



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Anais

III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva *Ações Inclusivas de Sucesso*

Belo Horizonte
24 a 28 de maio de 2004

Realização:



Sessão de Comunicação “Educação Inclusiva – Processos Escolares”

INQUIETAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA POR MEIO DA ESCOLARIZAÇÃO E DO TRABALHO

Cleonice do Vale Castro Oliveira

APAE/Escola Estadual Pearl White Slaib Fadlala – Educação Especial

R. Silas Pacheco nº266 Colina - CEP 36900-000 Manhuaçu -MG

Telefone: (33) 3332 1075

Este trabalho pretende examinar alguns aspectos da exclusão / inclusão da pessoa com deficiência na escola e no trabalho, tendo como referência a subjetividade humana e os laços sociais possíveis entre as instituições e o sujeito.

A psicologia enquanto ciência vem construindo ferramentas teórico-técnicas que contemplam a abordagem das mazelas sociais e suas interfaces com o sofrimento humano.

A psicologia enquanto profissão convoca os psicólogos a uma reflexão sobre seu papel social, sua implicação como “sujeito suposto saber” desse sofrimento e sua contribuição na promoção e defesa dos direitos humanos e sociais. O campo de atuação do psicólogo é vasto e temos sido convocados a nos posicionar junto a outras áreas do saber sobre questões diversas. é preciso cautela e sabedoria para não se fomentarem políticas discriminatórias através de práticas preconceituosas que reforçam, promovem ou mantêm excluído o diferente do mercado de trabalho e da escola regular, sob a capa da

rede de proteção social, ou do discurso de uma escola de qualidade para todos, sem a mudança e a implicação de professores, supervisores e orientadores na relação ensino-aprendizagem, tanto no ensino fundamental quanto na educação profissional.

Faço hoje um recorte de minha atuação enquanto psicóloga num campo específico — o processo de inclusão social da pessoa portadora de deficiência por meio da escolarização e do trabalho — considerando o que pude escutar, minha experiência clínica e minha intervenção na apae — escola especial de Manhuaçu, nos programas de avaliação e diagnóstico e educação profissional. Falo, pois, como pesquisadora e como profissional.

Segue-se um breve relato de minha trajetória no processo de institucionalização e desinstitucionalização das pessoas com deficiência.

O fracasso escolar sob a forma da repetência, da evasão ou da estagnação, marca o lugar daqueles que insistem em permanecer na escola regular, assumindo assim o rótulo de deficientes ou de portadores de dificuldades de aprendizagem.

Em 1996, começamos a repensar o lugar daquele que estava dentro da instituição e que deveria sair, sob o discurso politicamente correto, primeiro, da integração e, depois, da inclusão. esse processo ocorreu em dois momentos simultâneos com alunos até quatorze anos e com alunos acima de quatorze anos.

O primeiro mal-estar diante dessa situação coube ao psicólogo integrante de uma equipe multidisciplinar¹ quando, ao se questionar e na pressa de respostas, começou a se perder no discurso médico, pedagógico e social, buscando enquadrar e classificar o sujeito em um diagnóstico clínico ou psicopedagógico, sem pontuar os condicionantes que operavam em torno — e de maneira perversa — para confirmar a exclusão desse sujeito.

Tínhamos que refletir sobre dois pontos paradoxais da prática da institucionalização: incluir para excluir ou excluir para incluir...

Aquele que estava **dentro** deveria sair e aquele que estava **fora** criava uma demanda para entrar. Ao mesmo tempo, havia um grande questionamento dos profissionais da equipe quanto ao lugar que seria ocupado pela apae no imaginário social da comunidade, uma vez que institucionalizávamos todos aqueles que a escola regular excluía.

¹ Equipe constituída de um pedagogo, um orientador, dois professores, um assistente social e que se responsabiliza pela operacionalização do projeto estratégias para a inclusão.

Estávamos todos convocados a marcar nosso lugar nesse novo momento histórico.

O que fazer para melhorar a qualidade de vida de nosso usuário sem perder o referencial do sujeito? Quais seriam nossos indicadores? Em que o social contribuía para reforçar a exclusão nas escolas.

Constatamos que práticas do sistema regular de ensino se repetiam na instituição com relação ao fracasso da pessoa portadora de deficiência e seu processo de escolarização. Aquilo que por princípio deveria ser temporário ia se tornando permanente e fugia à nossa compreensão. Como denunciar a exclusão sem reforçar a deficiência.

Havia, na equipe, uma interlocução da psicologia com as outras ciências afins na abordagem da pessoa portadora de deficiência. Trabalhávamos com diversas áreas do saber na expectativa de responder à demanda daqueles que estavam **dentro** da instituição, e vários referenciais teóricos foram experimentados: idade cronológica, maturidade, idade mental, patologia, nível de inteligência, condição socioeconômica, entre outros.

Não havia regra que desse conta do impasse em que nos encontrávamos. As dificuldades nos desafiavam, era preciso acionar o potencial e provocar o desejo de saber do deficiente.

Organizamos um novo sistema, dentro da APAE/Escola, que pudesse permitir a circulação do aluno. Demos a ele o nome de **projeto passagem**, entendendo que aquele que entrasse para a instituição pudesse vislumbrar a saída. Tratava-se de uma seqüência de ações em que todos (direção, professores técnicos, serviços, família, comunidade) deveriam ter uma "escuta" do aluno e de suas dificuldades, todos deveriam se implicar.

Nosso desejo era resgatar a individualidade que se perde quando o sujeito é classificado, agrupado, institucionalizado.

Ainda atravessados pelo discurso da escola regular esperávamos perceber, em dado momento, comportamentos que nos sugerissem a esperada prontidão, como se isso ocorresse em hora e lugar marcados.

Numa estratégia de rodízio criamos o **Sistema Operacional de Alfabetização** pelo qual os alunos circulavam em três turmas sob forma de rodízio, com currículos adaptados a

suas necessidades. o lugar desse aluno era visto e revisto periodicamente. Caminhávamos para a porta de saída.

Essa porta de saída, para muitos alunos, tornava-se uma ameaça à própria identidade que haviam construído ali dentro, na suposta proteção institucional.

Porque, privados dos riscos inerentes a toda forma de convívio escolar, social e produtivo, contentavam-se com aquela proteção social, alienados ao desejo do “outro” institucional.

Entretanto, havia outros alunos chamados deficientes cujo **desejo de saber** havia sido tocado. Avançaram no conhecimento, conquistaram a leitura e a escrita, adquiriram seu passaporte para a normalidade, podiam avançar.

E como dar um novo passo? Precisávamos garantir os instrumentos necessários para que eles pudessem advir enquanto “sujeitos desejanter”, dentro e fora da instituição.

No processo de encaminhamento de nossos alunos para a rede regular de ensino nos deparamos com a realidade de nossas escolas. Elas não conseguem lidar com a diversidade, são pouco acolhedoras com a diferença e acabam por acentuar as desigualdades.

Os sintomas da dificuldade de aprendizagem transformado em incapacidade para a aprendizagem, principalmente aqueles ditos distúrbios de comportamento, tornam-se a única possibilidade de linguagem do aluno que, ao mesmo tempo, sustenta seu fracasso e denuncia a insensatez da escola.

Esse processo de reestruturação do trabalho da instituição ocorreu de 1996 a 1998, período em que começamos a trabalhar com o conceito de inclusão, porém ainda marcado pelo referencial da integração.

Em 1999 alguns dos nossos alunos, na condição de alfabetizados e com passagem pela APAE/Escola especial, já vislumbravam um outro lugar, um outro olhar da sociedade.

Conseguimos que algumas escolas permitissem o acesso de nossos alunos, embora tivéssemos que ouvir: **mesmo que ele não aprenda nada, ele se socializa**, como se para eles o conhecimento fosse algo inacessível.

Inseridos no mundo dos ditos “ normais” teriam agora que passar pela prova do próprio desejo, diante do olhar desconfiado de alguns professores, pois deveriam se superar para se igualarem.

Cada avanço provocava novos questionamentos éticos. Quais eram os valores que norteavam nossa conduta? Socialização, seria somente este o direito do aluno com deficiência? Como viabilizar na prática uma política pública de educação que se anuncia de qualidade para todos, que diz contemplar a diversidade humana, compartilhar espaços e diminuir desigualdades?

Na tentativa de superar o preconceito das práticas sociais discriminatórias com relação ao deficiente, corríamos o risco de praticar a mais perversa das exclusões, quando o ‘estar junto’ significava negar sua diferença e legitimar sua auto-exclusão, fazendo assim a expiação da escola regular.

No processo de incluir os alunos que estavam dentro da apae percebemos que deveríamos fazer algo para garantir sua permanência, permitir seu acesso ao conhecimento e possibilitar-lhes condições de inserção no mercado de trabalho.

Para garantir seu direito à educação, preferencialmente na rede regular, e possibilitar-lhe estabelecer laços sociais mais saudáveis, buscamos minimizar as barreiras psicossociais e atitudinais. tais obstáculos impedem o deficiente de desenvolver seu potencial, conquistar sua dignidade e usufruir plenamente seus direitos humanos e sociais.

Em 2001 começamos a trabalhar com o referencial teórico proposto pela AAMR - (Associação Americana de Retardamento Mental), o sistema 92, que:

[...] propõe uma nova maneira de pensar a incapacidade, principalmente no que diz respeito à deficiência mental, considerando que a incapacidade de uma pessoa é o resultante da interação do seu defeito com o meio ambiente e que a oferta de apoios adequados reduziria as suas limitações funcionais, resultando na melhoria de qualidade de vida da pessoa portadora de deficiência. (SCHALOCK, 1999: s.p.).

Esse referencial nos trouxe uma outra maneira de pensar, avaliar e diagnosticar a deficiência.

Elaboramos novas estratégias baseadas nos apoios. isso nos levou a conhecer também os dispositivos legais: constituição federal, LDB, LOAS, ECA, leis estaduais e municipais, entre outras que amparam o cidadão com deficiência.

Descobrimos que o direito humano garantido em legislação própria é fundamental para a lógica do social.

Tínhamos a consciência profissional de que com o nosso trabalho havíamos contribuído de alguma forma, ainda que não para uma grande mudança, mas para um mal-estar, quanto às verdades estabelecidas em nossa comunidade, com relação ao lugar do deficiente no discurso social e aos espaços nos quais podia circular.

Havia ainda aquela **demanda dos de fora**, aqueles que a sociedade nos encaminhava sob a forma de dificuldade de aprendizagem. Os sintomas eram diversos: hiperativos, deficientes mentais, os portadores de distúrbio do comportamento, os portadores de síndromes, os **sobreviventes do ciclo**, etc.

Nossa experiência apurou nossa escuta e não podíamos mais repetir impunemente.

Resolvemos intervir, para preservar a condição de direito sem legitimar a exclusão, mas ao mesmo tempo nos oferecendo como parceiros. Construimos a partir dessa experiência uma **rede de apoios**. A princípio nos propusemos a ouvir aqueles que, de forma direta ou indireta, eram responsáveis pela construção desse sujeito que nos encaminhavam.

Essa troca nos permitiu romper gradativamente a barreira entre o de dentro e o de fora e reconhecer que essa fronteira é um efeito de linguagem. Como dizia o cantor, “de perto ninguém é normal”, somos isso que o desejo do outro nos permite ser.

O adolescente deficiente que havia sobrevivido à exclusão escolar e ainda que, de forma inconsciente, insistisse com seu desejo de não se alienar ao desejo do outro, se via agora frente a um novo desafio: como ser sujeito numa sociedade que prefere manter o deficiente como objeto da assistência social, classificando-o como cliente de uma política assistencialista? Como ser sujeito numa sociedade que prefere mantê-lo fora das relações de produção a rever o lugar do patrão e propor relações mais humanizadoras no trabalho?

Aquilo que a sociedade não dá conta, por sucumbir à sua própria estrutura, busca interditar pelas leis. Haja vista, a proteção dada ao deficiente pela lei da reserva de vagas no mercado de trabalho, definindo normas de contratação para as empresas. Mas sabemos que só isso não dá conta da discriminação e da desigualdade de condições de

acesso ao trabalho. É preciso sensibilizar o ser humano a processar a mudança e se implicar nela.

A inclusão social por meio do trabalho nos possibilitou perceber que, muitas vezes preocupados em organizar cursos e programas de habilitação e reabilitação, com o intuito de desenvolver habilidades e competências que julgamos necessárias para inserção do deficiente no mundo do trabalho, não deixamos espaço para a expressão da subjetividade, desconsideramos sua limitação e empobrecemos sua vida psíquica. Enfim acabamos por repetir o discurso capitalista.

Hoje, uma grande questão dentro da instituição diz respeito ao processo de **avaliação e diagnóstico** enquanto prática que vai orientar o caminho a percorrer, para garantir políticas não discriminatórias e que levem em conta a garantia de autonomia, inserção e participação, de fato, do deficiente na comunidade. É preciso encontrar uma fórmula nova de ver, na limitação da pessoa com deficiência, uma possibilidade surpreendente de algo não convencional.

Os profissionais que atendem pessoas com deficiência são afetados e afetam outras pessoas de várias formas e em vários níveis, quer no que se refere ao seu conhecimento, às suas relações ou, até mesmo, às suas fantasias inconscientes.

A presença do psicólogo no campo institucional, além das fronteiras de seu consultório, possibilita ampliar sua escuta, buscar uma interlocução com outras áreas do saber e repensar o social como um lugar onde o sujeito com deficiência pode estabelecer relações mais sadias com o outro e consigo mesmo, marcando, assim, a relevância da psicologia no circuito educacional e sua contribuição para a **inclusão** e a construção da cidadania da pessoa com deficiência.

O discurso da psicologia a partir do campo da linguagem deverá manter uma escuta “avisada”, principalmente no que diz respeito à **inclusão** da pessoa com deficiência, tanto na escola regular como no mercado de trabalho, e estar comprometido com a declaração universal dos direitos humanos, no primeiro artigo: **todos os seres humanos são livres e iguais em dignidade e direitos.**

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, D. B. Formação de professores para a escola inclusiva. In: LISITA, V. (org.) et al. *Formação de professores, políticas, concepções e perspectiva*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- Associação Psicanalítica de Porto Alegre. *Psicanálise em tempos de violência*. n.12. Porto Alegre: artes e ofícios, [19-?].
- CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: Educação Inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- DIMENSTEIN, G. *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. 20 ed. rev. e atual. São Paulo: Ática, 2002.
- DOR, Joel. *O pai e sua função em psicanálise*. Tradução Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. s.n.t.
- FERREIRA, Nilda Tevês. *Cidadania uma questão para educação*. 3º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FONSECA, Vitor da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2º ed. rev. e aum.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In. Salomão Jayme (org). *Obras psicológicas de Sigmund Freud*. Tradução Jayme Salomão – Rio de Janeiro,: Imago, 1980. v.21.
- _____. Totem e Tabu e outros trabalhos. In. Salomão Jayme (org). *Obras psicológicas de Sigmund Freud*. Tradução Jayme Salomão – Rio de Janeiro,: Imago, 1980. v.13.
- GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LACAN, J. *Os complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia*. Tradução Marco Antônio Coutinho Jorge e Potiguara Mendes da Silveira júnior. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação escolar: comum ou especial?*. São Paulo: Pioneira, 1986.

- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).
- _____ (org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.
- MARQUES, L. P. Retraçando as concepções de deficiência mental. In: _____ O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica. Campinas/SP, 2000. (Tese de Doutorado em Educação) - faculdade de Educação, UNICAMP.
- MERECH, L. M. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- MILLER, Judith (org). *A criança no discurso analítico*. Tradução Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação. Educação Inclusiva: Construindo Significados novos para a Diversidade. Belo Horizonte: SEE, 2002. (Lições de Minas, 22)
- RODULFO, Ricardo. *O brincar e o significante: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce*. Tradução Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- ROHDE, L. A. P.; BENCZIK, E. B. P. *Transtorno de déficit de atenção. hiperatividade: o que é? como ajudar?* Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ROUDINESCO, Elisabeth. *Por que a psicanálise?* Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro; Jorge Zahar, 2000.
- Santos, L. L.; NOGUEIRA, M. A. *Exclusão/inclusão escolar*. Belo Horizonte *Revista Presença Pedagógica*, v.5, nº. 30, nov./dez., p. 90-92, 1999.
- SASSAKI, R. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- SCHALOCK, Robert L. *Uma nova maneira de pensar a respeito das deficiências e sua avaliação*. Tradução Dr. Antônio Clemente Filho. Conferência do Congresso das APAE's, Belo Horizonte, em 1999. mimeo.

SMOLKA, Ana Luiza B. (org) et al. *A linguagem e o outro no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento*. 4º. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).