

AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES EDUCATIVAS DA ESCOLA PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL¹

MIRANDA, Theresinha Guimarães – FACED / UFBA – tmiranda@ufba.br

ROSA, Dora leal – FACED / UFBA – doralr@ufba.br

GT: Educação Especial / n.15

Agência Financiadora: Sem Financiamento

INTRODUÇÃO

O foco deste estudo é a análise da escola e da sua contribuição para a educação da pessoa com deficiência sob uma dupla dimensão: a prática, que busca explorar do ponto de vista da pessoa deficiente o sentido de estudar ou seja para que frequentar a escola; na dimensão teórica, busca-se discutir a escola como um espaço sócio educativo que assume, a partir da modernidade, o papel de formar os sujeitos para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade . Assim, a questão abordada neste trabalho é a da relação entre as perspectivas sociológica e pedagógica da escola.

Ao longo dos tempos, a escola tem sido considerada um lugar de cultura, de aquisição do conhecimento considerado socialmente relevante e um *locus* privilegiado para a realização do trabalho pedagógico de caráter ideológico qual seja o da internalização nos educandos das normas, valores e atitudes hegemônicos em uma dada sociedade. Segundo Nóvoa (1998), a escola está sempre vinculada à formação de pessoas, à produção de indivíduos e subjetividades.

Dessa forma, a escola como espaço sócio-cultural é entendida como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas de transgressão e de acordos.

Nessa perspectiva, pesquisamos sobre duas questões básicas: 1) para um aluno com deficiência mental, o que significa a instituição escolar? 2) qual o significado das experiências vivenciadas nesse espaço?

Isto porque estudos e pesquisas assinalam que na presença de uma deficiência, fica mais evidente que o processo de desenvolvimento do sujeito é construído a partir de condições

^{1 1} Este projeto contou com a colaboração da bolsista PIBIC Nívea de Souza Araújo

concretas que não estão predefinidas no sujeito, nem na família, ou grupo cultural ao qual pertence, mas que se constroem nas relações sociais.

No entanto, a análise da relação sujeito e escola, a partir de trajetórias escolares individuais, marcadas pela exclusão, há que ser realizada com cuidado, pois como afirma Castel (1998, p.143), estamos diante de um efeito bumerangue:

o processo pelo qual uma sociedade expulsa alguns de seus membros obriga a que se interrogue sobre o que, em seu centro, impulsiona essa dinâmica. É essa relação encoberta do centro com a periferia que se deve agora tentar fazer aparecer. A lição poderá valer também para os dias de hoje: o cerne da problemática da exclusão não está onde estão os excluídos.

Dessa forma, pretende-se com este trabalho contribuir para a compreensão da escolaridade e socialização do jovem com deficiência no contexto escolar, e como objetivo conhecer o lugar da escola na vida dos jovens com deficiência, compreendendo suas experiências relacionadas à aquisição do conhecimento, à socialização e ao papel da escola nesse contexto.

O MÉTODO DE PESQUISA

Os dados utilizados neste trabalho foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas em que procuramos levar os jovens a produzirem discursos sobre si mesmos, sobre as escolas em que estudou, focando particularmente as condições de ensino e aprendizagem e as interações com colegas e professores vivenciadas na escola. As entrevistas constituíram-se como espaço de reconhecimento recíproco em torno de objetivos comuns. Mais ainda, a disponibilidade para a escuta foi o elemento mais importante do processo. No centro das atividades, havia pessoas que falavam de si mesmos, alguns com dificuldades e monossilábicos, que mobilizavam valores, normas, atitudes, afetos, sentimentos, e paralelamente, a interlocução do pesquisador, que numa postura ética e de respeito organizava e orientava os trabalhos.

É possível haver críticas quanto a confiabilidade do conteúdo dos relatos produzidos pelos sujeitos. Porém, o que interessa neste estudo é a “verdade” que o sujeito narra e como articula os fatos, na teia de interações, na qual ele se constitui.

Nesse sentido, o presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada em 2005-2006, tendo como sujeitos 10 jovens com deficiência mental, que relataram sobre as suas experiências

escolares, suas lembranças da trajetória escolar. São sujeitos que são rotulados de deficientes mentais e que vivem tal papel, apesar de não termos tido acesso a diagnóstico que comprove comprometimento orgânico, mas demonstram atraso cognitivo e funcionamento pessoal distinto em relação a sua faixa etária e ao seu grupo social.

Todos os jovens entrevistados estudaram em escolas da rede pública de ensino e são oriundos de famílias de baixa renda. Desses jovens, 05 estudaram em escolas regulares, 01 estudou em escola especial e os outros 04 estudaram nas duas modalidades de ensino, ao mesmo tempo, em turnos opostos. São jovens entre 16 a 25 anos, sendo 05 do sexo feminino e 05 do sexo masculino.

O nível de escolaridade predominante desses alunos é o ensino fundamental, sendo que um aluno está cursando alfabetização num programa de educação de jovens e adultos, um aluno cursa o nível médio e os 8 restantes estão no Ensino Fundamental, sendo 04 alunos da 1ª a 4ª série e os outros 4 estão da 5ª a 8ª série. Considerando a faixa etária dos entrevistados, podemos deduzir que a maioria dos alunos está em defasagem em relação à idade-série. A maioria desses jovens ainda não trabalha regularmente, têm ocupação profissional temporária /ou informal.

Vale destacar o fato de todos terem tido apoio de alguma instituição especializada, que possibilitou a aquisição de habilidades básicas de independência, bem como a complementação curricular para atender às necessidades específicas para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES EDUCATIVAS DO ESPAÇO ESCOLAR: a constituição teórica do objeto de estudo

A universalidade de acesso à educação tem grande relevância no Brasil, diante da desigualdade social e, atualmente, com a ampliação da inclusão escolar da pessoa com deficiência, que tomou nova dimensão a partir das Políticas de Inclusão. No entanto, apesar da garantia do acesso à escola pública, muitos alunos são reprovados e abandonam seus estudos. Entre os fatores responsáveis por essa situação, estudos e pesquisas têm apontado a baixa qualidade do ensino e a inadequação da escola destinada aos jovens das camadas populares que a freqüentam majoritariamente e, mais recentemente, os jovens com

deficiência. Seja porque se desconhece esse público, seja porque o professorado é submetido a condições de trabalho incompatíveis com a formação inicial e continuada e com o aprimoramento pessoal, pode-se dizer que o ensino público brasileiro ainda não garante aos seus alunos uma escola de qualidade que lhes assegure o êxito da aprendizagem (CHARLOT, 1996).

Cada aluno, ao chegar à escola é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da “experiência vivida”. Como lembra Vygotsky (2003), é a experiência vivida que permite apreender a história como fruto da ação dos sujeitos. Esses sujeitos experimentam suas situações e relações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada. Assim, o cotidiano se torna espaço e tempo significativos.

Nesse sentido, a experiência vivida é matéria-prima a partir da qual os alunos articulam sua própria cultura, aqui entendida enquanto conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados; expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana (VELHO 1994). Em outras palavras, os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria,

A partir das noções fundamentais de Vigotski (1997), o desenvolvimento é concebido não como uma via única e unidirecional nem como uma simples evolução quantitativa das funções psicológicas, mas como uma via dialética, complexa e irregular, comportando variações quantitativas e mudanças qualitativas. Esse desenvolvimento implica a substituição sistemática de certas funções por outras e a incorporação de mediadores externos, com a finalidade de interiorizá-los. Nessa visão de desenvolvimento, a educação escolar é compreendida como uma atuação sistemática destinada a fornecer ao aluno os mediadores (signos, símbolos e instrumentos) capazes de favorecer o seu desenvolvimento, em função da sua estrutura psicológica específica. Entretanto, ele reconhecia que, havia alguns casos, em que a função de mediação e a capacidade de empregar os instrumentos auxiliares eram bem comprometidas.

Entendemos que atuar nessa lógica tem que ser oferecida uma educação de qualidade para todos e concretas possibilidades de participação dos alunos com deficiência. Nessa perspectiva, o aluno com deficiência é um sujeito singular. Isto é, tem características

físicas, cognitivas, desejos, sentimentos, expectativas, formas de entendimento do mundo que lhe são próprias. Esta singularidade foi e é construída nas relações estabelecidas com seu próprio corpo, com as pessoas, os objetos, os espaços, os tempos e as atividades que realizou e realiza em sua vida.

Conseqüentemente, vemos que essa noção sobre o processo pedagógico está ligada a natureza do trabalho do educador. Por isso, compreendemos que esse ponto de vista pedagógico leva a uma nova concepção do trabalho do professor. Ele tem um novo e importante papel, de se transformar em organizador do ambiente social, que é o fator educativo primordial (VIGOTSKI, 2003).

Em meio a esse contexto, é relevante a perspectiva dos estudos culturais (SILVA, 1995, CASTEL, 1998, dentre outros) que redefiniram o significado de cultura, de conhecimento e de currículo. Dessa forma, entendemos que a deficiência é uma produção social, pois o desenvolvimento humano se dá sempre no entrelaçamento de aspectos biológicos e culturais. Nessa direção, o desenvolvimento humano está intimamente relacionado à educação, ou seja, aos fatores e modos de socialização e de instrução que caracterizam as diferentes culturas.

A Dimensão do Encontro

A sala de aula é um espaço de encontro, mas com características próprias. É a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes que passam a dividir um mesmo território, pelo menos por um ano. Sendo assim, formam-se subgrupos, por afinidades, interesses comuns, etc. É a formação de “panelinhas”, quase sempre identificadas por algum dos estereótipos correntes: a turma da bagunça tradicionalmente ocupa o fundo da sala, tornando-se a “turma de trás”, os CDF ocupam as cadeiras da frente, é a “turma do gargarejo”. Com as conversas e brincadeiras ocorrendo, preferencialmente, no interior de cada um deles, cada grupo tem regras e valores próprios. Ao mesmo tempo há vários alunos “soltos”, que parecem não se ligar a nenhum grupo ou porque não se identificam, ou porque, de alguma forma, são excluídos. Será que entre esses alunos “soltos” estariam aqueles com deficiência?

Refletindo sobre as diferentes formas de interação entre os alunos e desses com o ambiente no cotidiano escolar, MacLaren (1991, p.13) classifica como “estados de interação” os diferentes estilos de relação. Identifica quatro estilos básicos: estados de “esquina de rua”, “estudante”, “santidade” e “de casa”. Em cada um deles identifica conjuntos organizados de comportamentos, dos quais emerge um sistema de práticas vividas.

De fato, o cotidiano na sala de aula reflete uma experiência de convivência com a diferença. Independente dos conteúdos ministrados, da postura metodológica dos professores, é um espaço potencial de debate de idéias, confronto de valores e visões de mundo, que interfere no processo de formação e educação dos alunos. Ao mesmo tempo, é um momento de aprendizagem de convivência grupal, onde as pessoas estão lidando constantemente com as normas, os limites e a transgressão. Para Brandão (1996), a sala de aula

funciona não como o corpo simples de alunos e professor regidos por princípios igualmente simples que regem a chatice necessária das atividades pedagógicas. A sala de aula organiza sua vida a partir de uma complexa trama de relações de aliança e conflitos, de imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão de acordos. A própria atividade escolar, como o dar aula, fazer prova, era apenas um breve corte, no entanto, poderoso e impositivo, que interagia, determinava relações e era determinado por relações sociais, ao mesmo tempo internas e externas aos limites da norma pedagógica (p. 121).

Olhar a instituição escolar pelo prisma do cotidiano permite vislumbrar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior. A questão que se coloca é que essa dimensão ocorre predominantemente pela prática usual dos alunos, à revelia da escola, que não a potencializa. Os tempos que a escola reserva para atividades de socialização são mínimos, quando não reprimidos (BRANDÃO, 1996, p. 119).

Na escola, um aspecto que chama atenção são os papéis de aluno e de professor. Esses papéis não são dados, mas sim construídos, nas relações no interior da escola, onde a sala de aula aparece como o espaço privilegiado. Na construção do papel de aluno, entra em jogo a identidade que cada um veio construindo, até aquele momento, em diálogo com a tradição familiar, em relação com a escola, e com suas experiências pessoais em escolas anteriores. É um diálogo com estereótipos socialmente construídos, que terminam por cristalizar modelos de comportamento, com os quais os alunos passam a se identificar, com

maior ou menos proximidade: o bom aluno, o mau aluno, o bagunceiro, o tímido, o esforçado, o burro, o que não aprende. Concorre para essa escolha a tradição que a própria escola, e seus professores, mantêm relacionada com uma concepção de aluno naquele espaço. A construção do papel desses jovens, como alunos, vai se dando, assim, na concretude das relações vivenciadas com ênfase na relação com os professores. É nesse entrecruzamento de modelos que se constroem os diferentes tipos de professores e de alunos.

A dimensão do conhecimento escolar

Um segundo eixo de questões se refere ao cotidiano das aulas e à relação com o conhecimento. No dia-a-dia das relações entre professor e alunos parecem existir dois mundos distintos: o do professor, com sua matéria, seu discurso, sua imagem e o dos alunos, com sua dinâmica própria. Os dois mundos às vezes se tocam, se cruzam, mas na maioria das vezes, permanecem separados.

De uma maneira geral, o conhecimento escolar se reduz a um conjunto de informações já construídas, cabendo ao professor transmiti-las e, aos alunos, memorizá-las. São descontextualizadas, sem uma intencionalidade explícita e, muito menos, uma articulação com a realidade dos alunos.

Na relação entre professor e aluno existe um discurso e um comportamento de cada professor que termina produzindo normas e escalas de valores, a partir das quais classifica os alunos e a própria turma, comparando, hierarquizando, valorizando e desvalorizando. Dessa forma, a turma, como um todo, e os alunos, em particular, podem ter uma reação própria a cada professor, dialogando, negando ou assumindo a sua imagem.

Nessa criação de imagens e papéis, onde geralmente se expressam com mais clareza os preconceitos e racismos existentes nas relações são comuns imagens ligadas à cor, ou à raça, às deficiências e mesmo a questões sexuais, com ênfase no homossexualismo e na prostituição. De uma forma ou de outra, a construção dessas auto-imagens interfere, e muito, no desempenho escolar da turma e do aluno, refletindo também. Podemos dizer que a escola se constitui de um conjunto de tempos e espaços ritualizados. Em cada situação, há uma dimensão simbólica, que se expressa nos gestos e posturas acompanhados de sentimentos. Cada um dos rituais possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes

implícita, independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola. É o que muitos autores entendem como “currículo oculto” (SILVA, 1994). Os diferentes comportamentos dos alunos, a relação com os professores, a semana de provas, as datas comemorativas são exemplos desses rituais escolares.

Potencialmente, a escola permite a aprendizagem de viver em grupo, lidar com a diferença, com o conflito. De uma forma mais restrita ou mais ampla permite o acesso aos códigos culturais dominantes, necessários para disputar um espaço no mercado de trabalho.

Existe uma dimensão educativa nas relações sociais vivenciadas no interior da instituição, nesse processo de produção de imagens e estereótipos, que interfere na produção da subjetividade de cada um dos alunos, de forma positiva ou negativa. Um jovem taxado de “mau aluno”, assumindo ou não o estereótipo, tende a se ver assim e se deixar influenciar por esse rótulo, que se torna um elemento a mais na produção de sua subjetividade. Aliado a outros fatores, como as repetências constantes, ou a desqualificação no trabalho contribuem, no seu conjunto, para produzir, no caso desses jovens com deficiência mental, uma subjetividade inferiorizada.

PARA UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA, O QUE SIGNIFICA A INSTITUIÇÃO ESCOLAR?

Para os jovens que participaram das entrevistas, a escola é o lugar do encontro, um espaço privilegiado de socialização, cumprindo, parte da sua missão: ajudar crianças e jovens a conviver, a aprender e a passar do mundo infantil para o adulto. Mas, é importante também perguntar que conhecimentos os jovens aprendem na escola no que se refere à vida coletiva, à cidadania. Que atitudes, normas, valores a escola ensina?

O espaço escolar é visto pelos jovens de maneira ambígua: ora sobressai como um dos poucos lugares onde podem conviver com os amigos; ora revela-se como um lugar de conflitos, quer entre os próprios colegas, quer entre eles e os professores.

Nos depoimentos, os jovens falam dos professores de maneira genérica e não mencionam uma área ou disciplina específica, tampouco um professor que tenha sido especialmente importante para o seu aprendizado. Há, no entanto, referências tanto a professores que “deixam fazer muita bagunça”, “não conversam, só despejam a matéria”, “parecem ter medo dos alunos”, como a bons professores que são valorizados, não pelo conteúdo que

ensinam, mas porque são compreensivos e abertos ao diálogo. Contudo, quanto aos saberes científicos, como o ensinamento da matemática, das ciências, da história, entre outros, matéria-prima do trabalho da escola, o que dizem esses jovens? Nos depoimentos, eles atribuem à escola uma importância relativa na aquisição dos saberes que consideram fundamentais para sua vida. Existe uma espécie de silêncio a esse respeito. A importância da escola é reconhecida – “para a vida futura”, “para ser alguém” – mas chama a atenção que os jovens não tenham dado um maior destaque a esses conhecimentos especificamente escolares. Uma das jovens disse: ‘ As coisas que aprendi na escola considero pouco importantes, (...) pois não uso em meu emprego, e, sim só para me formar’. Apenas o “ler e escrever” são mencionados, mas sem complementos, sem detalhes sobre que tipo de leitura, que tipo de escrita foi importante aprender; tampouco falam sobre os objetivos desses conhecimentos.

Um ponto importante que surgiu nas narrativas dos jovens com deficiência foi a questão do preconceito sofrido pelos deficientes mentais. Podemos observar isso no trecho a seguir:

...as meninas não querem andar comigo não porque elas não gostam muito de mim não, é... eu fico triste, Eles dão risada também, é que...outra coisa a gente vai fazer ai dá aquele ar, a gente fica nervoso...a gente ta lendo, ta lendo ai assim, ai um dá risada do outro ai assim, a professora pedia pra apresentar o trabalho, a gente ficava assim nervoso, ai eu não conseguia não...eu tenho vergonha, pessoal dá risada de mim...assim porque eu sou diferente, eu penso devagar elas não gostam de mim também porque eu moro lá e os colega que mora fora, mas estuda lá fica com essas besteira, colocam a gente de lado, assim, ai a gente só fica com grupo de meninos mesmo, que moram lá, porque a gente é tudo igual, tem problema mesmo assim na cabeça, ai um respeita o outro, assim (S 07)

Esse jovem mora na residência das Obras Sociais de Irmã Dulce, é a esse fato que ele se refere que os colegas o discriminam. Carvalho (2005) analisando o preconceito, que, a cada dia, os deficientes e muitos de nós sofrem, considera que esses mecanismos excludentes decorrem dos estigmas e mitos relativos às características biopsicosociais e, também, a fatores constitutivos da sociedade que geram desigualdades. São excluídos todos aqueles que são rejeitados e colocados fora de nossos espaços, de nossos valores, vítimas de representações estigmatizantes.

Vista num outro ângulo, a sala de aula para os alunos, parece ser uma provação necessária para atingir a meta, que é ter notas para passar de ano. Nesse sentido, o conhecimento se confunde com o conteúdo, que é encarado como um meio para o verdadeiro fim: passar de

ano. E a escola também tende a se tornar meio para outro fim: a esperança de conseguir um emprego ou certa estabilidade ocupacional.

Se os alunos têm essa percepção das aulas e do conhecimento é porque ela, assim, veio sendo construída nas experiências escolares. Mais do que “alienação” dos alunos, como muitos professores gostam de afirmar, é fruto da própria cultura escolar.

Dessa forma, para a aprendizagem se efetivar, é necessário levar em conta o aluno em sua totalidade, retomando a questão do aluno como um sujeito sócio-cultural, quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, suas necessidades especiais são mediadores no processo de ensino e aprendizagem. Além da postura pedagógica dos professores, cabe também nos perguntar pela qualidade dos conhecimentos, dos conteúdos ministrados na escola. O relato dos entrevistados evidencia a falta de acesso a um corpo de conhecimentos significativos, com coerência interna, que possibilite um diálogo com sua realidade, aliada a uma postura pedagógica estreita, o que pode ser uma das causas centrais do fracasso da escola, principalmente quando dirigida aos alunos com deficiência mental.

Concluimos que os atores vivenciam o espaço escolar como uma unidade sócio-cultural complexa, cuja dimensão educativa encontra-se também nas experiências humanas e sociais ali existentes. Os alunos parecem vivenciar e valorizar uma dimensão educativa importante em espaços e tempos que geralmente a Pedagogia desconsidera: os momentos do encontro, da afetividade, do diálogo. Independente dos objetivos explícitos da escola vem ocorrendo no seu interior uma multiplicidade de situações e conteúdos educativos, que podem e devem ser potencializados. É fundamental que os profissionais da escola reflitam mais detidamente a respeito dos conteúdos e significados da forma como a escola se organiza e funciona no cotidiano.

QUAL O SIGNIFICADO DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESPAÇO ESCOLAR?

De acordo com os alunos, as lembranças que guardam da 1ª Escola como momentos importantes e prazerosos são os laços de amizade que tiveram a oportunidade de fazer, os momentos de lazer como a “hora do lanche” e a hora de recreação.

[...] gostava das minhas amigas e até hoje tenho amigas, mas a única que converso foi de lá, falo com ela até hoje (S 01)²

[...] eu gostava de jogar sinuca, de jogar baralho (S 03)

Eu gostava mesmo era da hora do lanche, da hora do lanche... (S 06)

Segundo Blascovi-Assis (1997) os momentos de lazer, em especial a hora do lanche, são importantes na medida em que oferecem às crianças a oportunidade de conversar entre si e dividir o lanche. Nessa ocasião a escola pode trabalhar com a turma alguns conceitos como: divisão de tarefas, divisão do lanche, utilizando a matemática como suporte, organização para juntar todo o lixo e jogar fora em local apropriado e a própria maneira de se alimentar.

Percebemos, também, aspectos relacionadas a fatores que os deficientes não apreciavam na Escola como: as questões das brigas em sala de aula e a bagunça dos colegas.

Menos gostava... menos gostava é de brigas, nessa escola, várias vezes acontecia brigas... um dia sim, outro não... (S 02)

Eu não gostava mesmo era da bagunça, essa era de mais!!! (S 10)

Para Vayer e Roncin (1989) as condições de um desenvolvimento harmonioso ocorrem, quando o meio fornece ao sujeito os sentimentos de segurança, de poder agir e de ser autônomo, a única diferença, segundo os autores mencionados, entre essas crianças é que, as “normais” conseguem encontrar soluções para realizar seu EU com mais facilidade, mesmo quando o contexto não lhe facilita as coisas, ao passo que para as denominadas deficientes esse mesmo contexto assume um valor vital.

Em relação às atividades que realizavam na escola percebemos através dos discursos que eram pouco atraentes e repetitivas, como: exercícios no caderno, cópias, contas, testes, provas, pesquisa, trabalhos e apresentações para os colegas. Quanto às disciplinas que mais gostavam notamos uma predominância em relação a Português, ou seja, leitura, escrita.

Ler, escrever contar histórias... eu gosto mesmo é de ler e contar história, não conta de número (S 10)

Ela passava exercício no quadro, dever no caderno pra responder (S 09)

...português, eu gosto de texto, histórias (S 08)

² A fala de cada jovem com deficiência mental será representada pela inicial S seguida do respectivo número

Verificamos também, que alguns recursos facilitam a aprendizagem desses alunos com deficiência mental. Para eles, a professora escrever no quadro durante as explicações é de grande importância para a compreensão do assunto. Vayer e Roncin (1989) afirmam que para a integração das informações ou conhecimentos oriundos da interação com o objeto de ação, o aluno precisa envolver-se pessoalmente nas atividades e o motivo que leva a esse envolvimento é resultado de uma série de fatores ligados à própria vida da classe, como por exemplo, que a atividade proposta corresponda ao mesmo tempo aos interesses e as possibilidades do aluno.

Quando ela escreve no quadro...ai ela sai um pouquinho...ai...a gente...aluno copia do quadro. Eu aprendo mais assim (S 03)

Eu acho que...de entender mais?...no quadro, viu...eu prefiro escrevendo no quadro (S 04)

Quanto ao tempo para realizarem as atividades, todos os alunos relataram que tinham o mesmo tempo dos colegas para realizar suas tarefas na sala de aula. Alguns levantaram a questão do seu tempo pessoal para realizar as atividades como observamos nos trechos que seguem:

... algumas matérias eu era mais rápida e outras não (S 01)

É fazia no mesmo tempo, é ... eu as vezes terminava depois, as vezes porque... o tempo assim não dava pra eu fazer, eu tinha que ir embora (S 04)

Igual, eu sempre termino antes, eu sou muito inteligente (S 05)

Diante dos relatos podemos concluir que a organização pedagógica da sala de aula é regulada por tempos escolares, que ignoram as peculiaridades do “tempo dos alunos”, sua forma de aprender, seu potencial de aprendizagem, seu tempo de realização das tarefas e os determinantes de um rendimento melhor do aluno. Passar do tempo institucional e social, definido pela escola, para o tempo do aluno, ou mesmo das atividades, gera um novo ordenamento a ser aprendido e apreendido pelos professores na escola.

Quanto à interação deficiente e trabalho, constatamos que muitos dos jovens realizaram cursos profissionalizantes, oferecidos por instituições ou serviços especializadas, como APAE, CEEBA - Centro de Educação Especial da Bahia, Colégio Victor Soares, SESI e Irmã Dulce, destacando-se os cursos de: Padeiro, Tapeçaria, Auxiliar Administrativo Junior, Serviços Gerais, Jardinagem, Carpintaria e Computação:

Eu faço Tapeçaria...lá no CEEBA (S 02)

Fiz administrativo Junior, no SESI... (S 05)

Fiz cursinho de Jardinagem, lá mesmo em Irmã Dulce (S 07)

Analisando as narrativas, observamos o desejo intenso dessas pessoas com deficiência mental em integrarem o mercado de trabalho. Todos os alunos entrevistados expressaram de forma enfática sua vontade em trabalhar e ter uma independência financeira como verificamos a seguir:

Eu pretendo arranjar emprego...mas nunca trabalhei até agora.. (S 03)

Não, nunca trabalhei,... ainda não...Tenho vontade de ser empacotador de Super Mercado, é meu sonho ser empacotador...eu já me vejo arrumando as compras das pessoas assim... (S 04)

Miranda (2006) critica os programas institucionais de preparação para o trabalho, pois esses se dão em condições de isolamento, muito distanciados do mundo do trabalho. Ainda salienta que a empregabilidade vem sendo mais no plano discursivo do que no real, concreto. A preparação para o trabalho acontece, principalmente, em atividades como: jardinagem, produção de doces e biscoitos, campos que pouco empregam, mesmo para aqueles com grau de escolaridade condizentes com as exigências do mercado. Acrescenta, que a formação oferecida as pessoas deficientes é precária, ocasionando a contratação dessas pessoas deficientes em empregos pouco valorizados pela sociedade.

Percebemos essa preocupação com o trabalho quando esses jovens falam sobre o futuro. Todos relacionaram a realização pessoal com a realização profissional, como podemos perceber nas falas:

Eu penso em...fazer assim, estudar, eu penso fazer o primeiro ao segundo ano, trabalhar um pouquinho, fazer o segundo ano trabalhando, eu penso trabalhar e estudar porque a melhor coisa é o trabalho, o trabalho é que... trabalhar é bom e estuda assim é bom, eu penso em estudar e trabalhar... (S 07)

Constatamos ainda que a atividade de lazer que esses sujeitos costumam realizar fora da Escola, no convívio em família e nos finais de semana, é assistir televisão:

..não faço nada, as vezes em casa eu não gosto de fazer nada, as vezes leio,assisto TV, as vezes...mas tem programa ruim (S 01)

No meu final de semana...sábado e Domingo eu fico em casa...assistindo televisão, ouvindo rádio (S 03)

*Assisto TV, Ouço música...Eu adoro Marisa Monte...ela é
minha cantora favorita (S 05)*

Segundo Blascovi-Assis (1997) a televisão é uma das atividades mais utilizadas como lazer. Para ela isso é um fato na nossa sociedade e não um privilégio de pessoas com deficiência mental, já que estamos na era da eletrônica, com TVs, videogames e computadores. Porém, para a autora não deixa de ser significativo o fato de que, para esses deficientes, a convivência constante com esses meios de comunicação pode não se justificar simplesmente como fruto das características desta sociedade, mas também como um mecanismo de compensação tanto do deficiente mental como de sua família para evitar o difícil confronto com as barreiras sociais que são na sua maioria, questões relacionadas ao preconceito e a desvalorização dessas pessoas com deficiência mental.

Aqui retomamos a discussão sobre o enfoque cultural da educação. Tanto a Antropologia, quanto a Psicologia e a Lingüística, entre outras áreas das Ciências Sociais, já constataram a relação íntima existente entre a cultura de origem, os sentimentos e emoções e as suas expressões ou, em outras palavras, a relação íntima entre a construção de um universo simbólico e a dimensão cognitiva como evidencia Bernstein (apud VELHO, 1994, P.28). Esse autor mostra também, que a cognição se expressa nos diferentes usos da linguagem, relacionando-as às diferenças de classes sociais.

Ora, vale lembrar que os conhecimentos mais valorizados pelos jovens entrevistados foram essencialmente ético-morais, confirmando as observações de Sarti (1996), não é surpresa o fato que, em seus depoimentos, raras vezes aprendizagem aparece associada à escola ou aos conteúdos das disciplinas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um primeiro aspecto a constatar é que a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos. Sendo assim, não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores. Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, a diversidade de seus alunos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes.

Sobre o significado da escola, as respostas são variadas: o lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser “educado”; o lugar onde se adquire conhecimentos; o lugar onde se tira diploma e que possibilita conseguir trabalho. Diferentes significados, para um mesmo território, certamente irão influir no comportamento dos alunos, no cotidiano escolar, bem como nas relações que vão privilegiar.

Um segundo aspecto é a articulação entre a experiência que a escola oferece, na forma como estrutura o seu projeto político-pedagógico e os projetos dos alunos. Se partíssemos da idéia de que a experiência escolar é um espaço de formação humana ampla, e não apenas transmissão de conteúdos, teríamos de fazer da escola um lugar de reflexão e ampliação dos projetos dos alunos. Podemos ler nas entrelinhas dos discursos dos jovens sobre a que a escola poderia/deveria ser sugestões para a apropriação de um saber útil e significativo ‘para a vida’.

Os relatos que os sujeitos fazem sobre suas experiências escolares evidenciam uma gama de informações que permitem um debate sobre a produção social da deficiência mental. Ao mesmo tempo, as narrativas proporcionam uma possibilidade concreta de se ter um novo olhar sobre as pessoas classificadas como deficientes mentais, na medida em que elas expressam seus sentimentos, expectativas e anseios diante da vida.

Com base na realidade analisada, pode-se dizer que o espaço escolar é evocado principalmente como um lugar de pouco apoio e de fracas referências positivas, a não ser quando considerado como meio para obter uma profissão. Ela é vista como um espaço de interação e, acima de tudo, de troca, seja porque um professor ajuda na resolução de problemas na base do diálogo, ou explica várias vezes o assunto, que não foi entendido, sabe escutar, ou, pela colaboração de um colega nas atividades escolares.

Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais pode contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sócio-cultural, e no aprimoramento de sua vida social.

Tornam-se necessárias a ampliação e o aprofundamento de estudos que, como esse, busca apreender a relação da escola com a pessoa com deficiência mental na sua dimensão cotidiana, apurando o nosso olhar sobre a instituição, seu fazer e seus sujeitos, contribuindo assim para a problematização da sua função social.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Miguel Ángel Verdugo e BERMEJO, Belén G. **Atraso mental: adaptação social e problemas de comportamento**. Lisboa/Portugal: McGraw-Hill, 2001.

BLASCOVI-ASSIS, Silvana M. **Lazer e Deficiência Mental**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Fazer/Lazer).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. In **Cadernos de Pesquisa**, nº. 97. São Paulo, 1996.

FIERRO, Alfredo. As crianças com Deficiência Mental. In: **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 (Volume 3).

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto alegre: Artmed, 2002.

MACLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. São Paulo: Vozes, 1991.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Trabalho e Deficiência. In: MANZINI, José Eduardo. **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

NÓVOA, Antonio (coord). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto alegre: Artmed, 2002.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

VAYER, Pierre; RONCIN, Charles. **Integração da criança deficiente na classe**. São Paulo: Manole, 1989.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**: edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, Lev S. Obras Escogidas. Tomo V. Fundamentos de Defectologia. Madri: Visor, 1997.