

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CURSO DE PSICOLOGIA DA UFC

Luciana Lobo Miranda³⁷

Participo do ciclo de debates do Projeto UFC Incluir como coordenadora do curso de Psicologia da UFC e professora e supervisora de estágio na área de Psicologia Escolar/Educacional. A partir desses lugares, faço neste artigo uma reflexão introdutória a respeito não apenas do processo de inclusão de alunos com deficiência na UFC, mas também do tortuoso processo de inclusão/exclusão existente na educação escolar no Brasil.

Como ponto de partida, vale ressaltar a iniciativa da atual gestão de inserir na agenda de uma Universidade Pública a discussão a respeito da inclusão dos alunos com deficiência, sobretudo pelo formato escolhido, que compreende não um falar **para** os alunos com deficiência, ou um falar **sobre** os alunos com deficiência, mas falar **com** eles. Em nossa mesa-redonda estiveram presentes alunos com perda visual (tema em questão) para dialogar e propor estratégias para dar condições dignas no cotidiano desta instituição educacional. Desta forma, podemos considerar que um projeto que se pretenda verdadeiramente inclusivo deve sê-lo em todo o seu processo, destacando-se assim a presença de um campo dialógico, no qual os mais diversos atores, advindos dos mais diferentes espaços institucionais, possam dar a sua contribuição ao assunto.³⁸

³⁷ Psicóloga e professora da UFC. Coordenadora do curso de Psicologia.

³⁸ O dialogismo representa um dos conceitos fundamentais da Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin e diz respeito à construção da verdade, a partir de um processo de interação verbal composta de inúmeras vozes: "O método dialógico de busca da verdade se opõe ao monologismo oficial que se pretende dono da verdade acabada, opondo-se igualmente à ingênua pretensão daqueles que pensam saber alguma coisa. A verdade não nasce, nem se encontra na

Como anunciei acima, esta reflexão será pautada a partir de dois lugares. Uma como coordenadora de um curso que tem alunos com deficiência e outra como professora e supervisora de estágio na área de Psicologia Escolar/ Educacional da UFC. É exatamente por este segundo lugar que gostaria de começar. Seja nas discussões e orientações de trabalhos das disciplinas da Psicologia Escolar, seja nas supervisões de estágios curriculares de alunos em nosso curso, percebo a dificuldade da implementação de políticas públicas de educação que promovam verdadeiramente a inclusão em nossas escolas. As barreiras são inúmeras.

Começemos pela questão conceitual. Ao longo de nossa história, passamos por significantes tais como “anormais”, “excepcionais”, “deficientes” até chegar ao termo Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE) para tratar daqueles que nos parecem diferentes e que, por assim o serem, mereceriam uma “educação especial”. Se por um lado o termo PNEE representa um avanço, pois tenta tirar o peso do estigma dos significantes anteriores, por outro, ainda coloca a necessidade especial no aluno e não na relação pedagógica contextualizada, no processo educacional, no qual a aprendizagem acontece e este aluno está inserido (CROCHIK, 2003).

Podemos citar outros fatores de ordem extra e intraescolar. Como fator extraescolar, destaca-se o fato de não vivermos numa sociedade inclusiva. Ao irmos ao cinema, pegarmos um ônibus, fazermos compras, ou solicitarmos serviços de outrem, não é comum vermos pessoas PNEE. As razões são múltiplas, desde as mais evidentes, tais como as barreiras arquitetônicas e de infraestrutura de nossas cidades, às mais sutis, como as barreiras “invisíveis” e não menos perigosas, traduzidas em estigma e preconceitos presentes na constituição de nossa cultura moderna ocidental que produz uma subjetividade que tende a segregar e

cabeça de um único homem; ela nasce entre os homens, que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica.” (BAKHTIN, 1981, p. 94).

excluir tudo aquilo que é “diferente” (do que está estabelecido dentro do padrão da normalidade) à média.

Assim, mesmo correndo o risco de reduzir a complexa inserção da função social da escola, podemos pensá-la como um lugar de produção e reprodução da ordem societária. Dito de outra forma, *grosso modo*, as relações de poder produzidas numa sociedade preconceituosa que tende a rechaçar o desconhecido e impor valores hegemônicos de normalidade, tendem a ser reproduzidos e capilarizados no espaço intraescolar³⁹, onde podemos destacar o que chamo de “desejo de homogeneidade”, como condição da escola moderna.

Se na Idade Média, o que se via era uma escola para poucos e não obrigatória, que para olhares contemporâneos beirava à promiscuidade⁴⁰, a Modernidade ao proporcionar a escola para todos, como condição básica de cidadania e ascensão social, também inventa a escola serializada, separada ora por gênero, ora por faixa etária, ora por desenvolvimento cognitivo (e em alguns

³⁹ Foucault (1977) mostrou como o surgimento e o avanço do poder disciplinar ajudou a constituir a objetivação dos corpos dos indivíduos. Este poder desenvolveu-se a partir dos séculos XVIII e XIX, com a constituição dos Estados Modernos das sociedades europeias, imprimindo nova modalidade de ação de poder, enquanto dispositivos formados por práticas discursivas e não discursivas, que têm como função a dominação, a partir da vigilância hierárquica; da sanção normalizadora e do exame. A estratégia não é mais apenas a repressão para a manutenção da ordem, mas a estimulação, o incentivo, produzindo sentimentos e condutas até então inexistentes, disseminando-se anonimamente pelo corpo social. O filósofo coloca a escola como um dos *loci* privilegiados ao lado do exército, hospital e prisão de engendramento e manutenção do poder disciplinar.

⁴⁰ A este respeito ver Ariès (1981). O historiador mostra a infância e consequentemente a escola como nós conhecemos como uma invenção da Modernidade. A título de ilustração vejamos este trecho: “Vi estudantes na escola, diz Robert de Salisbury no século XII. Seu número era grande (podia ser superior a 200). Vi homens de idades diversas: *pueros*, *adolescentes*, *juvenes*, *senes*, ou seja, todas as idades de vida, pois não havia uma palavra para designar adulto, e as pessoas passavam sem transição de *juvenes* a *senes*.” (p.108).

casos na combinação destes fatores), como condição favorável à aprendizagem. De certa forma produziu-se assim um “desejo de homogeneidade” como condição favorável à aprendizagem.

Vale ressaltar a contribuição do saber *psi* para este “desejo de homogeneidade” presente em nossas escolas. Durante anos, a presença de classes especiais nas escolas regulares foram “alimentadas” por laudos psicológicos, advindo de testes psicométricos, com o intuito de legitimar a exclusão de crianças com alguma “deficiência”. Patto (1997) nos mostra como a razão psicométrica, durante muito tempo o maior instrumento do saber psicológico, ajudou a segregar milhares de crianças e colocá-las em classes especiais, as quais, na realidade da escola pública brasileira, representam verdadeiros depósitos da condição de não aprendizagem. Se por um lado não se pode negar a necessidade de uma educação específica para necessidades também específicas, por outro o que significa estabelecer determinados espaços educacionais especiais como únicos legítimos à socialização e aprendizagem de alunos PNEE?

Outro fato importante que merece ser ressaltado é que este desejo de homogeneidade também tende a segregar aqueles que, mesmo não sendo PNEE, fogem aos padrões de normalidade. Assim, em nosso cotidiano escolar, discriminamos os gordos demais, os baixos demais, os altos demais, os negros demais, os míopes demais, numa infinidade capilarizada de produção de estigmas (GALLO e SOUZA, 2004). Assim, a questão da inclusão no cotidiano escolar compreende uma verdadeira mudança de paradigma na educação: da aprendizagem através da homogeneidade, para a aprendizagem através da diversidade. Considero também relevante para tal pensar, a especificidade na diversidade. E isso certamente não se dá da noite para o dia.

Quais são as necessidades específicas de pessoas PNEE com perda visual? E mais ainda, pensando no campo da Psicologia, como olhá-los para além de pessoas PNEE, mas como sujeitos, e como tais dotados de singularidades, que sonham, pensam e desejam?

Assim, não basta apenas fazer uma capacitação ou garantir a acessibilidade, mas as políticas públicas em educação que queiram verdadeiramente pensar a inclusão, devem pautá-la em seu cotidiano, através de um trabalho sistemático que analise a produção de sentido existente na escola a partir do trabalho inclusivo. Deve-se proporcionar um campo de reflexão onde medos e angústias possam ser trabalhados, onde se pautem o preconceito, onde se trabalhe o conhecimento das necessidades em questão, enfim um trabalho de fortalecimento de grupo e da escola em seu papel político. E penso que, nesta medida, a Psicologia escolar/educacional, também preocupada com novos rumos para além da Psicometria, e do atendimento clínico nas escolas, pode ter muito a contribuir.

Vale ressaltar que a escola também é um lugar de transformação e de resistência. Vemos diariamente em nossas escolas, principalmente nas públicas, professores, alunos e funcionários que tentam não se acomodar, que buscam estratégias para tornar a escola o ambiente positivo de aprendizagem, apesar de todas as condições adversas.

Sem a menor pretensão de ter minimamente esgotado o assunto, passo ao segundo ponto desta reflexão, balizado na nossa realidade do curso de Psicologia da UFC. No Departamento de Psicologia temos a iniciativa do LOCUS- Laboratório de Pesquisa em Psicologia Ambiental, coordenado pela professora doutora Zulmira Aurea Cruz Bonfim, que tem como uma das linhas de estudo a acessibilidade. Este trabalho é desenvolvido a partir de oficinas, através de parceria com instituições públicas e privadas, em que se pretende vivenciar algumas situações peculiares, a partir das quais seja possível sentir e compreender a diferença, e, conseqüentemente, tratar com a devida dignidade e respeito o diferente. A alteridade é experimentada em sua forma vivencial. Na semana de Psicologia de 2005, por exemplo, vimos alunos não PNEE andando em nossos corredores com cadeiras de rodas e muletas, experimentando por algumas horas as dificuldades

diárias daqueles que, por serem portadores de alguma dificuldade de locomoção, enfrentam o espaço cotidiano da Universidade.

Atualmente vivemos, em nosso curso, a implementação das novas diretrizes curriculares. Consta em nosso, Projeto Político Pedagógico o apoio às Ações Afirmativas da UFC, dentre elas a inclusão de alunos PNEE. Considero este fato relevante visto que se trata de um avanço, pois o curso se compromete institucionalmente, haja vista que o nosso PPP foi amplamente discutido na comunidade e foi aprovado em todas as instâncias deliberativas.

No entanto, faz-se necessário um efetivo empenho de todos e especialmente daqueles que, assim como eu no momento, venham ocupar cargo de gestão, para que tais ações programadas possam sair do papel e ganhar a realidade cotidiana. Acredito que, pouco a pouco, estamos avançando neste processo. Porém, o que vemos ainda é um despreparo de nós, docentes, mas também dos discentes e do corpo gestor, em lidar com a inclusão. Vejo que ainda estamos agindo de forma reativa e não propositivamente.

Vejam os. Nos últimos anos quando tivemos uma aluna cadeirante, procuramos adaptar o nosso banheiro, com porta mais larga e barras. No entanto, o espaço do banheiro, na verdade, estava - e ainda está - longe dos padrões exigidos para que ele possa ser considerado um banheiro com acessibilidade haja vista, por exemplo, que o vaso sanitário não foi adaptado e o tamanho do banheiro não permite qualquer manobra da cadeira de rodas. Se no próximo semestre tivermos um aluno cadeirante do sexo masculino, o rapaz poderá passar pelo constrangimento de ter que ir ao banheiro feminino, pois só este foi reformado. Outra questão foi que, apenas no final da formação da aluna é que foi marcado o local do estacionamento especial, ao lado da rampa, o que permitiu, por inúmeras vezes, que pessoas não cadeirantes estacionassem na vaga destinada aos cadeirantes.

Atualmente estamos com duas alunas com níveis distintos de perda visual. O que temos procurado fazer é ouvi-las em relação às suas necessidades. É possível ter aula no segundo andar?

Como proceder em sala na avaliação? Para isso temos procurado ouvi-las. Acreditamos que os sujeitos PNEE não devam ter pequenas “facilidades”, como serem dispensados de uma aula prática que exija a vidência, mas, ao contrário, devemos pensar em alternativas que lhes garantam o acesso ao conhecimento, como qualquer outro aluno, e assim temos que pensar numa estratégia pedagógica que substitua a atividade em questão. Neste sentido, recentemente instalamos no computador da coordenação o sistema DOSVOX, através do qual já foram aplicadas algumas provas. Temos procurado fazer o acompanhamento com os docentes que tenham carga prática que implica vidência, como o relatório de lâminas no microscópio, a fim de pensar em procedimentos alternativos.

Penso, porém, no desafio que teremos, se nos próximos semestres recebermos um aluno surdo-cego. Que adaptações deveremos fazer? Que procedimentos metodológicos precisaremos adotar em nossas aulas? Para tanto, devemos desde já pensar na gama de possibilidades de cada especificidade das necessidades especiais. Vale ressaltar que tais procedimentos se somam ao aspecto anterior que destaquei, de pensar o aluno PNEE como um sujeito e como tal dotado de uma singularidade que merece ser respeitada.

Referências Bibliográficas

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética em Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

CROCHIK, J.L. Atitudes a respeito da Educação Inclusiva. *Revista Movimento*, Niterói, n. 7, 2003, p. 19-38.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

GALLO, S. e SOUZA, R.M. *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea, 2004.

PATTO, M.H.S. Para uma crítica da Razão Psicométrica. *Psicologia USP*, São Paulo, 1997, v. 8, n.1, p. 47-62.

UFC. *Projeto político pedagógico psicologia*. 2006. (Mimeo).