

# Para uma análise crítica da integração da deficiência mental: o papel da escola — mitos e realidades

MARIA FERNANDA ALEXANDRE \*

«Désormais nous voici contrants de regarder les choses en face; le miracle que nous espérons dans le secret de notre coeur: l'école comme univers préservé, îlot de pureté — et à sa porte s'arrêteraient les disparités et les luttes sociales, ce miracle n'existe pas: l'école fait partie du monde.»

GEORGES SNYDERS

É a partir dos anos sessenta que a palavra integração passa a ser utilizada por todos aqueles que se ocupam, de algum modo, de crianças com deficiência mental. A ideia defendida, sobretudo, pelos «integracionistas», é de que as crianças com deficiência mental deveriam beneficiar das mesmas condições que as outras crianças e, principalmente, frequentar as mesmas escolas. Pretendemos contribuir para o esclarecimento desta posição a partir de uma reflexão sobre as condições que tal escola actualmente oferece a todas as crianças, quer sejam deficientes ou não. A nossa reflexão é feita em traços gerais, sendo naturalmente parcelar, porquanto a nossa experiência é organizada a partir das relações que se operam dentro da escola, e não da experiência de trabalho com crianças deficientes mentais. É pois

um risco que corremos, porque tal assunto é geralmente objecto de estudo e de discussão daqueles que têm a seu cargo crianças deficientes mentais, muito mais do que aqueles que estão dentro da escola ou que se situam nessa posição, como é o nosso caso.

Durante estes anos, no contacto com a escola, algumas questões se nos depararam, girando a nossa preocupação fundamental à volta do conceito de «inadaptação». A nossa prática e o nosso quotidiano levaram a debruçarmo-nos sobre a extensão e o significado deste conceito e a ambiguidade que ele próprio encerra. A «inadaptação» escolar é geralmente analisada em função da estrutura da própria escola, das suas «normas», da «média», das suas expectativas (Alexandre, 1979). A escola teria «metas» estabelecidas que se traduziriam por determinadas aquisições escolares, implicando igualmente «normas» de conduta e comportamentos «adequados» que facilitariam e permitiriam alcançar tais expectativas. É interessante verificar que a noção de «inadaptação» ou «fora da norma» aparece, como salientam Pinell e Zafirapoulos (1980), tardiamente na história da escola e directamente ligada à obrigatoriedade escolar.

Que aconteceu, ao longo dos anos, a estas crianças que estavam «fora da norma» ou eram «inaptadas»? Para preencher tal «la-

\* Psicóloga da Unidade de Apoio Médico-Pedagógica, Centro de Medicina Pedagógica de Lisboa.

cuna», nos anos cinquenta, como referem Pinell e Zafirooulos (1980), aparece «...um ensino especializado dotado de estruturas particulares, correspondendo a essa dupla necessidade de preservar a escola *normal*, permitindo ao mesmo tempo um internamento educativo dessas crianças, a fim de que elas não se tornem num perigo para a sociedade» e, de algum modo, «aliviar a escola normal» ou desculpabilizá-la. É pois à escola que se vão recrutar, ao longo dos anos, as crianças para as classes especiais.

#### QUEM SÃO ESTAS CRIANÇAS QUE SÃO REPRESENTADAS COMO «ANORMAIS» OU «FORA DA NORMA» E QUE REPETEM VÁRIOS ANOS AO LONGO DA SUA ESCOLARIDADE OU QUE ENTÃO SAEM DO SISTEMA ESCOLAR?

Tentaremos compreender quem são estas crianças a partir de uma reflexão inspirada por dois trabalhos que tentam abordar esta questão, embora numa perspectiva diferente: perspectiva epidemiológica e clínica.

Através do estudo comparativo de diferentes inquéritos efectuados em França, sobre a noção da deficiência mental e dentro de uma perspectiva epidemiológica, Salbreux (1981) demonstra que «...é delicado estabelecer a prevalência da deficiência mental ligeira, na medida em que certas formas cobrem realidades diversas onde a deficiência mental não é necessariamente o elemento dominante». Nestes trabalhos «o nível intelectual aparece estreitamente correlacionado com o sucesso ou insucesso escolar, assim como com o nível sócio-económico dos pais». Adverte, ainda, que «quase metade dos inadaptados escolares têm desempenhos intelectuais normais...», realidade que vai ao encontro da nossa experiência clínica. Acrescenta que «estas falsas insuficiências mentais ou pseudo debilidade não são fundamentalmente diferentes das deficiências ligeiras e mesmo de certos débeis médios». A escola, privilegiando os factores intelectuais da aprendizagem, eli-

mina à partida um grupo apreciável de crianças que, segundo os referidos inquéritos, «seja qual for o seu Q.I. têm correlações notáveis com os factores do meio afectivo e sobretudo cultural». Segundo o mesmo autor, em França existem cerca de trezentos mil lugares para crianças de idade escolar com dificuldades de aprendizagem, que são consideradas pela maior parte das pessoas como débeis ligeiros, mas que apresentam na realidade problemas afectivos e sociais. É-nos difícil comparar estes estudos com dados da realidade portuguesa, pois o único estudo epidemiológico da deficiência mental está ainda em curso (E.E.D.M.-COOMP, 1980), aguardando-se com vivo interesse os resultados finais. Contudo, parece-nos importante salientar que tal panorama sobre as crianças «inadaptadas» explica os problemas teóricos e práticos que implicam tais estudos epidemiológicos, daí a grande maioria desses trabalhos se dedicarem à deficiência mental profunda.

Num segundo trabalho, feito por nós nas escolas, abordamos as mesmas questões, mas dentro de uma perspectiva clínica.

Pretendendo-se estudar e analisar a adaptação escolar, distribuímos a cada professor, de uma determinada zona da cidade de Lisboa, um questionário escrito, de escolha múltipla, que permitia descrever o comportamento de cada um dos seus alunos, durante o trabalho na classe. Este questionário foi aplicado a cerca de vinte e quatro professores (abrangendo uma população de quinhentos e vinte e uma crianças entradas pela primeira vez para a escola, com cerca de seis anos. A análise factorial inter-questões permitiu criar índices ou *scores* de adaptação. Este conceito de adaptação (Zazzo, 1978), obtido através de um questionário, é constituído por um conjunto de comportamentos que apresentam correlações estreitas com a satisfação declarada pelos professores, a respeito de cada criança.

Este índice de adaptação, obtido através deste questionário tem, igualmente, como demonstrou Alexandre (1979), uma correlação estreita com a aprendizagem da leitura. Tendo a aprendizagem da leitura um papel decisivo e mesmo

selectivo no futuro escolar e social da criança (Chiland, 1971), verificando-se que alunos com um nível de leitura ou de ortografia insuficiente ou mesmo médio, repetem pelo menos uma classe na escola primária, poderá tal aprendizagem, com o «índice» de adaptação, funcionar como indicador do «prognóstico» escolar.

Foi a partir destes indicadores dados pelos professores, sobre cada um dos seus alunos, que nós tentámos observar essas crianças do ponto de vista clínico. Das quinhentas e vinte e uma crianças, 52% eram consideradas pelos professores como alunos que punham problemas de adaptação e dificuldades escolares. Como este número era exorbitante, e era impossível um estudo clínico destas crianças, optámos, num primeiro tempo, por ter uma reunião com cada um dos professores, tentando perceber melhor as razões que estariam por detrás das opiniões formuladas no questionário. Este contacto directo, com base no questionário, permitiu que num segundo tempo os professores tivessem a noção de que a adaptação não passava obrigatoriamente pelas aprendizagens escolares. Nesta fase, entre o questionário e a intervenção, os professores descobriram que alguns dos seus alunos tinham progredido, embora com algumas dificuldades: «trabalha mas não consegue atingir um bom nível. É trabalhadora»; «é muito nervoso, há dias em que não se consegue fazê-lo trabalhar, mas vai melhorando»; «é muito lenta, mas aprende, é preciso estar permanentemente a chamá-la à atenção, é apática, parada»; «é muito irrequieto e muito teimoso e mau para mim e mau para os colegas, mas vai aprendendo», etc.

Foi a partir deste contacto directo e desta intervenção que tentámos que fossem assinalados os «casos» de forte risco escolar. A proporção de crianças acerca das quais os professores mantinham a mesma opinião baixou sensivelmente para 16,31%. Foi, portanto, a partir deste grupo de alunos que tentámos perceber e compreender se havia um «perfil» específico das crianças ditas «inadaptadas». Através de uma avaliação

médico-psico-pedagógica (Salgueiro, 1978)<sup>1</sup>, verificámos (embora este estudo não esteja concluído) que um número sensível de crianças, cerca de 95 %, obtendo resultados compatíveis com uma aprendizagem regular, tinham, no entanto, um funcionamento deficitário, prevalecendo dificuldades no campo emocional assim como no campo sócio-cultural.

A nossa observação vai no mesmo sentido das conclusões tiradas dos estudos epidemiológicos anteriormente citados: «só uma visão multidimensional e plurifactorial permitirá representar o deficiente mental de uma outra forma que não só as suas lesões e o seu défice, mas os seus conflitos, a sua inibição e o seu meio social de origem». Há um apreciável número de crianças que apresentam aparentemente quadros de debilidade e não o são, embora reconheçamos que têm um funcionamento como tal. Estas crianças, que habitualmente deverão manter-se na escola, embora seja necessário um apoio, são muitas vezes eliminadas do sistema escolar.

Este grupo de crianças que temos vindo a descrever como «inadaptados» e «débeis» segundo o critério dos professores, na realidade não o são segundo o nosso critério psicológico, embora tenham funcionamentos deficitários e ponham problemas na relação pedagógica.

A escola vive o funcionamento de tais crianças como uma ameaça e com inquietação, eliminando-as do sistema escolar e não conseguindo integrá-las. Representando-se como «igualitária», «dando oportunidade a todos», a escola vive as «diferenças», ou seja, funcionamentos «fora da norma» como uma perda de identidade.

## COMO É QUE A ESCOLA REPRESENTA ESSAS DIFERENÇAS?

Ela utiliza vários modelos importados sobretudo da área psicológica e da área sociológica para explicar as diferenças e, igualmente, para

<sup>1</sup> Este autor, inspirando-se nos trabalhos de Mary Sheridan, introduz na Saúde Escolar um método que tem por objectivo a avaliação das «áreas de funcionamento», da criança, com vista à prevenção no campo da Saúde e da Educação.

tentar eliminá-las. Utiliza o modelo psicopatológico para definir tais «diferenças» e através de um discurso que vem do campo psiquiátrico aparecem representações como: «criança imatura»; «tem cansaço cerebral, cansa-se com facilidade»; «criança que tem má coordenação dos movimentos, é instável»; «atrasado»; «é deficiente, talvez mongolóide»; «muito nervoso», etc. Utiliza, igualmente, o modelo sociológico, atribuindo todas as dificuldades a factores do meio: «criança que tem dificuldades familiares»; «criança com fome»; «o pai está desempregado», etc.

Recordamos, para ilustrar este ponto de vista, as histórias que se repetem ao longo de anos, transmitidas de uns para outros professores, acerca de grupos de crianças que pertencendo à mesma família sofrem todas um tratamento idêntico, isto é, desde que entram para a escola e, portanto os irmãos mais velhos tiveram um determinado comportamento, a respeito de todos os outros existe uma expectativa idêntica. Uma destas famílias com quem contactámos, era constituída por oito filhos, tendo todos eles um insucesso escolar massivo de vários anos, estando neste momento quatro deles na mesma classe, com idades diferentes. Face ao nosso espanto foi-nos dito que «os Silvas» «não davam nada» e não valia a pena serem observados. Esta expectativa negativa sobre uma família partia de uma explicação exterior ao próprio sistema escolar: «meio sócio-cultural muito baixo»; «relações entre os familiares muito conflituosas», etc.

Esta tendência a representar as diferenças através de explicações ao próprio sistema escolar e às relações pedagógicas foi demonstrada em dois trabalhos que passaremos a citar.

Num trabalho sobre o insucesso escolar, Alexandre (1978) utilizou no seu dispositivo experimental três variáveis que habitualmente são utilizadas para explicar tal insucesso. Tentou analisar as condições sócio-económicas, as condições de desenvolvimento psicológicas e as condições pedagógicas, estudando como se organizavam estes factores na progressão escolar. Pretendia com este trabalho responder à hipó-

tese de que a escola agravaria as dificuldades e as diferenças existentes no princípio da escolaridade. Através de um estudo longitudinal, numa população de crianças entradas pela primeira vez na escola, conclui que «os 'dons' ou potenciais da criança e os meios sócio-económicos não aparecem como factores primários mas secundários do insucesso escolar, sendo a escola um factor estruturante fundamental no qual o futuro da criança será decidido». Fosse qual fosse o potencial ou meio sócio-económico, as crianças progrediam em determinadas turmas e com determinados professores, enquanto que com outros isso não acontecia, havendo um agravamento das diferenças encontradas no princípio do ano. É no campo da relação pedagógica que, de algum modo, segundo este trabalho, «se vão decidir o agravamento ou a atenuação das diferenças encontradas no princípio do ano».

Igualmente para responder à questão de que a escola produziria diferenças, Rutter (1980) conclui, após um estudo feito em cerca de 1500 crianças, que a escola poderá ter um papel desencadeador mas poderá ter um papel positivo diminuindo tais diferenças, «constituindo uma real força no sentido positivo». Seguindo estas crianças, durante três anos, demonstrou que o sucesso escolar e que o agravamento das «diferenças» dependiam fundamentalmente da estrutura escolar e da sua organização, e que crianças que apresentavam dificuldades escolares em determinadas escolas tinham feito progressos consideráveis, e que outras, quando se encontravam noutras escolas, pioravam.

Nestes dois trabalhos ficou demonstrado que a escola tem um papel importante e mesmo decisivo, aparecendo em primeiro plano, como factores estruturantes, a organização escolar e a relação pedagógica.

A questão principal que nos temos vindo a pôr é a de saber como é que uma escola que vive «as diferenças» com ambivalência, funcionando como «boa mãe» para uns, e como «madrasta» para outros, poderá ela própria ter uma função integradora? Poderá ela ter uma função integradora para as crianças com deficiência

mental quando não a tem para crianças ditas «normais» mas que apresentam pequenas dificuldades ou diferenças de culturas?

Estas questões levam-nos a pensar que a integração da deficiência mental não é simples, mas, pelo contrário, é polémica e contraditória.

Reflectindo sobre esta questão (Soder, 1981) diz que «é necessário reunir as partes num todo, conduzindo os deficientes ao seio das comunidades onde eles foram excluídos». Esta tarefa, segundo esta autora, «não poderá levar-nos a esquecer-nos que na nossa sociedade e nas nossas escolas, a segregação exerce-se sejam quais forem as medidas oficiais adoptadas: as medidas educativas e sociais de segregação fazem parte integrante da realidade da escola 'normal'». Segundo a autora, «aqueles que defendem a tese integracionista recusam aceitar esta realidade» e não se dão conta, ao supervalorizar «os objectivos sociais em detrimento dos objectivos educativos», dos «conflitos» que aparecem entre os benefícios sociais que as crianças tiram da escola e as dificuldades que advêm «das exigências impostas pelos programas escolares».

Estamos convictos de que não é possível falar de um modelo único de integração, mas, provavelmente, de diferentes modelos hierarquizados segundo objectivos sociais e educacionais, tendo em conta na sua programação os aspectos psicopatológicos da deficiência mental, os conflitos intrapsíquicos e o meio social de origem da criança deficiente.

## RESUMO

*Pretende a autora contribuir para uma análise crítica da integração da criança dita deficiente mental a partir do estudo das condições que a escola oferece, actualmente, a todas as crianças, quer sejam deficientes ou não.*

*Analisa numa perspectiva epidemiológica e clínica o significado de determinadas representações como «anormal», «débil», etc., e o*

*limite de tais noções. Analisa, igualmente, a representação que a escola faz das crianças «diferentes».*

*Conclui que a escola está longe de ter uma função integradora e que «as medidas educativas e sociais de segregação fazem parte integrante da realidade da escola normal».*

## RÉSUMÉ

*L'auteur présente une contribution à l'analyse critique de l'intégration de l'enfant dit déficient mental, à partir de l'étude des conditions que l'école offre, actuellement, même aux enfants normaux.*

*L'auteur présente également une perspective épidémiologique et clinique et fait la critique de certaines représentations socialement communes, comme celles de «débilité», «anormalité», «déficience», etc.*

*L'école n'est pas prête à jouer un rôle d'intégration et les «mesures pédagogiques» et sociales de la ségrégation sont partie intégrante de la réalité de «l'école normale».*

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, F. (1979) — *Reconstruir a Escola*, Jornadas Democráticas da Educação.
- ALEXANDRE, F. (1979) — «A progressão escolar da criança e a influência do meio sócio-económico», *O Jornal de Educação*, n.º 28.
- CHILAND, C. (1971) — *L'enfant de six ans et son avenir*, P.U.F., Paris.
- PINELL, P. e ZAFIROPOULOS, M. (1981) — «A patologização do insucesso escolar: para uma crítica da noção de meio social patogénico», *Análise Psicológica*, 3(1):457-470.
- RUTTER, M. (1980) — «School influences on children's behavior and development: The 1979 Kenneth Blackfan Lecture, Children's Medical Center, Boston», *Pediatrics*, 65, 2.
- SALBREUX, R. (1981) — «Apport de l'épidémiologie à la notion de déficience», *Neuropsychiatrie de l'Enfance*, 29(1-2):107-117.
- SALGUEIRO, E. (1978) — «Saúde escolar — Avaliação Médico-Pedagógica», *Jornal da Sociedade das Ciências Médicas de Lisboa*, 7 (tomo CXLII), Lisboa.
- SÓDER, M. (1981) — «École spécialisée ou intégrée?», *Le Courrier de PUNESCO*.
- ZZAZZO, B. (1978) — *Un grand passage: de l'école maternelle à l'école élémentaire*, P.U.F., Paris.