

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E FRACASSO ESCOLAR: UM NOVO OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA E PATOLOGIZAÇÃO

Renata Kerr de Souza

Acadêmica do Curso de Pós Graduação /PPGE/CPAN/UFMS/MS

Marcelo Messias Rondon

Acadêmico do Curso de Pós Graduação /PPGE/CPAN/UFMS/MS

Orientadora: Edelir Salomão Garcia

Docente do Curso de Pedagogia e do PPGE/CPAN/UFMS/MS

RESUMO:

A política de educação inclusiva visa transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Nesse contexto, esse estudo teve por objetivo retomar alguns questionamentos de um mapeamento realizado no período de 2012 que analisou os índices de atendimento dos alunos com deficiência de três municípios da área de abrangência de Corumbá-MS, no período de 2007 a 2011, do Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade; bem como, identificar de que maneira ocorre a relação fracasso escolar e deficiência intelectual, como ela está sendo relacionada frente aos processos de inclusão, patologização e medicalização. Processos esses que tem ocorrido nos dias atuais com mais frequência dentro das salas de aula no ensino regular. Essa pesquisa é na verdade um aprofundamento nas discussões sobre os mesmos dados apresentado na pesquisa intitulada Indicadores da educação inclusiva: atendimento e escolarização do alunado com deficiência cujo trabalho fiz parte sendo pertencente no período da Graduação do Grupo de Pesquisa de Educação Especial pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O presente trabalho conta com o referencial metodológico bibliográfico cuja finalidade é compreender como os autores correspondentes as temáticas de educação especial tem se posicionado frente essas novas relações de fracasso e patologização.

Palavra Chave: Deficiência Intelectual. Fracasso escolar. Patologização

INTORDUÇÃO

A pesquisa intitulada “Deficiência Intelectual e fracasso escolar: um novo olhar sobre a deficiência e patologização”, surge em resposta a outro trabalho realizado em 2012: Indicadores da educação inclusiva: atendimento e escolarização do aluno com deficiência. Cujo resultado e análise trouxeram inquietações frente aos dados, referentes à deficiência, onde os destaques recaiam sobre a deficiência intelectual, o quantitativo crescente ano após anos de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. Dentre as inquietações surge a necessidade de investigar de que forma a deficiência intelectual e o

fracasso escolar vem sendo trabalhado dentro das escolas, até que ponto é deficiência ou é patologização.

Nesse percurso interessei-me em conhecer mais a fundo como essa problemática tem sido trabalhada em meio às novas facetas da educação, principalmente nesse processo inclusivo. Pois nos dias atuais o processo de “inclusão” se faz cada vez mais presente, principalmente no que tange às instituições escolares de ensino regular, buscando contemplar alunos com necessidades especiais; para que os mesmos levem uma vida cada vez mais próxima da “normalidade” (SOUZA, et al 2012).

Pois, sabemos que A educação é reconhecida como um direito humano de acordo com o Relatório Nacional sobre Direitos Humanos. Uma vez que a mesma passa ser elemento fundamental para a realização da vocação humana entendida em suas diferentes acepções seja no âmbito formal do sistema escolar, isso é no espaço escolar e não escolar (SACAVINO, 2006).

De acordo com o documento (op cit), da Organização das Nações Unidas (ONU), no plano internacional desde 1921 a garantia da educação é obrigatória e gratuita, uma vez que a garantia desse direito abre as portas para outros direitos, indo além, pois o investimento econômico na educação acarreta no retorno não pautado apenas no rendimento econômico, passa a ser um bem público representando a forma mais estendida de socialização das crianças (TOMASEVSKI, 2004).

Nesse contexto, o direito a educação é visto no âmbito jurídico sendo reconhecido tanto no cenário nacional como internacional. Através da Constituição Federal de 1988 e de alguns acordos, pactos nacionais e internacionais como a Conferência de Jomtien na Tailândia de 1990, firmando como compromisso com uma “Educação para Todos” ratificados pelo Brasil, entre outros acordos que o país tornou-se signatário (SACAVINO, 2006).

Nesse contexto educacional, sob o ponto de vista legal, a proposta de inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino passa a considerar um número expressivo de programas e ações que reflete principalmente nos últimos anos sob a Educação Especial que vem ganhando um contorno de políticas públicas (KASSAR, 2011).

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/ EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Historicamente, a educação especial brasileira se constituiu como um sistema paralelo de ensino e se responsabilizou pelo atendimento da população com deficiência prioritariamente nas instituições especiais privadas de caráter filantrópico (KASSAR; LAPLANE, 2010).

Os primeiros registros de atendimento a pessoas com necessidades especiais no Brasil, aparecem no século XIX, época do império, com a fundação de duas instituições públicas:

O imperial dos meninos cegos (atual Instituto Benjamim Constant), em 1854, já no início do século XX fundasse o instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental, cuja criação foi introduzida no Brasil à concepção da ortopedia das escolas auxiliares européias. Tal concepção decorre da inclusão dos conhecimentos das ciências naturais pelas ciências humanas e da visão estritamente organicista mental (KASSAR, 2004).

Até então não existia no Brasil nenhum interesse pela educação das pessoas consideradas idiotas, imbecis, persistindo desse modo à negligência, apesar de nomes pejorativos era dessa forma que se referia aos deficientes chamados hoje de deficientes intelectuais (MENDES, 1995). A fundação desses dois institutos representou um marco para o atendimento das pessoas com deficiência, dando abertura para a conscientização e a discussão sobre a sua educação, tratava-se mesmo assim de medidas precárias em termos nacionais, se tratando de atendimento pelo quantitativo existente, uma vez que o número de deficientes atendidos era bem inferior quanto à população vigente (MAZZOTA, 1996).

Segundo o autor (op cit), nesse contexto, a Educação especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, e em menor quantidade, às deficiências físicas, já em relação à doença mental, houve um silêncio absoluto. Nas décadas de 1930 e 1940 aconteceram várias mudanças na área da educação brasileira, com expansão das pessoas “normais”, sendo que ainda não havia uma preocupação com a educação do deficiente mental. Na década de 1950 a 1959 inicia uma rápida expansão das classes e escolas especiais comunitárias e privadas sem fins lucrativos, em estabelecimentos públicos e escolas regulares.

A educação especial se constituiu originalmente como campo do saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico e que, segundo Glat e

Fernandes (1999), foram eles os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela que se encontrava misturada nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência mental. A deficiência era entendida como uma doença crônica e o atendimento prestado a essa clientela era sempre voltados pela linha terapêutica, sendo que as avaliações e identificações eram pautadas em exames médicos e psicológicos, com evidência nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica (GLAT; FERNANDES, 1999).

Segundo as autoras (op cit), a educação especial funcionava como serviço paralelo cujos métodos ainda tinham forte cunho clínico e currículos próprios. Nessa perspectiva que as classes especiais vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos “normais”, no anseio da organização de salas de aula homogêneas.

Nesse contexto segundo Kassar (1988), apesar das instituições de atendimento para pessoas com deficiência se fazerem presentes no país desde a segunda parte do século XIX, passa a ser discutido legalmente a educação especial de forma mais abrangente, apenas em 1961, através da lei de diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Onde a mesma vai tratar da Educação especial em dois artigos, sendo que o Art. 88 propõe o atendimento ao deficiente na “medida do possível” na rede regular de ensino, enquanto que o Art. 89 garante o apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes aos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação (BRASIL, 1961).

No final da década de 1970, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa “normal” (MIRANDA, 2003). Nesse mesmo período, segundo Mazzota (1996), marcado pela defesa da educação como fator de aumento da produtividade surge em 1971, a lei Educacional nº 5.692 que estabeleceu as diretrizes da educação de 1º e 2º graus, e de acordo com o Art. 1º o objetivo era o de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elementos de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Segundo Garcia (2000), essa lei, ao referir-se à educação especial, destinou tratamento especial aos alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, aos que se encontrasse em considerável atraso na idade regular de matrícula e ao super dotado, a ser fixado pelos Conselhos Estaduais de Educação. Com a promulgação da CF/88, o deficiente passou a ter direito legal ao trabalho sem discriminação de salário e de admissão (Art. 7º, XXI); aos cuidados com a saúde e Assistência pública (Art. 23), constando no Art. 227, § 1º II da CF/88 é dever do Estado à criação de programas de prevenção e atendimento especializado ao portador de deficiência, bem como o treinamento para o trabalho e a convivência, a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

A CF/88 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, inciso IV). Definindo no Artigo 205, a educação como um direito de todos, com já fora apresentado anteriormente. No Art. 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2007).

Nesse momento, a educação especial se identifica com os “problemas de aprendizagem” surgidos no ingresso da população economicamente menos favorecidos á escola com a expansão da rede pública, descaracterizando, de certa forma, a clientela especial como “alunos portadores de deficiências”, ou transformando as crianças com problemas de aprendizagem e os cronologicamente atrasados em “deficientes mentais educáveis” (KASSAR, 2000, p.145).

Dessa forma, a Educação especial assumia características de atendimento a uma parcela desse alunado, dito “especial”, como forma de diminuir as contradições no processo de oferta escolar. A maioria das crianças que freqüentavam as classes especiais pertencia a um nível socioeconômico baixo e, portanto, não conseguiam corresponder às expectativas de desempenho da classe social média exigida pela escola, acabando por serem percebidas como incapazes e, de forma arbitrária, chamadas de deficientes mentais e candidatas legítimas às classes especiais (DAL POGETTO, 1998; GARCIA, 2000).

A década de 1990 apresentou um grande marco não só para a educação especial, mas para a educação como um todo, através das conferências Internacionais que possibilitaram grandes avanços no atendimento as pessoas com necessidades especiais. Já que, após dois anos da promulgação da CF/88, o Brasil participou em 1990 da elaboração e assinou a Declaração e Programa da Ação da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontien, de 5 a 9 de março, considerada um dos principais documentos mundiais sobre a educação, ao lado da Convenção do Direito da Criança (1988), bem como, tornou-se signatário da Declaração de Salamanca, de 1994 (FISCHMANN, 2009).

Todos os participantes que subscreveram a Declaração em Jontien se comprometeram a assegurar a educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. O Brasil, como um dos países subscritos e que possuía grande índice de analfabetismo, foi convocado a participar a fim de poder incentivar as suas políticas educacionais (MENDES apud FRIGOTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

De acordo com a declaração, cada pessoa, criança, jovem ou adulto deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, compreendendo tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto aos conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver e desenvolver plenamente suas possibilidades etc (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca introduz o termo “necessidades educacionais especiais”, para seu alunado, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Também diz que estão inclusas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (KASSAR, 2004).

No intuito de reforçar a obrigação do país em promover a educação, é publicada em dezembro de 1996, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Lei que expressa em seu conteúdo alguns avanços significativos como a extensão da oferta da educação especial na faixa de zero a seis anos; a ideia de melhoria de qualidade, dos serviços educacionais para os alunos e a necessidades do professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender á diversidades dos alunos (MIRANDA, 2003, p. 5-6).

A educação inclusiva passa assumir espaço central no debate acerca do papel da escola na superação da lógica da exclusão na sociedade contemporânea, a partir dos referenciais para a construção de sistemas implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2007, p. 1).

Nessa perspectiva da educação inclusiva, a educação especial, passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos funcionais específicos, devendo ser desenvolvida de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2007).

Nesse contexto faz-se importante a conceituação de deficientes até para entendermos quem pode ser considerado deficiente ou não; considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2007).

Como podemos ver, há um novo discurso bem diferentes daquele que vimos a respeito da clientela da educação especial já mencionado em 1971, cujo Art. 9º da Lei nº 5.692 definia como; “alunos que apresentem deficiências físicas, os que se encontra em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados” (KASSAR, 1988).

Nesse momento, a Educação Especial se identificava com os “problemas de aprendizagem” surgidos no ingresso da população economicamente menos favorecida à escola com a expansão da rede pública, descaracterizando, de certa forma, a clientela especial como “alunos portadores de deficiências”, ou transformando as crianças com problemas de aprendizagem e os cronologicamente atrasados em “deficientes” ou “deficientes mentais educáveis” (KASSAR, LAPLANE 2000, p. 145).

INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

Nessa perspectiva para chegarmos ao foco da presente pesquisa e melhor compreensão dos dados apresentados sobre as deficiências, fez-se

necessário à utilização da fonte documental através do estudo dos Microdados do Censo da Educação disponibilizado no portal do MEC e a preposição teórico-metodológica foi pautada também na pesquisa bibliográfica, com a finalidade de compreender as tendências expressas nos documentos oficiais, bem como na produção científica da área em questão, a fim de retomar alguns conceitos, marcos normativos a respeito da Educação, Educação Especial e Fracasso escolar, etapas que foram de extrema importância para efetivação do trabalho (MACEDO, 1994).

Neste contexto, para efetuar a leitura, bem como fazer o tratamento estatístico dos dados foi utilizado o programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS). León e Huerta (2010, p. 68) destacam que *“El SPSS es una excelente herramienta, particularmente útil para el análisis estadístico de variables cuantitativas.”*

Esse software versa em um dos mais aplicados para análises de dados estatísticos e é referencial na área das ciências sociais, pois o SPSS ordena que os dados a serem processados tenham de contínuo uma organização entre as variáveis e os casos a serem analisados (BRUNI, 2009).

AMOSTRA DE DADOS DE PESQUISA

Nesse momento cabe trazeremos alguns apontamentos, dados de pesquisas realizados no ano de 2012 referentes a matrículas de alunos com e sem deficiência em dois municípios do Estado de Mato Grosso do Sul o primeiro município (A) com o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o segundo município (B) com o IDH médio; para entendermos como estava o ingresso do quantitativo de alunos com deficiência na rede de ensino durante o período de 5 anos. Buscamos assinalar apenas a questão da deficiência intelectual até então chamada de deficiência mental que é o estudo da presente pesquisa.

Estudo das matrículas de alunos com deficiência, no município A, na tentativa de verificar quais são as deficiências que estavam sendo atendidas pelo sistema escolar durante os anos de 2007 a 2011.

Tabela 01: Número de matrículas na educação básica do município A

Categoria	Período				
	2007	2008	2009	2010	2011
sem deficiência	6091	6474	6577	7129	6652
com deficiência	29	46	74	95	83
Total de Matrículas	6120	6520	6651	7224	6735

Fonte: MEC/INEP: Microdados do Censo da Educação Básica 2007; 2008; 2009; 2010 e 2011

Tabela 02: Número de alunos matriculados por deficiência do Município A

Tipo de Deficiência	2007	2008	2009	2010	2011
Cegueira	0	1	0	3	1
Baixa Visão	2	1	9	8	6
Surdez	1	1	1	3	6
Def. Auditiva	6	7	12	12	6
Surdo / Cegueira	0	0	0	0	0
Deficiência Física	3	4	9	23	19
Deficiência Mental	13	24	38	46	49
Transtornos	0	1	**	**	**
Síndrome de Down	2	5	**	**	**
Deficiências Múltiplas	2	2	4	2	5
Autismo	*	*	1	2	1
Aspenger	*	*	0	1	1
RETT	*	*	0	0	0
TDI	*	*	0	0	0
Superdotação	0	0	0	0	0
Total	29	46	74	100	94

Fonte: MEC/INEP: Microdados do Censo da Educação Básica 2007; 2008,2009,2010; e 2011

* Categorias que entram no sistema a partir de 2009.

** Categorias que saem do sistema

Tabela 03: Número de matrículas na educação básica do município B

Categoria	Período				
	2007	2008	2009	2010	2011
sem deficiência	1849	1882	1922	2043	1887
com deficiência	22	46	50	43	55
Total de Matrículas	1871	1928	1972	2086	1942

Fonte: MEC/INEP: Microdados do Censo da Educação Básica 2007; 2008; 2009; 2010; e 2011

Tabela 04: Número de alunos matriculados, por deficiência do município B

Tipo de Deficiência	2007	2008	2009	2010	2011
Cegueira	0	0	0	0	0
Baixa Visão	0	0	0	1	1
Surdez	0	0	0	0	0
Def. Auditiva	1	2	2	0	0
Surdo / Cegueira	0	0	0	0	0
Deficiência Física	6	6	6	9	9
Deficiência Mental	15	25	39	40	46
Transtornos	0	1	**	**	**
Síndrome de Down	4	2	**	**	**
Deficiências Múltiplas	2	15	6	9	9
Autismo	*	*	0	0	0

Aspenger	*	*	1	0	0
RETT	*	*	1	1	1
TDI	*	*	0	1	1
Superdotação	0	0	0	1	2
Total	28	51	55	62	69

Fonte: MEC/INEP: Microdados do Censo da Educação Básica 2007; 2008; 2009; 2010 e 2011.

* Categorias que entram no sistema a partir de 2009.

** Categorias que saem do sistema

Em relação às deficiências atendidas nas tabelas do município A é notório que a deficiência mental é a que apresenta maior índice girando em torno de 50% dos alunos atendidos, seguido da deficiência física, auditiva e da baixa visão respectivamente.

Os dados referentes ao tipo de deficiência atendido a tabela 2 nos chama atenção para o crescimento em relação a deficiência mental que quase quadruplicou o número de atendidos durante os cinco anos analisados.

Já em relação ao município B, em relação às deficiências atendidas verificou-se que a matrícula está pautada na deficiência mental; múltipla e física. No entanto, o que chama atenção é a crescente matrícula em relação ao número de alunos com deficiência mental que em 5 anos cresceu mais de 3 vezes, ou seja dos 15 alunos atendidos em 2007 em 2011 havia 46 alunos sendo atendidos.

Essas questões parecem sinalizar o desencontro de informações, o que evidencia a necessidade de estudos que expliquem como esses dados estão sendo preenchidos, bem como conhecer quem são esses alunos e seus percursos escolares. Esses dados nos levaram a inúmeros questionamentos e que nos remetia a uma discussão maior sobre o fracasso escolar. A fala das autoras citadas no texto abaixo retrata bem o que poderia estar por traz desses números expressivos.

VIVENDO UM RETROCESSO: FRACASSO ESCOLAR, PATOLOGIZAÇÃO NOS MEIOS ESCOLARES

Fazendo uma rápida análise com o que foi definido pela lei 5.692 a respeito de quem era o aluno deficiente, podemos dessa maneira compreender algumas questões relacionadas ao fracasso escolar nos dias atuais que nos remete a uma patologização do fracasso escolar, uma espécie de deficiência. Mas cabe entendermos da parte de quem, dos alunos, das práticas escolares,

dos professores, das políticas educacionais. Para entendermos como essas relações são constituídas precisamos entender um pouco o que significa a patologização e os processos de medicalização que estão ocorrendo cada vez com mais freqüências nos meios escolares.

Falar de fracasso escolar para profissionais da educação não é uma tarefa fácil, podendo ser um assunto bastante familiar, correndo-se o risco de ser repetitivo ou causar impacto, seja pelo nível de desconhecimentos das causas até hoje identificadas, seja pelas resistências que podem provocar (BAETA, 1992, p. 1).

Já que o mesmo se mantém por tanto tempo, faz-se necessário contextualizá-lo para podermos melhor entender como surgem esses processos, pois segundo a autora (op cit), quanto mais conhecimento tivermos a respeito do fracasso escolar melhor será as condições para encontrar formas de superação dos problemas de aprendizagem que levam ao fracasso escolar crianças e adolescentes.

Para explicar o insucesso escolar, em meio a atitudes moralistas a responsabilidade, ou seja, a culpa é atribuída sobre a criança. Por influência do pensamento psiquiátrico a ênfase também recaiu sobre aspectos patológicos de níveis diferentes. Onde os primeiros trabalhos formados por teorias organicista, direcionava as explicações a noções de congenitabilidade e de hereditariedade. Dessa maneira atribuía às perturbações que não fossem causadas por lesões nervosas, às disfunções neurológicas ou a retardos de maturação imputada a uma espécie de equipamento genético defeituoso (VIAL, 1979).

Nesse contexto segundo Baeta (1992), recentemente essas explicações psicogenéticas mostram questões referentes às dificuldades de aprendizagem sendo mais complexas quando se diz respeito ao resultado de situações vivenciadas ao longo dos contatos interpessoais dentro do contexto sócio-culturais.

Contribuições de outras áreas como a da Sociologia da lingüística, Antropologia, entre outras, chamam a atenção para alguns fenômenos que acaba influenciando na aprendizagem; como é o caso dos fatores externos que exercem grandes influencia sobre o desenvolvimento e aprendizagem de crianças e adolescentes. Fatores socioeconômico e cultural que inter-atuam nessa população com suas condições internas iniciais, chamado de dotação genética ao longo da infância e as condições de educabilidade que decorrem não só como características de seu processo de desenvolvimento

como também das características das práticas pedagógicas que lhe são oferecidas (BAETA, 1992 p. 19).

Para a autora (op cit), tanto fatores escolares como práticas pedagógicas são apontadas como prisma de muitas pesquisas que analisam a produção do fracasso escolar a partir do fatalismo que analisam a escola inspirados na reprodução do fracasso procurando identificar como a escola interfere nessa problemática.

Cunha (1994) aponta que ao longo de pesquisas referentes ao fracasso escolar o discurso biológico estava sempre em pauta o que relacionava a fatores genéticos, raciais ou hereditários dos sujeitos, a partir dos anos 70 passou a surgir um discurso novo em relação ao fracasso escolar, onde as explicações passam a ser buscadas na proveniência cultural dos alunos, dando origem as teorias da carência cultural.

Dentro desse contexto, surge a questão da medicalização que segundo, Colares e Moysés (1996, p. 25):

Referem-se ao processo de transformar questões não médicas eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. Dessa maneira a medicalização acaba ocorrendo numa concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença, concentrando no indivíduo, a abordagem biológica organicista como já fora mencionada.

Tal processo acaba ocorrendo em escala crescente no meio da sociedade ocidental, representando segundo as autoras (op cit), pura biologização de conflitos sociais. Nesse contexto tal visão acaba eximindo as circunstâncias sociais, políticas, econômicas, históricas, entre outras, como se as mesmas não tivessem mínima influência sobre a vida das pessoas, levando a crer que o indivíduo seria o maior responsável por seu destino. Eximindo a responsabilidade dos sistemas sóciopolíticos, uma visão totalmente funcionalista e tão eficiente chegando ao ponto de fazer com que a própria vítima desse sistema, se considere culpada pelo seu “fracasso” ou “insucesso” do seu destino (COLLARES; MOYSÉS, 1996, op cit, RYAN, 1976).

Internalizando de certa forma uma exclusão que se dá muitas vezes de forma bastante branda, acarretando em acentuados números de repetência e evasão escolar (FREITAS, 2002). Aqui abro parênteses para chamar atenção de onde surge essa visão, dissimulada pela população, mas não pelo sistema,

que leva as pessoas acreditarem que são realmente culpadas de seu fracasso ou do fracasso dos filhos.

Segundo Freitas (2002), tal visão surge através da política pública neoliberal que passaram a implantar tal visão com a finalidade de reduzir custos econômicos, sociais e políticos. Onde a responsabilidade da exclusão recai sobre o próprio excluído. Nessa mesma perspectiva tal pensamento acaba sendo incorporado no meio da sociedade, nas famílias e principalmente nos meios escolares que afeta de forma direta os alunos, sendo os maiores prejudicados. Para podermos compreender melhor essa problemática, vejamos de forma sucinta como ela ocorre nos meios escolares.

Segundo autoras como Cunha (1994) e Sirino (2000), no Brasil as famílias que estão inseridas dentro da significativa parcela da população que estão em situação de fracasso escolar estão sujeitas a precariedade de condições financeiras, destituídas dos direitos básicos, submetidas às péssimas condições de trabalho e desemprego.

Segundo a autora citada discursos mostram, o quanto essas famílias se sentem desvalorizadas socialmente, expressando um sentimento de desclassificados ou menos capazes pela falta de estudo. Tais sentimentos impulsionam a enxergarem a escola como uma espécie de transformação de vida, buscando uma ascensão social, melhor qualificação profissional, projetando nos filhos uma oportunidade que eles, os pais não conseguiram. A baixa qualidade de ensino, o despreparo de alguns professores, a falta de reconhecimento do saber do aluno, acaba reproduzindo ideias pré-concebidas quanto à proveniência social do aluno e de sua família, onde a mesma de certa forma se sente pressionadas a ajudarem seus filhos com os conteúdos escolares uma vez que, a própria condição escolar não dá subsídios para compreender o que está sendo exigido (CUNHA, 1994; SIRINO, 2000; PATO, 1996).

Existindo também as queixas de alguns professores em relação da dificuldade no relacionamento (professor e aluno), queixas de rebeldias, indisciplina, da falta de interesse, falta de acompanhamento dos pais, as mudanças institucionais, a ilusão ainda alimentada por alguns professores de aluno ideal, que segundo Cunha (1994, p. 11), passível de ser modelado conforme um padrão de ensino, cujo o resultado escolar marcado por

mecanismo de segregação e desrespeito a subjetividade e ao saber do aluno e outras séries de fatores acabam contribuindo de forma brutal para o fracasso escolar de crianças e adolescentes (CUNHA, 1994; SIRINO, 2000; PATO, 1996).

A má qualidade da educação pública e a precariedade do ensino oferecido, para a grande parcela da classe popular também tem uma grande parcela de contribuição, assim como as condições opressivas as que estão submetidas, professores, alunos e as famílias estão no rol dos fatores que levam crianças e adolescentes ao fracasso escolar (CUNHA, 1994, p. 11).

Crianças que carregam sobre si alguns estigmas, que foram sendo aos poucos incorporados através de discursos que iniciam no meio escolar, depois são incorporados pelas famílias dessas crianças e levam as mesmas acreditarem que não são capazes de aprender; o resultado de todo esse processo estigmatizante são as famosas repetências e evasões (CUNHA, 1994; COLLARES; MOYSÉS, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto educacional em meio aos processos sócio-histórico no que tange a educação como um todo e o seu desenvolvimento ao longo dos anos, conseguimos verificar alguns avanços e retrocessos. Através dos estudos apontados ao longo do trabalho nos deparamos com números bastante expressivos, o que acabou nos levando a fazer alguns questionamentos, ou seja, por que esse aumento se deu mais na deficiência intelectual? Qual é o tipo de diagnóstico que foi realizado? Ou será que o mesmo está sendo feito e de maneira correta? O que tem sido feito com os alunos que encontram-se em fracasso escolar? Será que eles têm sido transformados em deficientes intelectuais e ponto, uma vez que não conseguem dar conta da aprendizagem em sala? São inúmeros questionamentos.

Sabemos que a deficiência intelectual existe e os números estão aí para mostrar essa realidade, mas existem outros fatores como foi trazido ao longo do texto que acabam nos levando a refletir sobre o quantitativo de aluno com deficiência intelectual que vem aumentando durante ao longo dos anos. E o que está sendo feito para verificar qual é o problema realmente? O que está

por traz desses números? São inúmeros questionamentos que nos mostram que a educação ainda tem um caminho longo a ser percorrido e que ainda existem inúmeros obstáculos a serem superados pelo alunado, principalmente para aqueles proveniente das classes populares.

É por isso, que uma das funções desse trabalho é tentar abrir a visão de todos que estão envolvidos de forma direta e indireta com a educação, é necessário que todos tenham uma nova visão sobre o aluno, sobre a deficiência Intelectual, sobre o fracasso escolar, para que tais resultados não venham se repetir, para que rotulações não virem modismo, muito menos seja incorporados pelas vítimas do fracasso escolar.

Ainda são inúmeras problemáticas que necessitam de importantes discussões, temos consciência que não basta apenas apontar os problemas, mas é preciso pensar e repensar na solução do mesmo. Sabemos que não é tão simples assim chegar numa solução, mas podemos pensar nos caminhos que podem ser tomados em busca da mesma. Vemos que historicamente muitas mudanças não só no âmbito da educação, mas em tudo que se trata de sociedade se deu/e ou se dá de forma organizada mesmo de pequenos grupos que aos poucos conseguiram mudar não só posturas, mas políticas, conceitos, modo de vida, sociedade.

A responsabilidade é de todos que estão envolvidos no âmbito educacional e não devem ser apenas jogadas tais responsabilidades as famílias e principalmente as crianças como foi apresentado ao longo do trabalho e apontado por alguns autores dentro do mesmo, pois no final essas crianças acabam sendo vítimas de um sistema falho. Em síntese, apesar de que os dados apresentados no resultado do presente trabalho não consigam dar conta de responder questões subjetivas os dados em questão acabam servindo de fonte para compreensão de fenômenos, bem como traz possibilidades de novas análises, avaliações, subsídios para políticas e programas educacionais, abrindo possibilidades para novos estudos que ainda se mostram tímidos nessa área.

REFERÊNCIA

AMARAL. Tatiana Platzer. **Recuperando a história oficial de quem já foi aluno especial**. São Paulo, 1998. 175 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Doc. Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 948, de 09 de outubro de 2007.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

CAIADO, K. R. M. Educação Especial nas escolas do campo: análise de um silêncio histórico. Círculo de Produção do Conhecimento: CPC2 – Formação de Educadores do Campo. **Anais**. Brasília. UNB. 2008. Disponível em: <http://www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/16.pdf>. Acesso em: 20 jan 2012.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Oatologização da Educação)**. São Paulo: Cortez. Campinas: Unicamp – Faculdade de Educação – Faculdades de Ciências Médicas, 1996.

CUNHA, B.B.B. **Psicologia na escola: caminhos de uma prática**. Tese (doutorado). IPUSP, São Paulo. 1994.

FERNANDES, E. M. Educação para todos - Saúde para todos”: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção às pessoas portadoras de deficiências. **Revista do Benjamim Constant**, 5 (14), pg. 3-19, 1999.

FISCHMANN, R. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, nº 40, jan/abr. 2009.

GARCIA, E. S. **O percurso escolar de alunos de classe especial para deficientes mentais**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba, 2000.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Educação para todos - Saúde para todos”: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção às pessoas portadoras de deficiências. **Revista do Benjamim Constant**, 5 (14), pg. 3-19, 1999.

JANNUZZI, G. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 25, n.3, p.9-25. Maio. 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho M. Uma leitura da Educação Especial no Brasil. IN: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

SIRINO, M. F. **Repensando o fracasso escolar: reflexão a partir do discurso da criança e do aluno.** Dissertação de Mestrado Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Campus de Assis). 2000.

SOUZA. R.K. et al. **Indicadores da Educação inclusiva: atendimento e escolarização do aluno com deficiência.** Ed. UFMS. 2012.