



Psicologia & Sociedade

ISSN: 0102-7182

revistapsisoc@gmail.com

Associação Brasileira de Psicologia Social
Brasil

Crochík, José Leon; Freller, Cintia C.; Ávila de Lima e Dias, Marian; Feffermann, Marisa; do
Nascimento, Rafael Baioni; Casco, Ricardo
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESCOLHA E REJEIÇÃO ENTRE ALUNOS
Psicologia & Sociedade, vol. 25, núm. 1, 2013, pp. 174-184
Associação Brasileira de Psicologia Social
Minas Gerais, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326455027>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESCOLHA E REJEIÇÃO ENTRE ALUNOS *INCLUSIVE EDUCATION: CHOICE AND REJECTION AMONG STUDENTS*

José Leon Crochík

Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Cintia C. Freller

Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Marian Ávila de Lima e Dias

Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, Brasil

Marisa Feffermann

Secretaria da Saúde do Estado de São Paulo, São Paulo, Brasil

Rafael Baioni do Nascimento e Ricardo Casco

Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

RESUMO

Este artigo relata pesquisa sobre educação inclusiva; teve como objetivos comparar escolhas e rejeições dos alunos considerados em situação de inclusão pelas escolas com seus colegas e os motivos para essas escolhas e rejeições. Construiu-se uma Escala de Proximidade entre alunos, que foi aplicada em duas classes: uma do ensino público (um aluno considerado em situação de inclusão) e outra do ensino particular (três alunos considerados em situação de inclusão). Observou-se que não houve diferenças entre os dois grupos de alunos, em ambas as classes, no que se refere à frequência de escolha ou rejeição e em relação aos motivos. Os motivos dados para escolher ou não colegas para a execução de tarefas escolares denotam um ideal de produtividade e relações de competição; quanto às relações sociais como brincar ou ir à casa do colega, valorizou-se ser “legal” e “amigo”.

Palavras-chave: educação inclusiva; sociograma; preconceito.

ABSTRACT

This work reports a research about inclusive education which objective was to verify if there are differences in preferences and rejections made by students considered as an inclusive status by the schools and their classmates, as well as the reasons for the preferences and rejections. A Proximity Scale has been built among the students and was applied in two classrooms: in a public school (one student considered in an inclusive status) and in a private school (three students considered in an inclusive status). It was observed that there was no difference among students, in both classes, regarding the frequency of choice or rejection and the reasons therefore. Reasons presented for choosing or not choosing classmates for school assignments denote an ideal of productivity and competitive relations. In social relations like playing or visiting classmates, being “cool” or “friendly” was appreciated.

Keywords: inclusive education; sociogram; prejudice.

Introdução

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, os objetivos da educação se definem em termos de capacidades não apenas de ordem cognitiva, embora essa seja essencial, mas também em termos de capacidades de ordem física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, visando a uma formação ampla. Isso envolve “compreender, conviver e produzir com os outros, percebendo distinções entre as pessoas”, assim como “se colocar do ponto de vista do outro” e “refletir sobre

seus próprios pensamentos” (Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p.47). Com isso, ganha evidência na legislação escolar brasileira a importância da implementação da educação inclusiva não apenas para o benefício dos alunos considerados em situação de inclusão pelas escolas¹, mas como uma modalidade de educação capaz de promover a formação de todos os alunos. Como entre os objetivos da escola estão o de aprendizado, desenvolvimento de habilidades e o de socialização, o convívio com colegas com deficiência ou problemas no desenvolvimento – considerados pelas escolas como alunos em situação de inclusão

– colabora com o cumprimento dos dois primeiros objetivos e é fundamental para o último.

A educação inclusiva está sendo implementada em nosso meio, quer em termos de integração, quer em termos de inclusão². A integração se refere ao aluno com necessidades educacionais especiais que deve se adaptar à escola e se tornar o mais normal possível; já a inclusão prevê que a escola deve se modificar tendo em vista as novas necessidades trazidas por esse tipo de aluno (Mittler, 2003; Vivarta, 2003). A educação inclusiva³ permite que indivíduos antes estranhos aos grupos existentes na escola possam deles participar; põe-se em questão, porém, se eles serão incorporados a esses grupos ou se novas formas de segregação serão criadas.

Com esse problema em vista, orientados pela Teoria Crítica (em especial Adorno, Horkheimer e Marcuse) e por uma leitura da psicanálise por ela inspirada, nesta introdução, apresentamos, num primeiro momento, a própria racionalidade motriz dessa sociedade em sua relação com a escola que produz a segregação mesmo onde pretende eliminá-la; num segundo momento, nos voltamos a uma breve consideração dos mecanismos de formação individual e grupal responsáveis pela aproximação ou exclusão de um membro em relação ao grupo; e num terceiro momento apresentamos alguns resultados de pesquisas relativas à educação inclusiva.

Na escola, frequentemente, a organização das classes volta-se à uniformização de seus membros, dividindo-os com expectativas pré-estabelecidas quanto ao desempenho e comportamento esperado para cada faixa etária. Essa normalização ou padronização foi constituída historicamente, certamente visando a métodos mais eficientes para o ensino⁴, e sua racionalidade, que visa predominantemente ao desenvolvimento de capacidades e habilidades, é mais compatível com a educação integrada do que com a educação inclusiva. Essa racionalidade expressa por si só a ideologia da sociedade industrial criticada por Marcuse (1964/1982) e é propícia à constituição de uma sociedade hierarquicamente dividida entre os mais e os menos aptos, mas isso não implica que a normalização ou a padronização sejam necessariamente ruins do ponto de vista da formação, uma vez que implicam certo grau de adaptação ao qual toda a educação deve almejar, sem que deixe de ser, simultaneamente, emancipatória, segundo defende Adorno (1965/1995).

Na escola, essa hierarquia é dupla, segundo Adorno (1965/1995, p. 111): há a “oficial”, que enfatiza a avaliação do desempenho intelectual, e a “não oficial”, que valoriza a força física, o “ser homem” e todo um “conjunto de aptidões prático-físicas” como

elementos fundamentais para ordenar os indivíduos dos mais fortes aos mais frágeis. No fascismo, segundo esse autor, a hierarquia não oficial foi lançada contra a primeira: a valorização da destreza corporal em detrimento do desenvolvimento intelectual, o que expressa a tendência anti-intelectual desse movimento. Assim, além de haver hierarquias escolares distintas, há também a supremacia de uma sobre a outra, o que parece estabelecer critérios importantes para a formação de grupos.

Quanto ao aprendizado nas disciplinas escolares, ainda é preciso notar que se valoriza na escola, via de regra, a ideia de uma racionalidade adaptada e obediente às tarefas que são propostas (Marcuse, 1964/1982). A educação inclusiva, que pode reproduzir parte dessa racionalidade, também pode problematizá-la, uma vez que se dirige a todos, não se restringindo à seleção dos melhores para a manutenção das relações de produção. Se a competição é importante para o desenvolvimento do capital, essa proposta de educação, que tem como um de seus princípios a cooperação entre os diversos alunos, contrapõe-se ao individualismo, que é um dos elementos ideológicos fundamentais do capitalismo.

O grupo constitui uma das principais instâncias formativas do indivíduo. Por meio de sua inscrição em diferentes grupos, o indivíduo tem a possibilidade de compartilhar experiências com seus pares de modo a apreender paulatinamente as regras e normas sociais que possibilitam a vida coletiva. É por meio das experiências que se dão nos grupos que o indivíduo se insere na totalidade social. O grupo é uma instância intermediária entre o indivíduo e a sociedade, entre o particular e o universal (Horkheimer & Adorno, 1956/1973).

A escolha de indivíduos para compor um grupo envolve, segundo a psicanálise, a identificação, que no início da vida se refere à distinção do eu em relação aos outros objetos. Segundo Freud (1939/1988, p. 98), o indivíduo se desenvolve de um narcisismo ilimitado – “fechamento em si mesmo” – para a possibilidade de convivência com os outros. Os novos objetos que se põem como substitutos do amor a si mesmo guardam relações com esse, mas também indicam o que é distinto de si (Freud, 1939/1988). O início da escolha dos objetos procurados e rejeitados pelo indivíduo ocorre bem cedo. Quando o bebê ainda não consegue se diferenciar do mundo circundante, estabelece um princípio de compreensão e consequente ação: “tudo o que gera desprazer ocorre fora dele e o que dá satisfação pertence a ele”. Com as sucessivas repetições de experiências de alívio e acúmulo da tensão libidinal experimentadas respectivamente como prazer e desprazer, o bebê corrige esse princípio, ainda

que em determinadas condições de vida esse princípio seja retomado. Esta dinâmica ocorre no constante contato com objetos externos ao bebê, tornando-se ao mesmo tempo um processo psíquico de diferenciação eu/outro. O objeto externo pode servir de contraponto à fantasia: se o indivíduo não tem esta experiência, pode continuar a pensar o objeto segundo os seus desejos, e não como tendo características e vontade próprias capazes de trazer não apenas satisfações como também frustrações. Quando é possível ao indivíduo saber que o objeto não é idêntico ao que deseja que seja, ele consegue se diferenciar dos outros.

No que se refere à experiência possível devido à educação inclusiva, ou seja, relacionar-se com indivíduos considerados distintos segundo características culturais, étnicas, de desempenho motor e/ou intelectual, esses indivíduos podem voltar a suscitar o princípio de que o que gera prazer é semelhante a si, ou confunde-se consigo mesmo, e o que gera desprazer é diferente. Freud (1939/1988, p. 119) nomeou este mecanismo de “narcisismo das pequenas diferenças”: para que indivíduos se unam em um grupo, outros devem ser considerados como pertencentes a outro grupo que são desvalorizados perante o seu. Nesse sentido, as semelhanças entre os que estão no mesmo grupo e as diferenças entre os grupos são exacerbadas; em outras palavras, o novo tipo de aluno só será incorporado aos grupos existentes na escola se houver identificação entre ambos, caso contrário, ficará à parte ou será considerado como sendo de outro grupo não somente diferente dos existentes, mas contraposto a esses.

Dentre os pesquisadores que se dedicam às questões relativas à educação inclusiva, Booth e Ainscow (2002) enfatizam que quanto mais inclusiva uma escola, mais favoráveis são as relações sociais entre os alunos e, também, maior é o envolvimento de todos no processo formativo. Os autores dão destaque às propostas educacionais nas quais o trabalho em grupo é elemento importante para o desenvolvimento de todos.

Os dados da pesquisa desenvolvida por Casco (2007), bem como a sua análise, mostram que a forma como o professor incentiva os alunos a participarem nas atividades e como se relaciona com eles está associada com a constituição das relações que se dão entre os alunos. Assim, o maior ou menor grau de discriminação entre pares depende, em certa medida, da atuação do professor com todos os alunos.

Com relação à conformação dos grupos na escola, Zanten (2000) considera que, entre outros elementos, os alunos tendem a se associar com colegas com nível de desempenho semelhante. Na formação dos grupos

destacados pela autora, observa-se nitidamente a hierarquização das relações sociais entre pares segundo o nível de aproveitamento escolar, a “hierarquia oficial”, como a denominou Adorno (1965/1995). Tais relações, além de revelarem a distribuição de poder entre os alunos na sala de aula, expressam as forças que impelem o indivíduo para conformação a um “tipo ideal socialmente determinado” (Costa, 1984, p.73).

Ao discutir a questão do desvio, Amaral (1998, p. 12) afirma que a diversidade da condição humana deve ser encarada como um afastamento não apenas estatístico e anatomofuncional da normalidade, mas também como a expressão de um distanciamento do tipo ideal socialmente aceito; tal conjunto de condições nos colocaria diante de “diferenças significativas”. No que tange à educação inclusiva, os alunos em contato com os colegas considerados em situação de inclusão pela escola podem romper com o “narcisismo das pequenas diferenças” (Freud, 1939/1988, p. 119) na medida em que, como salientado anteriormente, a identificação entre os alunos torna-se possível. Desse modo, este convívio pode favorecer a superação deste tipo ideal, pelo respeito aos limites de todos.

No que diz respeito aos processos envolvidos na formação de grupos de alunos no interior da escola, Coie, Coppotelli e Dodge (1985), interessados nas relações desenvolvidas entre pares na sala de aula, realizaram um estudo sociométrico que descortina alguns dos elementos operantes na constituição de diferentes *status* sociais. Os autores identificaram cinco *status* sociométricos para os indivíduos que compuseram os grupos que estudaram. As percepções que as crianças têm de seus pares, as características que associam a cada um dos grupos, indicaram diferentes configurações. Os *status* foram categorizados do seguinte modo: “populares” (crianças que recebem muitas nomeações positivas e quase nenhuma negativa); “rejeitados” (crianças que recebem muitas nomeações negativas e quase nenhuma positiva); “negligenciados” (crianças que não recebem nomeações); “controversos” (crianças que recebem muitas nomeações positivas e negativas); “medianos” (crianças que se enquadram em índices próximos à média do grupo). As crianças “populares” receberam altos escores para as descrições pró-sociais: “cooperativos” e “líder”, e receberam baixos escores para as descrições “atrapalha”, “briguento” e “pede ajuda”. As crianças “rejeitadas” receberam baixos escores para os dois itens pró-sociais: “cooperativo” e “líder”, e altos escores para três descrições negativas: “atrapalha o grupo”, “briguento” e “pede ajuda”. Às crianças “controversas” correspondem descrições ambíguas:

compreendem as descrições feitas às crianças “populares”, assim como às “rejeitadas”.

Cabe ressaltar que um dos atributos relativos às crianças “controversas” se refere à sua lentidão para aprender (Coie et al., 1985, p. 565). Algumas dessas características coincidem com o estudo de Nabuzoka e Smith (1993) apresentado por Pereira (2002). Segundo os autores, a criança tímida ou a que constantemente pede ajuda para as tarefas escolares apresenta os indicadores que mais se associam à rejeição entre pares. Por outro lado, ser visto como cooperativo e líder está associado às crianças sem problemas, sendo indicadores de popularidade. Esses dados sugerem que, em princípio, os alunos considerados em situação de inclusão pelas escolas entrem em desvantagem na relação com seus colegas, posto que precisem de mais ajuda, o que pode comprometer a percepção que se tem deles.

Segundo Vieira e Denari (2007), são poucos os estudos dirigidos ao que pensam os alunos que não têm deficiência sobre os que a têm. Da revisão que fizeram, indicam que os alunos com deficiência são pouco valorizados pelos seus colegas, pois atrapalham o desenvolvimento daqueles. Tal desvalorização é fruto, segundo as autoras, de concepções vigentes na sociedade: um preconceito que se reproduz.

Batista e Enumo (2004) aplicaram testes sociométricos a três classes de escolas municipais, cada uma com um aluno considerado como deficiente intelectual, e filmaram os três alunos durante o período do recreio para verificar suas interações com as outras pessoas durante esse período. Quanto aos testes sociométricos, obtiveram três resultados distintos: um dos alunos não foi escolhido por nenhum de seus colegas e foi rejeitado por dois deles; outro foi considerado como popular por ter sido escolhido por vários de seus colegas para as tarefas escolares (seis colegas) e para brincar (sete colegas); um terceiro teve nove rejeições, que foram justificadas pelo seu excessivo comportamento motor, inadequação social e falta de repertório acadêmico. Das filmagens, observaram que, apesar de diferenças entre os alunos em foco, a maior parte do tempo esses ficaram sozinhos; quando interagiram, em geral, o fizeram com apenas uma pessoa por vez e por um breve tempo.

Tendo em vista o que foi exposto até aqui, a pesquisa ora relatada teve os seguintes objetivos: 1- comparar a preferência e a rejeição dos alunos considerados pelas escolas como em situação inclusão com os seus colegas em classes regulares de ensino e 2- comparar os motivos de preferência e de rejeição entre esses dois grupos de alunos.

Método

Sujeitos: Fizeram parte deste estudo 32 alunos de uma classe regular de ensino particular da 4ª série/5º ano, cuja idade variou entre 10 e 11 anos, sendo 17 do sexo masculino e 15 do feminino; três dos meninos foram considerados como alunos em situação de inclusão pela escola. Os educadores não informaram especificamente quais os laudos psicológicos desses alunos, mas é possível inferir que, embora com condições muito diferentes entre si, os três apresentavam algum tipo de comprometimento intelectual. Quanto à constituição do grupo, sabe-se que dois desses alunos estavam matriculados no mesmo grupo há mais de dois anos (na apresentação dos resultados, eles serão denominados de A2 e A3) e o terceiro havia ingressado na escola naquele ano (denominado de A1 na apresentação dos resultados).

Também participaram da pesquisa 26 alunos de uma classe regular da 4ª série/5º ano de ensino público, cuja idade variou entre nove e 11 anos (o único que tinha 11 anos era o aluno identificado pela escola como autista), 14 do sexo masculino e 12 do feminino. O aluno em questão frequenta essa escola há mais de dois anos e é conhecido por muitos de seus colegas das diversas séries, bem como pelos professores e funcionários.

Material: O instrumento utilizado nesta pesquisa foi a Escala de Proximidade entre Alunos. A construção dessa escala foi baseada no método sociométrico (ver Krech, Crutchfield, & Ballachey, 1975, pp. 451-454); o seu objetivo é verificar o grau de preferência/rejeição dos alunos considerados em situação de inclusão pelas escolas em comparação com os demais alunos de sua sala. Consta de seis questões; três que indicam preferência de estar com determinado colega, e três de rejeição a determinado colega. As questões são as seguintes:

- 1- Com qual colega de sua sala você prefere brincar? Por quê?
- 2- Com qual colega de sua sala você não gosta de brincar? Por quê?
- 3- Qual colega de sua sala você prefere convidar para ir à sua casa? Por quê?
- 4- Qual colega de sua sala você não convidaria à sua casa? Por quê?
- 5- Com qual colega você prefere fazer os trabalhos em sala de aula? Por quê?
- 6- Com qual colega você não gosta de fazer os trabalhos em sala de aula? Por quê?

Procedimento: A aplicação da Escala de Proximidade entre os Alunos foi feita coletivamente em cada uma das duas classes. Os pesquisadores distribuíram os questionários, deram as instruções e após a aplicação verificaram se os questionários foram preenchidos adequadamente; quando isso não ocorreu, chamaram os alunos e pediram que os completassem.

Como o instrumento adotado recolhe basicamente dados quantitativos (frequências de escolha e de rejeição) e propícios à quantificação (categorias dos motivos de escolha ou rejeição), utilizamos recursos estatísticos para sua análise. Tendo em vista a polêmica entre os pesquisadores que defendem técnicas quantitativas e os que defendem as qualitativas, cabe lembrar Horkheimer e Adorno, para os quais é falsa essa contraposição, pois esses diferentes tipos de técnicas coletam dados distintos; o pesquisador, em função dos objetivos de sua pesquisa, deve escolher quais são as mais adequadas; a técnica de coleta de dados, assim, deve se referir ao objeto, e não às preferências do pesquisador. Cabe também acentuar, segundo esses autores, que:

A falta de confiança na estatística já foi superada há muito tempo, conquanto não se possa esquecer que as concepções verdadeiramente produtivas nascem, em geral, do estudo profundo de casos particulares e que a estatística serve mais para controlar do que para gerar tais concepções. (Horkheimer & Adorno, 1956/1973, p. 124)

Não há, dessa forma, nenhum desmerecimento das técnicas qualitativas, mas o entendimento de que para os dados coletados na presente pesquisa cabe, por meio da análise quantitativa, comparar elementos qualitativos, expressos nas respostas dos sujeitos experimentais.

Resultados

Inicialmente serão apresentados os dados referentes às preferências e rejeições dos alunos entre si, que constam das duas primeiras tabelas. As tabelas

subsequentes contêm as justificativas dadas às respostas à Escala de Proximidade entre Alunos. Juntamente aos comentários das tabelas também estarão apresentadas as justificativas das rejeições e preferências relativas aos alunos considerados em situação de inclusão pelas escolas.

a) Análise das preferências e rejeições na escola particular

A Tabela 1 contém a média e o desvio padrão dos escores dos alunos da classe pertencentes à escola particular no que se refere às indicações de preferência e rejeição, bem como a média e o desvio padrão dos alunos considerados em situação de inclusão pelas escolas.

A partir dos dados da Tabela 1, verifica-se que o número de preferências dos alunos considerados em situação de inclusão pela escola é menos da metade da média obtida pelos demais colegas, e o número de rejeições também é inferior à média da classe. No entanto, ao se comparar, pela prova t de *Student* para amostras independentes, ambos os grupos, quanto ao número de preferências e quanto ao número de rejeições, não foram encontradas diferenças estatísticas significantes ($t=0,09$; $t=0,37$), ao nível de 0,05.

Assim, estatisticamente esses alunos não são significativamente preferidos ou rejeitados em relação aos seus colegas. Apesar disso, deve-se observar que um desses alunos (A1) foi o terceiro mais rejeitado, com cinco indicações, e obteve uma preferência, estando acima do percentil 75 quanto às rejeições e abaixo do percentil 25, no que se refere às preferências. Os outros dois alunos considerados em situação de inclusão pela escola não tiveram nenhuma rejeição. Um deles (A2) obteve duas preferências (situou-se entre os percentis 25 e 50, quanto às preferências e abaixo do percentil 25 quanto às rejeições), e o outro (A3), uma preferência (está abaixo do percentil 25, quer nas preferências, quer nas rejeições).

Para se ter um parâmetro de comparação, a aluna mais rejeitada dessa sala teve 28 rejeições e três

Tabela 1 . Médias e desvios padrões das preferências e rejeições dos alunos da escola particular

	Número de preferências de todos os alunos	Número de preferências dos alunos considerados em situação de inclusão	Número de rejeições de todos os alunos	Número de rejeições dos alunos considerados em situação de inclusão
Média	2.7	1.3	2.7	1.7
Desvio	1.7	0,6	5.3	2,9

preferências; os mais preferidos tiveram seis indicações cada um. Em síntese, um dos alunos considerado em situação de inclusão pela escola tende a ser rejeitado, outro, se não está entre os mais preferidos, está entre os que foram escolhidos poucas vezes e não é rejeitado, e outro foi pouco citado.

Com relação às escolhas dos alunos considerados em situação de inclusão pela escola, A1 não indicou preferências ou rejeições pelos seus colegas e foi o que teve mais dificuldades em preencher o questionário. O aluno A2 preferiu o aluno A3 para brincar; A1 para fazer os trabalhos em sala de aula e outro colega para ir à sua casa. Escolheu o mesmo colega – que não era considerado em situação de inclusão pela escola – nas três questões que indicavam rejeição. O aluno A3 preferiu A2 para brincar e para fazer trabalhos em sala de aula; para ir à sua casa escolheu outro aluno. Rejeitou A1 nas três atividades.

Como se pode notar, das quatro preferências que os alunos considerados em situação de inclusão pela escola tiveram, todas foram de seus colegas também considerados nessa situação; das cinco rejeições de A1, três vieram de A3 e as outras duas de outro aluno. Das três preferências indicadas por A2, duas foram por alunos considerados em situação de inclusão e uma foi para outro colega, ocorrendo o mesmo com A3. As rejeições de A2 foram todas a um mesmo colega, assim como as rejeições de A3, só que neste caso a menção foi a A1.

b) Análise das preferências e rejeições na escola pública

A Tabela 2 indica a média e o desvio padrão da classe da escola pública no que se refere às indicações de preferência e rejeição de todos os alunos e as frequências de preferência e rejeição do único aluno da classe considerado em situação de inclusão.

Tabela 2. Médias e desvios padrões de preferências e de rejeições dos alunos da escola pública

	Número de preferências	Número de preferências do aluno considerado em situação de inclusão	Número de rejeições	Número de rejeições do aluno considerado em situação de inclusão
Média/frequência	2,0	0	1,9	0
Desvio	2,1	-	2,7	-

Conforme se pode verificar a partir dos dados da Tabela 2, não houve preferências ou rejeições do aluno considerado em situação de inclusão pela escola. Quando se considera o número de preferências, ele se encontra no percentil 25,

o mesmo ocorrendo com o número de rejeições. Comparando-se este aluno com os demais, pela prova normal, com o nível de significância de 0,05, quanto ao número de preferências e de rejeições, não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes ($Z=0,00$ e $Z=0,00$). Assim, ele não é significativamente preferido ou rejeitado em relação aos seus colegas. Ainda segundo as respostas analisadas, não foi preferido ou rejeitado em nenhuma vez, o que ocorreu também com dois outros colegas.

c) Justificativas das escolhas e das rejeições

Nas tabelas a seguir são apresentadas as justificativas e as respectivas frequências em relação aos motivos da preferência/rejeição dos alunos das classes das duas escolas pesquisadas. Foram consideradas somente as categorias que atingiram a proporção de 0,1 do total de respostas de ambas as classes, considerando-se a aproximação para uma casa decimal.

Na Tabela 3, constam as frequências das justificativas das escolhas dos alunos quanto à preferência de brincar com determinado colega.

Segundo os dados da Tabela 3, as principais justificativas dos alunos de ambas as classes para preferir um colega para brincar é o fato de ser legal ou ser amigo, que, aparentemente, se referem a atributos genéricos. Tais características, nas duas classes, referem-se a adjetivos valorizados socialmente.

Segundo a análise das respostas obtidas, no que diz respeito aos alunos considerados em situação de inclusão pela escola particular, A1 não justificou nenhuma de suas respostas; A2, ao escolher A3, deu a seguinte justificativa: “ele é legal”; enquanto A3

manifestou sua preferência por A2 do seguinte modo: “porque ele gosta de brincar muito de brinquedo”. O aluno considerado em situação de inclusão pela escola pública escolheu um colega para brincar justificando: “porque ele é meu amigo”.

Tabela 3. Frequência das justificativas de respostas das duas classes à questão: Com qual colega de sua sala você prefere brincar? Por quê?

Justificativa	Particular	Pública	Total
Legal	13	14	27
Amigo	9	7	16
Divertido	11	4	15
Brinca	6	5	11
Total	39	30	69

A Tabela 4 contém as frequências das justificativas dadas pelos alunos de ambas as escolas à questão 2.

Tabela 4. Frequência das justificativas de respostas dos alunos das duas classes à questão: Com qual colega de sua sala você não gosta de brincar? Por quê?

Justificativa	Particular	Pública	Total
Chato	6	9	15
Agressivo	8	6	14
Metido e arrogante	7	4	11
Implica	6	4	10
Total	27	23	50

Pelos dados da Tabela 4, observa-se que, além da justificativa mais frequente – “chato” -, outros motivos (“agressivo”; “metido e arrogante”; “implica”) também foram apresentados por diversos alunos. Na escola pública ser chato é o motivo principal para não querer brincar; na particular, foram mais citadas a agressividade e a arrogância.

Segundo a análise das respostas obtidas no sociograma na escola particular, um aluno indicou A1 como aquele com quem não gosta de brincar, justificando a escolha: “ele é muito agressivo”. Na mesma escola, A2 afirmou não gostar de brincar com determinado colega porque ele é “chato”, “provoca”. A3 não gosta de brincar com A1 porque ele bate nele e em A2. O aluno considerado em situação de inclusão pela escola pública não respondeu a essa questão.

Na Tabela 5, estão as frequências das justificativas das respostas à questão 3.

Pelos dados da Tabela 5, pode-se observar que a justificativa mais frequente para convidar um colega para ir a sua casa é ser “legal”, sobretudo para os alunos da escola pública, enquanto que para os alunos de escola particular é ser “amigo”.

Tabela 5. Frequência das justificativas de respostas dos alunos das duas classes à questão: Qual colega de sua sala você prefere convidar para ir à sua casa? Por quê?

Justificativa	Particular	Pública	Total
Legal	9	13	22
Amigo	12	5	17
Brincalhão/divertido	3	4	7
Total	24	22	46

Segundo a análise das respostas obtidas no sociograma, observa-se que os alunos de ambas as escolas não convidariam, em primeira opção, os colegas considerados em situação de inclusão pelas escolas para irem à sua casa. Os alunos considerados em situação de inclusão da escola particular justificaram suas escolhas da seguinte maneira: A2 escolheria um colega por ele ser “legal” e A3 porque o colega já teria ido anteriormente à sua casa. O aluno considerado em situação de inclusão pela escola pública justificou a escolha porque o colega é “legal”.

Na tabela abaixo estão os dados referentes aos motivos de os alunos não convidarem determinado colega a ir à sua casa.

Tabela 6: Frequência das justificativas de respostas dos alunos das duas classes à questão: Qual colega de sua sala você não convidaria à sua casa? Por quê?

Justificativa	Particular	Pública	Total
Chato	11	9	20
Agressivo	5	2	7
Atrapalha	4	3	7
Não nos damos bem	5	0	5
Total	25	14	39

Como pode se observar na Tabela 6, a justificativa “chato” foi a mais frequente em ambos os grupos. A justificativa “agressivo” é mais frequente entre os alunos da escola particular. Nota-se que a frequência total de justificativas dos alunos da escola particular é muito superior ao total de justificativas dos alunos da escola pública.

Segundo os dados coletados nos sociogramas, destaca-se a recusa de alguns alunos da escola pública em indicar colegas que não convidariam para ir à sua casa: cinco alunos responderam que convidariam todos os seus colegas, sem restrição.

Na escola particular, um aluno justificou não convidar A1 para ir à sua casa afirmando que ele é “agressivo”. A justificativa de A2 para não convidar um colega para ir à sua casa foi a de que esse colega “irrita”. Já A3 escolheu A1 como aquele que não convidaria, pois “ele bate”. O aluno considerado em situação de inclusão pela escola pública não convidaria um de seus colegas para ir à sua casa, pois ela “ficaria cheia”, talvez indicando que seja pequena.

As frequências dos motivos de escolha de colegas para fazer os trabalhos em sala de aula estão na tabela abaixo.

Tabela 7. Frequência das justificativas de respostas dos alunos das duas classes à questão: Com qual colega você prefere fazer os trabalhos em sala de aula? Por quê?

Justificativa	Particular	Pública	Total
Legal	12	7	19
Inteligente	9	5	14
Esperto	3	9	12
Amigo	7	2	9
Total	31	23	54

Para trabalhos em conjunto, em ambas as classes, foram dadas preferências pelo colega ser “legal”. Características como inteligência e esperteza também foram atributos considerados importantes para a realização conjunta de tarefas. Cabe notar que o uso do adjetivo “inteligente” teve quase o dobro da frequência na escola particular do que na escola pública que, ao contrário, utilizou o adjetivo “esperto” com uma frequência três vezes maior que seus colegas da escola particular. Obviamente a menção de tais adjetivos pode se referir a diferentes sentidos para cada um dos alunos. Por exemplo, é possível que para alguns a esperteza seja compreendida como inteligência e vice-versa; porém a diferença entre as frequências no uso dos adjetivos num grupo e no outro é elevada.

Nos dados dos sociogramas os alunos considerados em situação de inclusão pelas escolas não foram escolhidos por seus colegas para realizar conjuntamente os trabalhos em sala de aula.

Na escola particular, A2 escolheria A1 porque ele “cumprimenta”, “é legal”, e A3 escolheria A2 porque ele é seu amigo. O aluno considerado em situação de inclusão pela escola pública justificou a sua escolha dizendo que com o colega preferido poderia aprender a ler.

As frequências das justificativas das opções de colegas com os quais não gostariam de fazer a lição de casa encontram-se na Tabela 8.

Tabela 8. Frequência das justificativas de respostas dos alunos das duas classes à questão: Com qual colega você não gosta de fazer os trabalhos em sala de aula? Por quê?

Justificativa	Particular	Pública	Total
Atrapalha	14	4	18
Chato	10	7	17
Não gosto	4	7	11
Não inteligente	3	6	9
Não ajuda	6	2	8
Total	37	26	63

Na escola particular, as justificativas mais frequentes para não se escolher um colega para trabalhar junto são: “atrapalha” e “chato”. Para os alunos da escola pública, chamam a atenção as categorias “chato”, “não gosto” e “não inteligente”. É importante destacar que a categoria “atrapalha” foi mencionada entre os alunos da escola particular em número que supera em três vezes a frequência correspondente aos alunos da escola pública.

Cabe ressaltar, segundo os dados dos sociogramas, que os alunos não se referiram aos alunos considerados em situação de inclusão nas duas escolas entre aqueles com quem não gostariam de fazer os trabalhos em sala de aula. Com relação às escolhas feitas pelos alunos considerados em situação de inclusão pela escola particular, A2 justificou que não gosta de fazer trabalhos com determinado colega não considerado em situação de inclusão porque ele não deixa trabalhar, fica conversando; e A3 não escolheria A1 porque ele bate. O aluno considerado em situação de inclusão pela escola pública não justificou a sua resposta.

Discussão dos resultados

Os dados apresentados não revelam diferenças estatísticas entre os alunos considerados em situação de inclusão pelas escolas e seus colegas, no que se refere às frequências de escolhas e às rejeições por seus pares para brincar, ir à sua casa ou fazer tarefas escolares. Tais resultados são distintos daqueles obtidos na pesquisa de Batista e Enumo (2004), na qual um aluno com deficiência foi muito escolhido e outro bastante rejeitado.

Na escola particular, os três alunos considerados em situação de inclusão tenderam a escolher e rejeitar-se mutuamente, indicando certa disposição para formarem um subgrupo à parte. Uma hipótese é que as

escolhas se pautam por modelos identificatórios entre aqueles que partilham de características comuns. E não quaisquer características, mas qualidades produzidas e hierarquizadas pela escola. Esses elementos estão de acordo com as afirmações apontadas por Zanten (2000) de que os alunos com nível semelhante de desempenho escolar tendem a se associar mutuamente, e, se pensarmos nas hierarquias escolares descritas por Adorno (1965/1995), podemos supor que tanto na “oficial” como na “não oficial” esses alunos se encontram na classificação mais baixa, evitando assim ser preferidos e sendo pressionados a se procurarem.

Das características atribuídas às escolhas, encontram-se, com frequência, a de ser “legal”, a de ser “amigo”, mas também a de ser “divertido”; apenas uma vez um aluno considerado em situação de inclusão pela escola utilizou-se de tal adjetivo para se referir a outro colega nessa mesma situação. Os adjetivos usados por todos os alunos pesquisados para indicar suas preferências referem-se a atributos socialmente valorizados para a constituição do status nesta sociedade (ver Coie et al., 1982; Pereira, 2002).

Das características atribuídas às rejeições, destacam-se a agressividade, a “chatice”, o fato de atrapalhar e incomodar. Um dos alunos considerado em situação de inclusão pela escola foi rejeitado por ser agressivo por dois de seus colegas, porém outras menções à agressividade foram atribuídas a outras crianças dessa classe que não foram consideradas em situação de inclusão.

No que diz respeito à agressividade, o que é possível analisar é que ela é citada como motivo para rejeição tanto para alunos considerados em situação de inclusão pelas escolas como para os demais. A única vez em que um aluno se lembra de citar um colega nessa condição é para rejeitá-lo como agressivo.

Ao se comparar as escolhas feitas entre os alunos da escola particular com as dos alunos da escola pública, nota-se que os alunos considerados em situação de inclusão pela escola particular são mais mencionados pelos seus colegas – quer por serem preferidos ou rejeitados – do que o aluno considerado em situação de inclusão pela escola pública, que sequer foi citado. As duas situações revelam formas distintas de exclusão. Um dos alunos da escola particular foi rejeitado algumas vezes e talvez possa ser classificado segundo o que Coie et al. (1982) denominaram como “rejeitado”; já o indivíduo considerado em situação de inclusão pela escola pública e os outros dois alunos da escola particular se encontrariam na situação de “negligenciados”, segundo as categorias propostas por esses autores.

Chama a atenção nas respostas dadas como motivo de rejeição de um colega para fazer trabalhos em conjunto a grande incidência de atributos ligados à produtividade, como “atrapalha”, “não é inteligente” e “não ajuda”; assim como os atributos apontados como justificativa para a escolha dos colegas, como “inteligente” e “esperto”. Esses dados corroboram a hipótese de que a educação, em nossa sociedade, está pautada por uma racionalidade que valoriza o desempenho e estimula nos alunos comportamentos individualistas e competitivos em vez de comportamentos de cooperação. Podemos imaginar que em um ambiente marcado por um ideal de produtividade e por relações de competição, as crianças consideradas em situação de inclusão pelas escolas terão menores chances de serem incluídas, assim como menores oportunidades de desenvolver suas habilidades no ritmo que respeite as suas particularidades.

A diferença na frequência do uso dos adjetivos “inteligente” e “esperto” entre os alunos das escolas pesquisadas traz consigo a questão sobre a distinção entre os termos. Na acepção do dicionário, a esperteza é considerada um tipo de inteligência associada à astúcia e à vivacidade. Por sua vez, a inteligência é associada ao raciocínio e ao intelecto (Ferreira, 1999). Embora não possamos afirmar com segurança qual o sentido atribuído a essas palavras pelos alunos pesquisados, é possível perguntar se não expressam uma educação dirigida predominantemente à adaptação.

Os alunos considerados em situação de inclusão pelas escolas podem não ser vistos pelos seus pares como colegas, porque são diferentes. As diferenças podem não só afastá-los do “Tipo psicológico ordinário” (Costa, 1984), como torná-los um grupo que é excluído da trama das relações sociais escolares. As deficiências ou os problemas de desenvolvimento de alguns dos alunos considerados em situação de inclusão nas escolas podem ser generalizados pelos colegas tomando-se a parte pelo todo (ver Amaral, 1998), a ponto de torná-los marginalizados, excluídos ou invisíveis.

Os dados relativos à preferência, assim como os de rejeição, revelam que os alunos considerados em situação de inclusão pelas escolas pesquisadas demonstram pouco as características necessárias para serem escolhidos pelos outros; um desses alunos também parece demonstrar algumas características que geram a rejeição. Em outras palavras, não tendem a ser considerados “legais”, “amigos” ou “divertidos”, o que os levaria a serem escolhidos para brincar e ir à casa de seus colegas, nem espertos ou inteligentes, o que poderia resultar em sua escolha para fazer conjuntamente os trabalhos escolares.

As práticas escolares que caminham em direção à inclusão precisam construir um processo no qual a socialização e a aprendizagem se organizem de modo a serem articuladas. Ao incentivar e propor o trabalho coletivo e a cooperação entre seus alunos, a escola abre um caminho possível para diminuir os obstáculos à aprendizagem de todos. Enquanto um indivíduo por si só tiver de dar provas de capacidade de produzir e as relações sociais tiverem importância, em grande parte, pela proximidade que elas o colocam de outro indivíduo que aumente sua produtividade, ou, pelo contrário, para afastá-lo daquele que a diminua, tais alunos enfrentarão dificuldades para serem de fato incluídos.

Notas

- ¹ Optamos, neste artigo, por utilizar o termo “alunos considerados pelas escolas em situação de inclusão”. Nessa acepção, compreendemos que poderiam se encontrar todos os alunos que até poucas décadas atrás não frequentavam a escola regular. Dentro deste amplo grupo, alguns dos alunos considerados em situação de inclusão pelas escolas são crianças e adolescentes com deficiências, autistas ou problemas no seu desenvolvimento, que foi o caso das duas escolas pesquisadas. Cabe ressaltar que foram as escolas a determinar quais eram os alunos em situação de inclusão. Muitas vezes, nossa equipe considerava que outro aluno tinha mais problemas na escola do que os alunos assim nomeados; porém, trabalhamos com a classificação dada pelas escolas.
- ² Dados da Secretaria de Educação Especial mostram que a incorporação dos alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular, sobretudo os que têm deficiência, é cada vez maior, atingindo aproximadamente a metade desses alunos; a outra metade estuda em instituições ou classes especiais. Isso mostra um avanço considerável em nosso país, tendo em vista que a luta pela implementação da educação inclusiva se fortaleceu mundialmente somente na década de 1990. Porém, há que se considerar também que parte de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não frequenta nenhum tipo de ensino.
- ³ Neste artigo utilizaremos o termo educação inclusiva para nos referir a ambas as modalidades de ensino, uma vez que as duas formas se contrapõem à educação segregada.
- ⁴ É com Froebel e Pestalozzi que surgem os argumentos que relacionam a idade e a aprendizagem. No Brasil, a primeira vez em que se articula idade-tempo escolar é com a reforma Caetano de Campos em São Paulo (1892). Até então, a composição de grupos de aprendizes com faixas etárias diferentes não era vista como impedimento para a aquisição de habilidades e conhecimentos.
- ⁵ Como alguns alunos deram mais do que uma justificativa para sua escolha, nesta e nas tabelas que se seguem, o total de respostas é sempre superior ao total de sujeitos.

Referências

- Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. (Original publicado em 1965)
- Amaral, L. A. (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceito e sua superação. In J. G. Aquino (Org.), *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 11-30). São Paulo: Summus.
- Batista, M. W. & Enumo, S. R. F. (2004). Inclusão Escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(1), 101-111.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index para a inclusão*. Reino Unido: CSIE. Versão produzida e traduzida pelo LAPEADE (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Casco, R. (2007). *Autoridade e Formação: relações sociais na sala de aula e no recreio*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Coie, J. D., Coppotelli, H., & Dodge, K. A. (1985). Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
- Costa, J. F. (1984). Saúde Mental, produto da educação? In J. F. Costa, *Violência e Psicanálise* (pp. 63-78). Rio de Janeiro: Graal.
- Ferreira, A. B. H. (1999). *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Freud, S. (1988). O mal-estar na civilização. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (2ª ed., Vol. 21, pp. 73-148). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1939)
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1973). *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix. (Original publicado em 1956)
- Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1975). *O indivíduo na sociedade: um manual de psicologia social*. São Paulo: Pioneira.
- Marcuse, H. (1982). *A ideologia da sociedade industrial* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1964)
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Nabuzoka, D. & Smith, P. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 34(8), 1435-1448.
- Pereira, B. O. (2002). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian- Fundação para Ciência e a Tecnologia.
- Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Vieira, C. M. & Denari, F. E. (2007). O que pensam e sentem crianças não-deficientes em relação às deficiências e à inclusão: revisão bibliográfica. *Educação e Contemporaneidade*, 16(27), 31-40.
- Vivarta, V. (2003). *Mídia e diversidade*. Brasília: ANDI, Fundação Banco do Brasil.
- Zanten, A.V. (2000). Cultura da rua ou cultura da escola? *Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP*, 26(1), 23-52.

Recebido em: 14/06/2010

Revisão em: 13/01/2011

Aceite em: 27/03/2011

José Leon Crochík é Psicólogo, Doutor, Livre-Docente e Professor Titular pelo Instituto de Psicologia da USP.

Docente do curso de Graduação em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano deste mesmo Instituto. Membro do Laboratório de Estudos sobre o Preconceito (LaEP - IPUSP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, a quem o autor agradece. Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Cidade Universitária. São Paulo/SP, Brasil. CEP 05508-900. Email: jlchna@usp.br

Cintia Freller é Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP. Atualmente trabalha como Psicóloga no Instituto de Psicologia da USP e é membro do Laboratório de Estudos sobre o Preconceito (LaEP - IPUSP). Email: cintia@freller.net

Marian Ávila de Lima e Dias é Psicóloga. Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Atualmente é docente da UNIFESP - Campus Diadema e membro do Laboratório de Estudos sobre o Preconceito (LaEP - IPUSP). Email: mariandias.dias@gmail.com

Marisa Feffermann é Doutora em Psicologia pelo IPUSP e pesquisadora do Instituto de Saúde/SES-SP. Membro do Laboratório de Estudos sobre o Preconceito (LaEP - IPUSP). Email: mfeffermann@gmail.com

Rafael Baioni do Nascimento é Psicólogo. Atualmente é doutorando do Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da USP. Email: rafaelbaioni@yahoo.com.br

Ricardo Casco é Graduado e Licenciado em Educação Física pela Universidade de São Paulo. É Mestre em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bolsista PRODOC da CAPES no período 2011-12, atuando no Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Membro do Laboratório de Estudos sobre o Preconceito (LaEP - IPUSP). Email: cascoricardo@gmail.com

Como citar:

Crochík, J. L., Freller, C. C., Lima e Dias, M. A., Feffermann, M., Nascimento, R. B., & Casco, R. (2013). Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. *Psicologia & Sociedade*, 25(1), 174-184.