

**UNIPAC – UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**

ALESSANDRA SANTOS SILVA

**DESVELANDO O SENTIDO DA DEFICIÊNCIA MENTAL  
A PARTIR DE DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS  
E DIFERENTES PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Barbacena

2006

**UNIPAC – UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**

ALESSANDRA SANTOS SILVA

**DESVELANDO O SENTIDO DA DEFICIÊNCIA MENTAL  
A PARTIR DE DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS  
E DIFERENTES PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação e Sociedade – Departamento de Pós-Graduação da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Formação Docente, Educação, Tecnologia e Diferenças Culturais

Orientador: Prof. Dr. André Malina

Barbacena

2006

**UNIPAC – UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E SOCIEDADE  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA  
E DIFERENÇAS CULTURAIS**

Dissertação intitulada: “Desvelando o sentido da deficiência mental a partir de diferentes abordagens teóricas e diferentes práticas educativas”, da mestranda Alessandra Santos Silva, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

### **MEMBROS EFETIVOS**

---

Professor Doutor André Malina – Orientador – UNIPAC

---

Professor Doutor Sebastião Rogério Góis Moreira – UNIPAC

---

Professor Doutor Marcos Vieira Silva – UFSJ

### **MEMBROS SUPLENTES**

Prof. Dr. Sílvio Firmo do Nascimento – UNIPAC

Profa. Dra. Margareth Maria Mendes de Carvalho – UNIPAC

Barbacena, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Este trabalho foi construído com o apoio de muitas pessoas, que foram extremamente preciosas. A elas, minha eterna gratidão.

Agradeço aos professores e colegas do Mestrado, que contribuíram para o meu enriquecimento cognitivo. Em especial, Adriane, Cleonice e Kennedy, pela amizade e companheirismo de todos os dias de estrada.

Ao Prof. Dr. André Malina, pelas orientações.

Ao Prof. Dr. Marcos Vieira Silva, pela disponibilidade em participar de minha banca, acrescentando muito à minha pesquisa.

Ao Coordenador do Mestrado e Professor, Dr. Sebastião Rogério Góis Moreira, pela motivação para a qualidade.

Agradeço à Direção e aos professores da Escola Municipal Maria Teresa, pela recepção e boa vontade em participar da pesquisa.

Agradeço ao Nilo, meu noivo e companheiro, por estar sempre ao meu lado.

Ao meu filho Bernardo. Obrigada, por você existir.

Agradeço aos meus pais, Tuca (*in memoriam*) e Maria do Rosário, de maneira muito especial, por tudo que me ensinaram sobre a vida com tanta sabedoria.

Às minhas irmãs, à minha avó Adalgisa e a toda minha família, pelo incentivo e apoio constante.

Ao Rogerio Lucas que, com competência, colaborou com a revisão do texto.

Agradeço a Deus, pela oportunidade de estudo, pela persistência de conseguir chegar ao fim e por estar sempre iluminando minha caminhada.

Dedico este trabalho a todos que me impulsionaram no caminho do conhecimento e acreditaram no meu sucesso.

## **RESUMO**

A presente pesquisa transformada em dissertação de mestrado visa aprofundar a discussão sobre as diferentes práticas educativas utilizadas com os deficientes mentais, desde a era remota da Grécia e Roma antigas até os dias atuais, ressaltando as políticas públicas pertinentes à educação especial, compreendidas nos períodos de 1854 a 2003. Também visa discutir as diferentes abordagens teóricas a respeito da deficiência mental, que são a organicista, a psicanalítica e a da epistemologia genética. A metodologia utilizada baseia-se em

estudo bibliográfico acerca da história da educação especial no Brasil e da conceituação da deficiência mental com os teóricos relevantes nas abordagens orgânica, psicanalítica e da epistemologia genética; aplicação de questionário de identificação docente, nos quais foram coletados os dados referentes à identificação dos professores, dados da formação e da atuação profissionais, enfatizando as práticas educativas por eles utilizadas. Desenvolvemos a técnica de oficinas em dinâmica de grupo com temas pertinentes à educação especial, mais precisamente à deficiência mental. Uma das constatações a que se chegou com esta pesquisa é a da urgente reformulação pessoal, teórica e profissional dos docentes. Outra constatação é que a mera tendência à inclusão escolar ainda abriga muitas questões e limitações que são complexos obstáculos a uma prática educativa mais eficaz.

**Palavras-chave:** Deficiência Mental, Práticas Educativas, Inclusão, Oficinas em Dinâmica de Grupo.

#### **ABSTRACT**

The present research, turned into a mastership dissertation, aims to deepen the discussion about the different educational practices used towards the mentally defective ones, from the remote age in old Greece and Rome to the present day, emphasizing the public politics concerning the Special Education, from 1854 to 2003. It also aims to discuss the different theoretical approaches related to mental deficiency, which are the organist, the psychoanalytic, and the genetic epistemology. The methodology used is based on a bibliographical study concerning the Special Education history in Brasil and the mental deficiency conception by the relevant theoreticians on the organic, psychoanalytic and genetic epistemology approaches, application of questionnaires of the teaching staff identification on which datum on the professional majoring and professional performance have been

collected as well as datum on the teachers' identification, emphasizing the educational practices performed by them. We have developed the technique in workshops in group dynamics using themes pertinent to the Special Education, more precisely to mental deficiency. One of the findings we have come to with this research, is that of the urgent professional, theoretical and personal reformulation of the teaching staff. Another finding is that the mere tendency to school inclusion still keeps many questions and limitations which are complex obstacles to a more efficacious educative practice.

**Key words:** Mental Deficiency, Educative Practice, Inclusion, Workshops in Group Dynamics.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>p. 1</b>
<b>CAPÍTULO I – A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL:</b>	
<b>DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE</b> .....	<b>p. 24</b>
1.1 Iniciativas oficiais e particulares isoladas (1854-1956) .....	p. 27
1.2 Iniciativas oficiais de âmbito nacional (1957-1993) .....	p. 35
1.3 As iniciativas oficiais de âmbito nacional e internacional entre 1994 e 2003 .....	p. 38
1.3.1 Declaração de Salamanca (1994) .....	p. 39
1.3.2 Convenção da Guatemala (1999) .....	p. 41
1.3.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) .....	p. 43
1.3.4 Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto nº 3.289, de 1999 .....	p. 43

1.3.5 Plano Nacional de Educação (2001) .....	p. 44
<b>CAPÍTULO II – CONCEITUAÇÃO DA DEFICIÊNCIA MENTAL, SEGUNDO A ABORDAGEM ORGÂNICA .....</b>	<b>p. 48</b>
<b>CAPÍTULO III – CONCEITUAÇÃO DA DEFICIÊNCIA MENTAL, SEGUNDO A ABORDAGEM PSICANALÍTICA .....</b>	<b>p. 57</b>
<b>CAPÍTULO IV – CONCEITUAÇÃO DA DEFICIÊNCIA MENTAL, SEGUNDO A ABORDAGEM DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA .....</b>	<b>p. 66</b>
<b>CAPÍTULO V – METODOLOGIA .....</b>	<b>p. 74</b>
<b>CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>p. 82</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>p. 109</b>
<b>LIMITAÇÕES E SUGESTÕES .....</b>	<b>p. 114</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>p. 117</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>p. 124</b>
<b>A- Carta à Direção da Escola .....</b>	<b>p. 124</b>
<b>B- Carta aos Professores.....</b>	<b>p. 126</b>
<b>C- Questionário com os Professores que trabalham com crianças com         deficiências .....</b>	<b>p. 127</b>
<b>D- Texto de Bertold Brecht.....</b>	<b>p. 132</b>

## INTRODUÇÃO

Estamos vivendo uma transição no que diz respeito ao atendimento educacional, tentando romper com uma tradição seletiva e excludente que sempre teve vigência no campo escolar. Sabemos que as experiências das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, mais precisamente das pessoas deficientes mentais, são altamente emblemáticas no contexto educacional.

Anteriormente, a escola era concebida em sua função restrita de instruir, ou seja, restringia-se à transmissão de conhecimentos – os chamados conteúdos escolares expressos nas disciplinas curriculares. A restrição da função social da escola à instrução era correlata à restrição imposta aos que dela poderiam participar.

A educação tradicional vem fornecendo meios que tendem a padronizar o indivíduo, não favorecendo o desenvolvimento da subjetividade, da inteligência criativa e da formação de valores sociais, sobretudo nos deficientes mentais. Portanto, frente a

essa realidade de mudanças e de novas demandas, a educação toma proporções diferentes diante do cenário econômico e social. E uma dessas proporções é o sentido da inclusão educacional e social dos deficientes mentais nas escolas regulares e no mercado de trabalho.

As mudanças afetam profundamente a vida das pessoas e seu inter-relacionamento, não havendo mais lugar para instituições e estruturas rígidas e padronizadas. Nesse sentido, observa-se a importância do convívio com as diferenças, pois com elas é possível ampliar a aprendizagem.

Observamos que a construção de uma escola inclusiva está levando o modelo de educação tradicional, apoiado na atuação passiva do aluno diante do conhecimento, a ceder lugar a uma educação dinâmica, respaldada nos interesses e competências do aluno, na escola para o pensamento, que realmente dá importância ao sujeito da educação.

O paradigma da inclusão concentra-se no processo de aprendizagem de seus alunos, na forma como cada um aprende e nas suas necessidades efetivas de aprendizagem. Sendo assim, falar e viver a inclusão não pode se resumir somente em permitir o acesso à escola regular da pessoa deficiente mental ou de outros grupos excluídos. Essa é uma forma equivocada e deturpada de interpretar e praticar a inclusão.

O movimento pela construção de uma escola inclusiva refere-se a uma escola que pretende melhorar a qualidade de ensino e as relações pessoais, oferecendo

condições adequadas de aprendizagem para todos os alunos e fazendo-nos refletir sobre as limitações e deficiências não só dos alunos deficientes mentais, mas sim sobre a limitação e a deficiência da prática educativa difundida na escola.

Nessa perspectiva da inclusão, a aprendizagem é o centro das preocupações. Ela ganha novo significado e é concebida como um processo de apropriação individual que, embora se utilize de informações, o faz de maneira a considerar as necessidades dos alunos e oferece-lhe as condições adequadas para que busquem informações, sabendo selecioná-las de acordo com seus interesses, e elaborarem o conhecimento de forma que tenha significado para eles.

Assim, entendemos que não é mais o momento de se discutir a viabilidade do princípio da inclusão nas escolas. Este, no nosso entender, já é um ponto resolvido. É o momento de entender como fazer uma nova escola, uma escola que se fundamente nos princípios de uma educação inclusiva. Por isso, a pertinência desta pesquisa, intitulada “Desvelando o sentido da deficiência mental a partir de diferentes abordagens teóricas e diferentes práticas educativas”.

A deficiência mental é uma questão complexa, cujas causas são múltiplas e diversas, algumas estão ligadas à própria estrutura da personalidade do sujeito, outras dependem dos acontecimentos, outras, ainda, de questões lesionais e orgânicas referentes a desordens no Sistema Nervoso Central do sujeito. Entretanto, as diversas contribuições à deficiência mental têm em comum um ponto: que este sujeito, o deficiente, traz uma interdição em relação ao saber, ou seja, que o saber

formal acadêmico e até mesmo o saber sobre si mesmo lhe é interdito (Santana, 1995, p. 34).

Sabemos que a educação atual pressupõe a inclusão do aluno de forma mais radical, pois, como analisamos, o paradigma da inclusão das pessoas portadoras de deficiência mental desloca a centralidade do processo para a escola. Produz uma inversão de perspectiva no sentido de transformar a escola para receber todos os educandos. Observamos também a incapacidade dos docentes e da escola como um todo para receberem esses alunos deficientes mentais. É o efeito Caleidoscópio, que é a metáfora da inclusão proposta por Mantoan (1997, p. 17), na qual se estrutura o sistema educacional em função das necessidades de todos os alunos. Segundo Parizzi e Reali (2002, p. 79), atualmente, há uma considerável limitação na formação docente, tanto no que se refere ao posicionamento do professor no ambiente escolar, como profissional especializado, quanto às dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem, particularmente na educação especial.

Tendo em vista a dicotomia entre a formação docente e a atuação profissional, há urgência de uma reformulação nessa área, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Mantoan (2005, p. 16) indica a inexistência de uma formação inicial que contemple questões relativas ao ensino de pessoas com deficiência.

Não só na formação docente, mas em todas as áreas do saber, devemos considerar questões sobre as pessoas com deficiência mental. Portanto, além de procurarmos reorganizar a escola sob a ótica de uma escola e uma educação para todos, ou seja,

uma escola inclusiva, devemos também oferecer uma formação que possibilite aos docentes pensá-la e concretizá-la. Para isso, faz-se necessária a presença de professores com capacidade de atender a todos os alunos em sua diversidade e, principalmente, aos sujeitos com deficiência mental, entendendo-os como sujeitos do mundo e sujeitos do conhecimento.

O tema da pesquisa “Desvelando o sentido da deficiência mental a partir de diferentes abordagens teóricas e de diferentes práticas educativas” teve uma evolução particular e parece ser alvo, nos últimos anos, de uma retomada de interesses. Esse tema sobre a deficiência mental, suas diferentes abordagens teóricas e diferentes práticas educativas tornou-se questão para todas as áreas do saber que, de alguma forma, estão ligadas à educação. É também do interesse da Psicologia, da Psicanálise, da Pedagogia, da Sociologia e de outras tantas ciências afins. Em revisão às últimas literaturas, dissertações de mestrado e teses de doutorado, encontramos importantes autores, além daqueles que trabalhamos no texto da pesquisa, que discutem o tema, tais como Luciana Pacheco Marques, F. B. Assumpção, M. H. Sprovieri, José G. S. M. Bueno, Oscar Cirino, M. Mizukami, A. M. Reali, M. Carlo, Romeu K. Sasaki, C. A. L. Collares, M. A. A. Moysés, R. Glat e V. A. Kadlec, dentre outros.

É imperativo estudarmos e analisarmos os sentidos dados à deficiência mental, pois vemos, por um lado, que a formação docente é bastante precária e, conseqüentemente, suas práticas educativas ineficazes; e, por outro lado, que a deficiência, sendo mal compreendida e trabalhada, afeta o deficiente mental em sua totalidade. Ele sofre, ao mesmo tempo, da desestima na qual está preso, por não

estar à altura de suas aspirações e sofre também com a depreciação e com o desprezo que lê no olhar dos outros. A deficiência atinge, portanto, o ser íntimo e o ser social da pessoa.

A importância da pesquisa se deve também ao fato de sabermos que o princípio integrador educacional tem-se revelado insuficiente no sentido de combater a exclusão social e de promover a igualdade de direitos e oportunidades para todos. Nessa perspectiva, ainda que haja a possibilidade de revisão de concepções e posturas, tornam-se apêndices ou serviços isolados. Isso se deve ao fato de que a ênfase da inclusão das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais – deficientes mentais – se baseia na preparação do sujeito para se adaptar ao meio no qual será inserido.

A pesquisa proposta pretende ser uma importante contribuição para a formação e atuação docentes, desafio fundamental para a construção do direito de todos à educação. Esta pesquisa possibilitará a construção de uma proposta de educação que nos parece mais adequada, permitindo aos docentes questionarem a ideologia e os poderes implícitos em suas práticas pedagógicas, para construírem uma escola dentro do paradigma da inclusão que ressignifique toda sua práxis.

Pesquisando, analisando, estudando, realizando questionários de identificação dos docentes, sobre sua formação e suas práticas educativas, realizando também oficinas em dinâmicas de grupos com temas pertinentes à deficiência mental junto aos docentes, estaremos, assim, fazendo emergir uma outra concepção de escola, uma escola que consiga criar situações positivas de aprendizagem para todos.

Esta pesquisa possibilitará também construir uma cultura escolar que inclua todos os sujeitos, como sujeitos iguais no seu direito à educação, mas diferentes na singularidade de sua expressão subjetiva. Ou seja, construir uma escola que acolha a igualdade de direitos daqueles que possam nela expressar a sua diferença.

Conforme Mantoan (2005, p. 39), por meio da história, as deficiências vêm sendo consideradas de diferentes maneiras, sempre relacionadas aos valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos de cada época, isto é, historicamente, as deficiências foram e ainda são consideradas conforme as diversas concepções de homem e de sociedade nas diferentes culturas.

Para compreendermos a situação atual da deficiência mental, faz-se necessário um resgate histórico-evolutivo de como essas pessoas foram tratadas (Mazzotta, 2001, p. 23). Analisando a literatura existente que versa sobre esse tema, deixa-nos uma certeza: a quase constante situação de segregação e exclusão que perpassou a criação e a evolução da humanidade e que perpassa até os dias atuais.

Na literatura de Mazzotta (2001, p. 19), é apontado que, na Roma antiga, muitas crianças com deficiência ou que nasciam com alguma má formação genética eram abandonadas em pequenos cestos nas margens do Rio Tigre. Por outro lado, Roma também teve no seio de seu comando muitos imperadores que apresentavam algum

tipo de deficiência, como: Caio, Júlio César, Cláudio, Cláudio I e Nero. Só que suas deficiências eram "escondidas" e ignoradas pelo povo, devido ao poder que estes possuíam em suas mãos para governar. Portanto, sendo detentores do poder, tinham a chance de não serem segregados. Além desses imperadores, Roma teve muitos outros imperadores com deficiências: Galba, que apresentava problemas nas mãos e nos pés; Othon, com deformação física nas pernas; e Vitélio, que possuía grave lesão nas pernas.

De acordo com Mazzotta (2001, p. 22), na antiga Grécia, a deficiência era totalmente ignorada, não possuía espaço algum, considerando que a beleza e o culto ao corpo e à perfeição física eram tidos como condição *sine qua non* para a participação em sociedade, e uma pessoa com deficiência, considerada feia, malformada, era, por consequência, praticamente uma ofensa ao povo. Assim, quando nascia uma criança que apresentava alguma deficiência, ela devia passar por um conselho que definiria se deveria viver ou morrer. A criança destinada à morte era conduzida ao Apothetai, que significa depósito. Mas, como em Roma, na Grécia, houve muitas personalidades que apresentavam alguma deficiência, entre elas: Homero, que era cego; Alexandre, o Grande, que era portador de epilepsia; e Demóstenes, que era gago.

Mantoan (2005) coloca ainda que, "no tempo de Aristóteles, havia, em Atenas, 20 mil pessoas portadoras de deficiências, que correspondiam a aproximadamente 20% de toda a população, recebendo pensão do Estado" (p. 50). Esse índice era

considerado alto. Por isso, talvez, os romanos e gregos tentavam de todas as formas impedir que crianças consideradas deficientes permanecessem vivas.

Então, muito seguramente, podemos colocar que a sociedade não só eliminava as pessoas consideradas diferentes, mas também as fazia ficar nessa condição e perpetuava a questão da eliminação, num movimento constante de segregação.

Na Idade Antiga, acreditava-se que o comportamento atípico dos deficientes mentais era conseqüência de forças sobrenaturais, sugerindo a crença em uma origem demoníaca das doenças e, mais especificamente, da deficiência mental. Com o advento da Idade Média, intensificou-se a crença no sobrenatural. O homem passou a ser submetido a poderes invisíveis, tanto para o bem quanto para o mal. A prática de magia e as relações com o demônio eram parte do cotidiano.

Em conseqüência disso, segundo Mazzotta (2001, p. 40), a sociedade agia distintamente com as deficiências, conforme o tipo de excepcionalidade apresentada: os psicóticos e epiléticos eram considerados possuídos pelo demônio, alguns estados de transe eram aceitos como possessão divina e os cegos eram reverenciados como videntes, profetas e adivinhos.

Em torno do século XVIII, começaram a aparecer explicações naturalistas para o comportamento dos deficientes. O desenvolvimento da ciência permitiu questionar os dogmas religiosos e começaram a surgir estudos mais sistemáticos na área médica visando explicar os comportamentos, as atitudes e até mesmo a sintomatologia dos portadores de deficiência. Os estudos na área da medicina permitiram verificar que muitas deficiências eram resultantes de lesões e disfunções no organismo. Dessa forma, a medicina começou a ganhar um forte espaço, e as deficiências passaram a ser vistas como objeto e clientela de estudo dessa área.

Essa visão médica e orgânica das deficiências, iniciada no século XVIII, desmistificou, paulatinamente, todos os comportamentos e atitudes atípicos dos portadores de deficiência. Essa visão é contextualizada na conceituação da deficiência mental segundo a abordagem orgânica, que trataremos no 2º Capítulo desta pesquisa, mostrando que ela é muito difundida no meio educacional. Os docentes acreditam que os deficientes são organicamente lesados e, portanto, nenhum ou quase nenhum conhecimento é passível de ser construído por eles.

Porém, isso não significou ainda uma redução na discriminação social de que eram vítimas, mas, sim, um marco no que se refere ao atendimento às suas necessidades básicas de saúde apenas. Assim, podemos dizer que há uma continuidade da segregação dos deficientes. Com o objetivo de oferecer tratamento médico e aliviar a sobrecarga da família e da sociedade, os deficientes mentais eram mandados para

asilos e hospitais, na companhia de prostitutas, loucos e delinqüentes, com o intuito de bani-los e excluí-los da sociedade e do convívio com os normais.

Com a Revolução Industrial, o panorama da concepção de deficiência mudou um pouco seu foco, considerando que esse período retrata um processo de transformações econômicas e sociais, caracterizadas pela aceleração do processo produtivo e pela consolidação da produção capitalista, abrindo caminho para o processo de produção em série, que exigia a escolarização em massa de seus trabalhadores (Cordiè, 1996, p. 19) Surgiu, então, uma nova parcela da população que passou a ser considerada menos eficiente, ou seja, deficiente, aqueles que não conseguiam aprender conforme as normas escolares instituídas.

Observa-se que, até o início do século XIX, a deficiência estava associada à incapacidade, à idéia de inutilidade e dependência, e não havia preocupação alguma com a mudança desse quadro. Segundo Cordiè (1996, p. 21), o abandono e a eliminação dos deficientes mentais eram atitudes comuns e não eram fundamentadas em preceitos morais e éticos que regiam as relações sociais das diferentes épocas.

Somente no final do século XIX e no início do século XX foram criadas instituições para os deficientes mentais moderados e profundos, com a finalidade de servir de asilo ou segregação.

Se observarmos a evolução histórica da deficiência, no que se refere ao atendimento educacional, a área denominada educação especial expandiu-se, no Brasil, com a criação de entidades filantrópicas assistenciais e especializadas, destinadas à população das classes menos favorecidas (Mantoan, 2005, p. 82). Ao lado dessas instituições, surgiram clínicas e escolas privadas para o atendimento dos deficientes mentais das classes mais altas. Em relação ao atendimento, notamos um número elevado de profissionais ligados ao modelo médico da deficiência, no qual esta é vista como um problema do indivíduo. Por isso, o próprio deficiente terá que mudar para se adaptar à sociedade ou terá que ser mudado por profissionais pela reabilitação, readaptação ou cura.

Esse modelo médico da deficiência é um dos grandes responsáveis pela resistência da sociedade em aceitar a mudança das suas estruturas e atitudes para a inclusão dos deficientes mentais, pois, durante anos, ela tratou essas pessoas com fins médicos e clínicos, e não pedagógicos e educativos. Na verdade, o que se almeja é o fim pedagógico, o da inclusão, em que profissionais trabalhem com as capacidades e habilidades apropriadas aos deficientes mentais. A sociedade deve ser aberta a todos e não deve segregar e apresentar barreiras a ninguém. É o que pretendemos com toda a discussão feita no Capítulo IV, sobre a epistemologia genética de Jean Piaget, no qual abordamos o desenvolvimento cognitivo do ser humano e, conseqüentemente, dos deficientes mentais.

Em cada época, os deficientes mentais, como foi relatado anteriormente, receberam um tipo específico de práticas educativas, conforme os valores e os costumes do próprio período.

O cotidiano escolar é o espaço onde se concretiza a produção do fracasso escolar (e não o contrário), onde não se dá a atenção necessária aos deficientes. Contudo, devemos romper essa muralha de preconceitos, para construir uma escola comprometida com as deficiências.

Ser capaz de se elevar à esfera do humano, suspendendo a vida cotidiana e suas inúmeras reivindicações, e aí ser capaz de transformar seu próprio cotidiano, é essencial se pretendemos ser sujeitos de nossa própria história. Apresentamos, aqui, para reflexão, esta citação de Collares e Moysés (2005): "Se, porém, pretendemos ser agentes efetivos de transformação social, sujeitos da história, fica o desafio de sermos capazes de nos infiltrar na vida cotidiana, quebrar seu sistema de preconceitos e retomar a cotidianidade em outra direção" (p. 56).

Portanto, buscamos uma escola e uma sociedade inclusivas, às quais todos tenham acesso e onde sejam respeitados os limites de cada um, sendo dado espaço a todas as pessoas para que elas possam crescer e transformar a cada dia mais o seu meio, rompendo com muitas das barreiras que lhes são impostas.

Como seres humanos, encontramos-nos em constante evolução e sede de saber. Desse modo, no contexto educacional, docentes e alunos tornam-se sujeitos históricos de busca, de inquietações, operacionalizando a superação de desafios nos mais diferentes sentidos da construção do conhecimento.

Pretendemos, por meio desta pesquisa, responder a algumas questões pertinentes ao tema da deficiência mental, a saber: por que os professores das escolas regulares possuem tantas dificuldades de ordem técnica e pessoal em ensinar e aceitar seus alunos portadores de deficiência mental? O que eu, como profissional, poderia realizar para proporcionar aos professores das escolas regulares um conhecimento científico e sistematizado acerca dos deficientes mentais?

Propomos respondê-las pelos estudos científicos e sistematizados sobre o percurso histórico da educação especial no Brasil, incluindo as políticas públicas que favorecem e/ou impedem uma formação docente mais comprometida com a educação especial. Também, propomos respondê-las pelas três teorias (orgânica, psicanalítica e da epistemologia genética) sobre a deficiência mental, trabalhando com eles nas oficinas em dinâmicas de grupo, permitindo, assim, aos docentes um conhecimento apropriado sobre seus alunos e a construção de ações pedagógicas mais adequadas para favorecê-los no trabalho com os alunos deficientes mentais.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as práticas educativas dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Maria Teresa, situada em São João del-Rei/MG, que trabalham com alunos portadores de

deficiência mental, tendo em vista o desenvolvimento de práticas educativas mais adequadas ao trabalho com esses alunos.

Diante das intervenções efetivas sobre essas questões, buscamos construir uma cultura social na qual os docentes possam ver como positiva a existência da diferença e perceber na convivência com os deficientes mentais uma possibilidade de enriquecimento de toda sua práxis.

Assim sendo, organizamos esta pesquisa tendo como referencial teórico o percurso da história da educação especial no Brasil e as teorias orgânica, psicanalítica e da epistemologia genética sobre deficiência mental, como subsídios científicos para analisar as práticas educativas dos docentes da Escola Municipal Maria Teresa e para capacitá-los no decorrer das oficinas em dinâmicas de grupo. Sabemos que existem outras abordagens que trabalham a deficiência mental, tais como teoria behaviorista, teoria humanista, teoria cognitivista, teoria da gestalt e outras. Mas a escolha das três teorias se deve ao fato de que, no nosso entender, são as que mais servirão como subsídios teóricos para a prática docente. Também se deve a toda trajetória acadêmica e profissional da autora que passaremos a relatar.

Até chegar à condição de pesquisadora, construímos uma trajetória acadêmica que teve seu início em 1987, na Faculdade de Psicologia da antiga Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei/FUNREI, hoje Universidade Federal de São João del-Rei/UFSJ. Nesse ano, prestamos o primeiro vestibular aqui em São João del-Rei para Psicologia. Desde essa época, sem saber localizar muito bem e até mesmo

sem compreender muito bem, tínhamos grande curiosidade pelos comportamentos diferentes, no sentido de compreendê-los, estudá-los, pesquisá-los e trabalhá-los.

Todas as disciplinas oferecidas no curso de Psicologia, mesmo as chamadas “chatas” por colegas, eram de interesse pessoal. A sede de conhecimento e a paixão por leituras só foram aumentando à medida que novas disciplinas eram apresentadas. Tudo relacionado à Psicologia e a outras áreas das Ciências Humanas que se articulavam com a Psicologia despertava grande interesse. Assim, fomos percorrendo o curso de graduação.

Durante o período de graduação, houve preocupação em participar de muitas palestras e debates em Psicologia, do XI Encontro Nacional dos Estudantes de Psicologia, do curso de Psicodiagnóstico Infantil, de dois cursos de Dependência Química, de duas formações distintas – uma em Psicologia Existencial e outra em Psicanálise –, congressos sobre Psicologia Holística e sobre Doenças Mentais, de um curso sobre Terapia Cognitiva do Stress e do V Encontro de Psicologia Escolar, tendo, assim, um olhar de conhecimento sobre várias áreas da psicologia.

Juntamente com os cursos, algumas experiências de estágio curricular e extracurricular foram obtidas em diversas áreas, a saber: Psicologia Social – grupo de gestantes –, Psicologia da Indústria – curso de relações humanas –, Psicodiagnóstico Infantil, Psicoterapia Cognitiva do Stress, Pesquisa de Reinserção Social / desinstitucionalização de pacientes psiquiátricos e Psicoterapia na linha humanista-existencial.

Nunca, em toda a trajetória acadêmica, vislumbramos a possibilidade ou o desejo de trabalhar com deficientes mentais ou qualquer área da psicologia ligada à educação.

Mas a vida tem idas e vindas que não necessariamente acompanham nossos desejos, fantasias e intenções. Então, após obter o título de psicóloga – licenciatura plena e bacharelado, participamos em fevereiro de 1993 de uma seleção para psicólogos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – de Prados, na qual obtivemos êxito. Na época, apesar de este não ser o principal desejo profissional, iniciamos as atividades profissionais com ética, responsabilidade e muito compromisso. Aos poucos, mas com muito prazer, fomos nos envolvendo com as questões dos deficientes mentais, no que diz respeito às suas diferenças, suas subjetividades, seus desejos, suas relações interpessoais, suas construções de conhecimento, seus processos ensino/aprendizagem, suas famílias e o preconceito que sobre eles reinava.

Esse tema foi se tornando fascinante, e também esses sujeitos. Trabalhávamos arduamente num caminho que, por mais demorado, por menor, por mais obstáculos que encontrássemos sempre havia êxito, do simples controle esfinteriano ao tão sonhado por eles, os deficientes mentais, mas mais especificamente pelos professores, o êxito da alfabetização. Para isso, muitas pedras se punham no caminho... Professores no lugar de pedras, funcionários no lugar de pedras, pais e famílias no lugar de pedras... mas nunca os deficientes mentais no lugar de pedras. Eles se mostravam sempre tão abertos, tão receptivos, tão sedentos a qualquer conhecimento, à qualquer aprendizagem. Realizávamos sempre, além dos psicodiagnósticos, sessões semanais de psicoterapia em grupo e individual com os deficientes mentais, entrevistas de orientação aos pais, famílias e professores da APAE. Realizávamos também, para todos os funcionários, palestras sobre temas pertinentes à deficiência mental.

Todo esse trabalho culminou num projeto de inclusão que idealizamos e iniciamos com os outros técnicos que lá trabalhavam: a coordenadora pedagógica, a assistente social, a psicóloga, a fonoaudióloga e os professores. Esse projeto de inclusão tinha como objetivo a inclusão de ex-alunos da APAE que haviam formado na então 4ª série do Ensino Fundamental, ou 1º ano do Ciclo Intermediário, na escola regular da cidade de Prados. Consistia numa parceria entre APAE e Escola, em que nós, técnicos da APAE, daríamos suporte psicológico, social, pedagógico e fonoaudiológico às crianças, por meio de atendimentos

psicoterápicos semanais aos alunos incluídos e aos professores da escola regular, pelas entrevistas de orientação, sugestões de bibliografias e palestras pertinentes ao tema da inclusão.

Apesar das grandes dificuldades e resistências apresentadas pelos professores da escola regular, o projeto e nós, seus participantes, íamos percorrendo o caminho. Aí, uma questão se impôs, porque esses mesmos alunos, com suas dificuldades inerentes, aprendiam numa escola especial, e não aprendiam numa escola regular. Não tínhamos recursos financeiros, materiais e mesmo profissionais. Nossos professores eram praticamente os mesmos da escola regular. Os recursos e materiais pedagógicos também, talvez até com menos sofisticação, mas a pergunta insistia em permanecer: por que, na escola dita especial, esses sujeitos aprendem e na escola dita regular, não? Começamos a desvelar algumas variáveis, a saber: poucos alunos na sala, atendimentos especializados aos alunos, pais, famílias e professores; não havia uma “pressão” ou uma imposição para que eles aprendessem; a escola era um lugar onde eles e suas famílias eram ouvidos. Mas mesmo com todas essas variáveis que, com certeza, propiciam um caminho favorável à aprendizagem, nossa questão permanecia.

Em 2000, houve uma seleção para o cargo de psicólogo, na 34<sup>a</sup> Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei, em que fui selecionada. Nesse órgão, pude efetivar realmente tudo que havia aprendido tanto na vida da escola quanto na escola da vida sobre deficiência mental. Trabalhava ministrando palestras, cursos e orientações aos coordenadores pedagógicos e professores de escolas regulares e APAEs.

Em parceria com a assistente social, montamos, iniciamos e concluímos um projeto denominado “Projeto Sociopsicoterápico”, cujo objetivo era assegurar um acompanhamento grupal sociopsicoterapêutico sistemático para os pais e/ou responsáveis dos alunos deficientes mentais incluídos na Escola Estadual Inácio Passos, em São João del-Rei, Minas Gerais.

Também em conjunto com duas pedagogas da 34<sup>a</sup> Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei, montamos e iniciamos o projeto “A Educação Especial em Questão”, aprovado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Divulgávamos o tema da educação especial num jornal que construímos, denominado “Cabeça Feita”.

Aí, nesse momento de intervenções diretamente com os professores, pudemos observar as grandes dificuldades que eles possuíam no que diz respeito à inclusão, metodologia e conhecimentos psíquicos, neurológicos e pedagógicos acerca dos alunos deficientes mentais. Essa observação se efetivou, ou melhor, se mostrou mais acentuada quando, lecionando as disciplinas Psicologia da Educação I e II do Curso Normal Superior e analisando a grade curricular desse curso, constatamos que pouco ou quase nada era apresentado aos professores relacionado à deficiência mental. Questão esta extremamente intrigante, dado que um dos temas mais atuais e pertinentes na educação brasileira versa sobre inclusão, deficiências e formação docente.

Enfim, após este breve memorial que consideramos importante para delinear nossos passos, e observando o despreparo docente, o panorama da educação no Brasil e não deixando de observar nosso grande prazer pelo estudo, procuramos o mestrado, no qual apresentamos este tema “Desvelando o sentido da deficiência mental a partir de diferentes abordagens teóricas e diferentes práticas educativas”, que é um tema de tamanha importância e relevância. E acreditamos que, pelos profissionais sérios e competentes, as questões aqui abordadas poderão ser

respondidas e principalmente trabalhadas sistematicamente na escola escolhida, oportunizando aos docentes conhecimentos e uma verdadeira práxis junto aos seus alunos portadores de deficiência mental.

Então, a dissertação se estruturou da seguinte forma:

No Capítulo I (A História da Educação Especial no Brasil: da formação à prática docente), foram destacados três períodos na evolução da educação especial no Brasil. Em um primeiro momento, compreendido entre 1854 e 1956, serão analisadas as iniciativas oficiais e particulares isoladas acerca da educação especial e das práticas educativas. Posteriormente, será analisado o período de 1957 a 1993, quando surgem as iniciativas de âmbito nacional. E, por fim, será analisado o período compreendido entre os anos de 1994 a 2003, centralizados nas iniciativas oficiais, tanto em nível nacional quanto internacional, incluindo também as políticas públicas pertinentes à educação especial e às práticas educativas. Nesse capítulo, é interessante percebermos que, apesar das reformulações na formação docente, nas teorias pedagógicas e psicológicas que sustentam a prática educativa, algumas posições adotadas atualmente pelos docentes ainda são eminentemente de cunho médico-segregacionista.

No Capítulo II (Conceituação da Deficiência Mental, segundo a Abordagem Orgânica), foram analisadas as práticas educativas e a teoria orgânica como suporte teórico na formação docente, tendo a conceituação da deficiência mental como um conjunto de síndromes das mais variadas etiologias e com quadros clínicos diferentes, cujo único denominador é a insuficiência intelectual ancorada em bases

orgânicas lesionais. Aqui, percebemos que a leitura atual feita sobre a deficiência mental pelos professores possui seus primórdios no século XVIII, quando se iniciou o olhar médico sobre a mesma.

O Capítulo III (Conceituação da Deficiência Mental, segundo a Abordagem Psicanalítica) ressignifica a deficiência mental e o lugar do deficiente, oportunizando novos conhecimentos que interferem diretamente na formação docente e em suas práticas educativas. Nessa abordagem, a leitura que a psicanálise faz sobre a deficiência mental relaciona-se com um ser sem o saber intelectual, numa relação de evidência de nada compreender, mas é sustentada por um saber, denominado saber inconsciente. Esse esclarecimento da dimensão inconsciente é contrário à crença em uma debilidade inscrita nos genes, de um determinismo biológico, mas é indicativo do uso que o inconsciente faz dessa inscrição genética.

O Capítulo IV (Conceituação da Deficiência Mental, segundo a Abordagem da Epistemologia Genética) trouxe uma nova possibilidade de práticas educativas mais eficazes aos docentes, pois permite um conhecimento científico de como se desenvolvem as estruturas cognitivas dos seres humanos e dos deficientes mentais e as possíveis intervenções com os mesmos. A epistemologia genética aproximou-se mais das experiências dos docentes, pois, desde a graduação, delineiam-se conhecimentos construtivistas. Em especial, utilizando-nos dessa teoria, refizemos o caminho apontado por Piaget na construção do conhecimento com os próprios docentes, permitindo-lhes uma assimilação e efetuação desses conhecimentos consigo mesmos e com seus alunos deficientes mentais. Orientando-nos de acordo com a perspectiva construtivista de Piaget, que indica que a inteligência é

adaptação, que se caracteriza como um equilíbrio entre as ações de um organismo sobre o meio, e a deficiência, que se caracteriza pela carência de condutas inteligentes e pela inadaptação ao ambiente. Essa afirmativa não ignora o funcionamento cognitivo dos deficientes mentais, nem as possibilidades de solicitação das mesmas, pois uma dessas implicações é a que propõe a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental nas escolas regulares.

No Capítulo V (Metodologia), tratamos a forma de operacionalizar a pesquisa. Adotamos a metodologia qualitativa, tendo como instrumentos o questionário de identificação docente e as oficinas em dinâmicas de grupo, com temas pertinentes à educação especial e à deficiência mental.

No Capítulo VI (Análise de Dados), a centralidade está na análise dos questionários de identificação docente, nos quais foram coletados os dados referentes à identificação dos professores, dados da formação profissional e da atuação profissional, enfatizando as práticas educativas por eles utilizadas. Também a centralidade se encontra na análise das oficinas realizadas com os docentes. A partir dos dados coletados nos questionários e nas oficinas, faremos uma breve análise dos mesmos, articulando-os com as teorias apresentadas na dissertação.

Nas Considerações Finais, retornaremos à questão central da pesquisa, “Desvelando o sentido da deficiência mental a partir de diferentes abordagens teóricas e diferentes práticas educativas”, apontando algumas contribuições teóricas, metodológicas e práticas que o estudo pretende propiciar.

E, por fim, em Limitações e Sugestões, discorreremos sobre as limitações de qualquer pesquisa, em especial desta, apontando novamente sugestões dentro dessa temática.

Enfim, esta pesquisa, “Desvelando o sentido da deficiência mental a partir de diferentes abordagens teóricas e diferentes práticas educativas”, não pretende oferecer respostas e posturas prontas para as demandas dos docentes, mas abrir espaço à angústia que os mobiliza em direção à reflexão e à reconstrução de representações acerca da educação especial e da deficiência mental, facilitando o reconhecimento e a elaboração cognitiva e psíquica dos estigmas suscitados por esse tema, para que os docentes possam pensar e operar sobre eles.

## **CAPÍTULO I**

### **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE**

*“A rede que integra os domínios do saber  
e do agir invadiu também a escola.  
Num ritmo que ainda não é o desejado,  
algumas mudanças já têm ocorrido para que  
essa instituição enfrente a ‘crise do conhecimento’  
nas suas unidades, nas suas salas de aula.  
Tudo é de fato, muito novo.*

*E a escola é velha na sua maneira de ensinar, de planejar,  
de executar e de avaliar o seu projeto educativo.  
O tradicionalismo, o ritualismo de suas práticas*

*cegam a grande maioria de seus professores e dos pais,  
diante das transformações,  
dos caminhos diferentes e não-obrigatórios do aprender.  
Persistem, ainda, os regimes seriados de ensino,  
os conteúdos programáticos, hierarquizados,  
homogeneizadores, que buscam generalizar, unificar,  
despersonalizar quem ensina e quem aprende.”*

Maria Teresa Eglér Mantoan

Como primeiro assunto desta pesquisa, abordaremos a história da educação especial no Brasil, dando um enfoque maior à questão da formação e prática docentes, embasada no pensamento de autores relevantes para a temática escolhida, principalmente Mazzotta (2001) e Mantoan (2005).

A atenção educacional às pessoas portadoras de deficiência tem se modificado ao longo de processos históricos de transformação social, tendo caracterizado diferentes paradigmas nas relações das sociedades com esse segmento populacional. A deficiência foi, inicialmente, considerada um fenômeno metafísico, determinado pela possessão demoníaca, ou pela escolha divina da pessoa para purgação dos pecados de seus semelhantes. Séculos de Inquisição Católica e, posteriormente, de rigidez moral e ética da Reforma Protestante contribuíram para que as pessoas portadoras de deficiência fossem tratadas como a personificação do mal e, portanto, passíveis de castigos, torturas e mesmo de morte (Mazzotta, 2001, p. 24).

Segundo Mantoan (2005, p. 27), a educação da criança é uma atividade complexa, pois exige adaptações de ordem curricular que requerem cuidadoso acompanhamento dos educadores e pais. Freqüentar a escola permitirá à criança especial adquirir, progressivamente, conhecimentos cada vez mais complexos que

serão exigidos pela sociedade e cujas bases são indispensáveis para a formação de qualquer indivíduo.

Segundo a psicogênese, o indivíduo é considerado instrumento essencial à interação e ação. E como descreve Piaget (1979), o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos já constituídos e que a ele se imponham. O conhecimento resulta da interação entre os dois.

Dessa forma, consideramos que a escola deve adotar uma proposta curricular que se baseie na interação sujeito/objeto, envolvendo o desenvolvimento desde o começo.

E o ensino das crianças especiais deve ocorrer de forma sistemática e organizada, seguindo passos previamente estabelecidos. Ele não deve ser teórico e metódico e, sim, deve ocorrer de forma agradável e que desperte interesse na criança. Normalmente, o lúdico atrai muito a criança na primeira infância, e é um recurso muito utilizado, pois permite o desenvolvimento global da criança pela estimulação de diferentes áreas.

Uma das maiores preocupações em relação à educação da criança, de forma geral, se dá na fase que se estende do nascimento ao sexto ano de idade. Nesse período, a educação infantil tem por objetivo promover à criança maior autonomia, experiências de interação social e adequação, permitindo que ela se desenvolva em

relação a aspectos afetivos, volitivos e cognitivos, que sejam espontâneas e, antes de tudo, sejam "crianças" (Pereira e Machado, 2003, p. 37).

Inicialmente, a criança adquire uma gama de conhecimentos livres e estes lhe propiciarão desenvolver conhecimentos mais complexos, como o caso de regras. Os conhecimentos devem ocorrer de forma organizada e sistemática, seguindo passos previamente estabelecidos de maneira lúdica e divertida, que permitam à criança reunir um conjunto de experiências integradas para se relacionar no contexto social e familiar.

Reportando-nos novamente à história da educação especial no Brasil, percebemos que, à medida que conhecimentos na área da medicina foram sendo adquiridos e acumulados na história da humanidade, a deficiência passou a ser vista como doença, de natureza incurável, gradação de menor amplitude da doença mental. Foi a partir do século XIX que começou a organização de atendimentos às pessoas deficientes.

Durante um século, todos os atendimentos aos deficientes, oficiais ou particulares e, portanto, toda formação dos profissionais educadores, era de cunho médico e caracterizada como serviços isolados que refletiam os interesses de pessoas pelo atendimento educacional aos portadores de deficiência. No Brasil, somente no século XX, mais precisamente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta, é que a educação especial foi incluída no sistema educacional (Mazzotta, 2001, p. 27).

Assim sendo, nesta parte do trabalho, serão destacados três períodos na evolução da educação especial no Brasil. Em um primeiro momento, que vai de 1854 a 1956, serão analisadas as iniciativas oficiais e particulares, referentes à história da educação especial no Brasil, acerca da formação e da prática docente. Posteriormente, será analisado o período de 1957 a 1993, quando surgiram as iniciativas oficiais de âmbito nacional. Por fim, será analisado o período compreendido entre os anos de 1994 a 2003, centralizados nas iniciativas oficiais, tanto em nível nacional quanto internacional, incluindo as políticas públicas específicas da educação especial.

### **1.1 Iniciativas oficiais e particulares isoladas (1854-1956)**

Segundo Mazzotta (2001, p. 33), o atendimento educacional aos portadores de deficiência no Brasil iniciou-se na década de cinquenta do século XIX, mais precisamente em 12 de setembro de 1854, sendo concretizada por D. Pedro II, pelo Decreto Imperial número 1.428, fundando, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Após três anos da fundação desse Instituto, D. Pedro II fundou, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, pela Lei número 839, de 26 de setembro de 1857. Em 1957, ou seja, cem anos depois de sua fundação, pela Lei número 3.198, de 6 de julho, essa instituição passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Com a instalação desses dois institutos, abriu-se a possibilidade de discussão da educação dos portadores de deficiência no Primeiro Congresso de Instrução Pública

em 1883, o qual havia sido convocado pelo Imperador em dezembro de 1882. Ainda no período imperial, há registros de outras ações voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico aos portadores de deficiência (Mantoan, 2003, p. 28). Uma iniciativa, nesse sentido, ocorreu na Bahia em 1874, no Hospital Estadual de Salvador, atualmente Hospital Juliano Moreira, quando se iniciou a assistência aos deficientes mentais. Entretanto, tratava-se de assistência médica a crianças deficientes mentais, e não propriamente de atendimento educacional.

Já no governo republicano, em 17 de maio de 1890, o Chefe do Governo Provisório, Marechal Deodoro da Fonseca, e o Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, assinaram o Decreto número 408, mudando o nome do Instituto para Instituto Nacional dos Cegos e aprovando seu regulamento. No ano seguinte, pelo Decreto número 1.320, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos.

A partir do século XX, alguns importantes indicadores do interesse da sociedade para com a educação dos portadores de deficiência são os trabalhos científicos e técnicos publicados. Em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada “Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”. Em 1915, foram publicados três outros importantes trabalhos sobre a educação dos deficientes mentais, a saber: “A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil”, do Professor Clementino Quaglio, de São Paulo; “Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência” e “A Educação da Infância Anormal e das Crianças

Mentalmente Atrasadas na América Latina”, tendo como autor Basílio de Magalhães, do Rio de Janeiro. Na década de 1920, foi publicado, pelo professor Norberto de Souza Pinto, em Campinas, o trabalho intitulado “Infância Retardatária” (Mazzotta, 2001, p. 41).

Por essas iniciativas oficiais e particulares isoladas acerca da educação especial no Brasil, constituíram-se, na primeira metade do século XIX, até 1950, 40 estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os outros estaduais, que prestavam atendimento educacional a deficientes mentais. Também foram criados 14 estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, com o objetivo de atender aos portadores de outras deficiências.

A seguir, relataremos os atendimentos específicos aos portadores de deficiência mental e a formação docente pertinente à deficiência mental, que foram particularmente importantes no desenvolvimento da história da educação especial no Brasil, segundo nos informa Mazzotta (2001, p. 43). Começaremos com os Institutos Pestalozzi de Canoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

O Instituto em Canoas (RS) foi criado em 1927, trazendo ao Brasil a concepção da ortopedagogia das escolas européias, funcionando como internato especializado no atendimento aos deficientes mentais.

Já em Belo Horizonte (MG), outro instituto foi criado pelo secretário da Educação, Dr. Noraldino de Lima, pelo Decreto de 5 de abril de 1935, e teve como grande e

principal articuladora a professora Helena Antipoff. O Instituto contava com professores pagos pelo governo estadual para atender às crianças deficientes mentais e com problemas de conduta. Em 1940, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais instalou no município de Ibirité uma Granja-Escola na Fazenda do Rosário, proporcionando aos alunos atividades rurais, trabalhos artesanais e oficinas e mantendo cursos de especialização (Antipoff, 2001, p. 25).

Nesse período, percebemos claramente o início da formação docente direcionada aos deficientes e também o início do atendimento educacional aos mesmos.

A Fundação Helena Antipoff promove, dentre outros, curso de pós-graduação em psicopedagogia, curso de escola unitária, curso latino-americano de comunicação em recursos audiovisuais e inúmeros cursos de formação de especialistas para a educação do homem do campo. Hoje, mantém a Escola Sandoval Soares de Azevedo, de Educação Básica, a Clínica de Psicologia "Edouard Claparède", as Oficinas Pedagógicas Caio Martins, o Memorial Helena Antipoff e o Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira, coroamento da obra da mestra, formação em nível superior, de professores para a Educação Básica (p. 28).

A psicóloga e educadora Helena Antipoff (1892-1974) é amplamente reconhecida entre nós pela ação informada e socialmente relevante nas áreas da educação fundamental, especial, rural e comunitária. Essa ação se concretizou em obras duradouras, como as Sociedades Pestalozzi – hoje disseminadas por todo o país, dedicadas à educação de indivíduos excepcionais –, e em contribuições

consistentes e criativas para a organização do estudo e da pesquisa em psicologia experimental e em psicologia da educação no Brasil (Antipoff, 1992, p. 31).

Nascida na Rússia, e tendo feito a formação universitária em Paris e Genebra, Helena Antipoff veio para o Brasil em 1929, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, para participar da implantação da reforma de ensino conhecida como Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta. A Reforma, uma das mais importantes iniciativas de apropriação do movimento da Escola Nova ocorridas no Brasil, previa a implantação de uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores, dedicada à graduação de normalistas que viriam a assumir a efetiva transformação do ensino fundamental na rede de escolas primárias, que foi rapidamente ampliada.

No projeto da Escola, grande ênfase foi dada ao ensino da psicologia, então considerada, entre as ciências da educação, como a mais fundamental. Na opinião do psicólogo e escritor Édouard Claparède (1873-1940), o estudo da psicologia é que permitiria conhecer a matéria-prima da educação, isto é, o estudante. E foi justamente Helena Antipoff, aluna e assistente de Claparède no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, que veio a ser convidada a implantar o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento e iniciar o estudo e a pesquisa em psicologia da educação no âmbito da Reforma (p. 35).

Helena Antipoff foi a responsável pelas primeiras Oficinas Pedagógicas para deficientes mentais no Brasil. Em 1948, ela estendeu suas atividades para fora de Minas Gerais e fundou no Rio de Janeiro a Sociedade Pestalozzi do Brasil, intensificando a organização de serviços educacionais para deficientes mentais e

conseqüentemente aprimorando e direcionando a formação docente para o estudo das deficiências.

A Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro foi a principal articuladora da fundação da Federação das Sociedades Pestalozzi – FENASP – ocorrida em 27 de agosto de 1980.

Helena Antipoff foi a responsável por trazer para o Brasil os trabalhos e ideais sobre a educação de pessoas com deficiências, aprimorados pela médica italiana Maria Montessori (1870-1956).<sup>1</sup>

Dando continuidade à análise das iniciativas oficiais e particulares isoladas acerca da educação especial ocorridas no Brasil, no período compreendido entre 1854 a 1956, Mazzotta (2001, p. 48) afirma que o século XX se iniciou com toda uma herança de mitos, preconceitos e desvalorização da pessoa deficiente. Nesse século, vêm à luz ações ainda isoladas, mas que demonstram o interesse de médicos e educadores para com os deficientes. Os portadores de deficiência atingem o *status* de cidadãos com direitos e deveres, mas de uma forma, ainda assistencialista e caritativa, que se propunha a educá-los, prepará-los para o

---

<sup>1</sup> Maria Montessori nasceu na Itália, em 1870, e morreu em 1952. Formou-se em medicina, iniciando um trabalho com crianças anormais na clínica da universidade, vindo posteriormente dedicar-se a experimentar em crianças sem problemas os procedimentos usados na educação dos não-normais. A pedagogia montessoriana relaciona-se à normatização (consiste em harmonizar a interação de forças corporais e espirituais, corpo, inteligência e vontade). As escolas do Sistema Montessoriano são difundidas pelo mundo todo. O método montessoriano tem por objetivo a educação da vontade e da atenção, com o qual a criança tem liberdade de escolher o material a ser utilizado, além de proporcionar a cooperação. O método Montessori foi um dos primeiros métodos ativos quanto à criação e aplicação. Seu principal objetivo são as atividades motoras e sensoriais visando, especialmente, à educação pré-escolar, trabalho também estendido à segunda infância. Mesmo considerando que o método Montessori surgiu da educação de crianças anormais, ele está bem diferente, no mundo, na educação de crianças normais. É um método de trabalho individual, embora tenha também um caráter social, uma vez que as crianças, em conjunto, devem colaborar para o ambiente escolar. O seu material é voltado à estimulação sensorial e intelectual.

trabalho e para o convívio social, mas que jamais ousou ouvi-los e prepará-los para escolher, deixá-los arcar com as conseqüências de suas opções e falar de si mesmos.

A força excludente que bane milhares de deficientes dos sistemas regulares de ensino, trabalho, lazer, artes e todos os segmentos sociais gera um outro movimento que se vê forçado a oferecer, de forma segregada, educação, saúde e assistência social aos diferentes, aos excluídos, enfim, aos portadores de deficiências mentais.

Por meio de iniciativas privadas, por parte de movimentos de pais e familiares ou mesmo iniciativa de educadores compromissados com a causa da educação especial, começam a surgir no Brasil várias instituições destinadas à educação de surdos, cegos, deficientes físicos e mentais.

E foi esse quadro social que Helena Antipoff tentou combater. Com seu árduo trabalho, conseguiu melhorar a visão da sociedade em relação ao portador de necessidades educativas especiais (Antipoff, 2001, p. 34).

Em São Paulo, o Dr. José Maria de Freitas, diretor do Serviço Social de Menores da Secretaria da Justiça do Estado de São Paulo, e um grupo de médicos, assistentes sociais, psicólogos e educadores fundaram, em 15 de setembro de 1952, a Sociedade Pestalozzi de São Paulo, nos moldes das já instaladas no Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. A sociedade tinha como meta ser uma escola para deficientes mentais, instalar uma clínica psicológica, preparar os professores e funcionários da administração e ser uma escola de pais (Mazzotta, 2001, p. 50).

Por não haver qualquer curso de formação de professores especializados no ensino de deficientes mentais, a Sociedade Pestalozzi organizou seu primeiro Curso Intensivo de Especialização de Professores, que funcionou anualmente até 1959. Em 1956, a Escola da Sociedade Pestalozzi foi registrada na Secretaria de Estado da Educação sob o número 1.920, de 25 de outubro de 1956, e a instituição registrada no INPS e no Ministério do Trabalho, a fim de receber verbas públicas e realizar atendimentos gratuitos. Dentre os importantes líderes da instituição, estão o médico doutor Mário Altenfelder e dona Agatha Maria D'Angelo, assistente social que foi diretora fundadora da escola e aí permaneceu por 30 anos (p. 51).

Por fim, trataremos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de Janeiro – APAE. No dia 11 de dezembro de 1954, foi fundada, no Rio de Janeiro, a primeira Associação. Conforme os autores supracitados, à criação dessa APAE se seguiu a fundação de várias outras, tais como em Volta Redonda (1956), São Lourenço, Goiânia, Niterói, Jundiaí, João Pessoa e Caxias do Sul (1957), Natal (1959), Muriaé (1960) e São Paulo (1961), contando hoje com uma relevante Federação Nacional das APAEs, com mais de mil entidades associadas, direcionando, assim, os atendimentos aos deficientes mentais de uma forma mais educacional, a formação docente e suas práticas educativas centralizadas na educação especial. Porém, ainda era um movimento de segregação, oportunizando aos deficientes escolarização e aos docentes uma formação mais adequada, mas em locais diferentes das pessoas sem déficits cognitivo, físico ou de qualquer outra natureza.

A seguir, no item 1.2, trataremos das iniciativas oficiais de âmbito nacional acerca da educação especial no Brasil e os possíveis atendimentos e práticas educativas aos deficientes, no período de 1957 a 1993.

## **1.2 Iniciativas oficiais de âmbito nacional (1957-1993)**

O atendimento educacional aos portadores de deficiência mental foi explicitamente assumido, em nível nacional, pelo governo federal, com a criação de campanhas voltadas para esse fim. A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME – foi instituída junto ao Gabinete do Ministério da Educação e Cultura, pelo então Ministro Pedro Paulo Penido, por meio do Decreto número 48.961, de 22 de setembro de 1960, e publicado no Diário Oficial da União em 23 de setembro de 1960. Essa campanha de nível nacional mobilizou todo o Brasil, fazendo com que várias ações visando à educação dos portadores de deficiência mental se desenvolvessem. A Lei número 4.024/61 dedica um capítulo à Educação de Excepcionais e a Lei nº 5.692/71 coloca a Educação de Excepcionais como um caso do ensino regular (Mazzotta, 2001, p. 63). Essas iniciativas oficiais regulamentam também a obrigatoriedade de cursos de professores atrelados à questão das deficiências.

Em Portaria de 25 de maio de 1972, foi constituído o Grupo-Tarefa de Educação Especial, que foi gerenciado por Nise Pires, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP –, elaborando o Projeto Prioritário número 35, que foi incluído no Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974. Os resultados dos estudos do

Grupo-Tarefa contribuíram para a criação, no Ministério da Educação e Cultura, de um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, que foi o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP (p. 64).

Após a aprovação da Lei número 5.602/71, novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus foram desenvolvidas, abrangendo também a educação especial. O CENESP foi criado no governo do presidente Garrastazu Médici, em 3 de julho de 1973, tendo como objetivo promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Criado como órgão central de direção superior, com suas atividades sob a supervisão da Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura e tendo autonomia administrativa e financeira, o CENESP teve sua organização, competência e atribuições estabelecidas no Regimento Interno aprovado pela Portaria nº 550, assinada em 1975 pelo Ministro da Educação Ney Braga (p. 65).

Em 15 de dezembro de 1981, o ministro Rubem Ludwig aprovou um novo regimento interno do CENESP, revogando o anterior. Em 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial – SESPE –, que manteve as mesmas competências e estrutura do CENESP. Com a criação da SESPE, a educação especial, em nível nacional, teve sua coordenação geral transferida do Rio de Janeiro para Brasília, ocorrendo não só mudanças físicas e geográficas, mas, sobretudo, mudanças organizacionais e estruturais (p. 66).

Em 15 de março de 1990, foi reestruturado o Ministério da Educação, ficando extinta a SESPE. As atribuições relativas à educação especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb. Com o Decreto número 99.678,

de 8 de novembro de 1990, foi incluído como órgão da SENEb o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE, com competências específicas em relação à educação especial (p. 68).

No final de 1991, a Coordenação de Educação Especial foi desativada e, em 1992, com o governo de Fernando Collor de Mello, houve outra reorganização dos Ministérios e, na nova estrutura, reapareceu a Secretaria de Educação Especial – SEESP, como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto (Mazzotta, 2001, p. 70).

Reportando-nos ao ano de 1981, a Assembléia Geral das Nações Unidas proclamou esse ano como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, com o tema "Participação plena e igualdade". Sendo este um programa de ação mundial relativo às pessoas deficientes, foi possível a adoção de medidas eficazes em nível nacional e internacional, com o objetivo de atingir metas de participação plena das pessoas deficientes na vida social e no desenvolvimento. Também teve como objetivo a igualdade de direitos das pessoas deficientes.

Percebemos, então, que, durante esse período, a formação docente e as práticas educativas pertinentes aos deficientes mentais começaram a se delinear para o campo educacional, permitindo aos deficientes atendimentos, embora segregacionistas e fragmentados mas com um respaldo de cunho pedagógico, e não somente médico, tendo como marco principal o Ano Internacional dos Deficientes, em 1981.

No item 1.3, analisaremos as políticas públicas, que são as iniciativas oficiais de âmbitos nacional e internacional sobre a educação especial e acerca dos direitos dos deficientes, da formação docente e das práticas educativas empregadas. Iniciativas oficiais ocorridas no período de 1994 a 2003.

### **1.3 As iniciativas oficiais de âmbitos nacional e internacional entre 1994 a 2003**

Durante os anos de 1994 a 2003, algumas importantes iniciativas oficiais de âmbitos nacional e internacional ocorreram, orientando a educação especial. A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas produziu vários documentos norteadores para o desenvolvimento do atendimento educacional aos portadores de deficiência. Documentos de extrema importância no contexto de nossa pesquisa, dado que não só a questão da formação docente, mas também a questão de como os docentes e a instituição educacional se posicionam perante os deficientes, especificamente os deficientes mentais, são norteadas, por um lado, pelo conhecimento teórico e científico acerca da educação especial e da deficiência mental; mas, por outro lado, pela legislação que rege a educação especial no Brasil e no mundo. Assim sendo, passaremos a analisar essas iniciativas.

#### **1.3.1 Declaração de Salamanca (1994)**

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Unesco, em Salamanca na Espanha, em junho de 1994, teve como objeto específico de discussão a atenção educacional às pessoas portadoras de deficiências. De um modo geral, todos os países signatários, dos quais o Brasil fez parte, acordaram que os portadores de deficiência devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada

na criança, capaz de atender a essas necessidades, pois foi declarado que as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e de criar comunidades acolhedoras.

A Declaração de Salamanca se dirige a todos os governos, incitando-os a adotar, com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada, que permita a matrícula de todas as pessoas deficientes em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário, e também assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação docente, tanto inicial quanto contínua, estejam voltados para atender às pessoas portadoras de deficiências nas escolas integradoras.

Entendendo que a educação é um direito humano, o Brasil deu alta prioridade à tarefa de garantir que, até o ano de 2015, todas as crianças tenham acesso a um ensino primário de boa qualidade, gratuito e obrigatório e que terminem seus estudos. Ao assinar essa declaração, o Brasil comprometeu-se com o alcance dos objetivos propostos, que visam a transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos, atendendo, portanto, às pessoas portadoras de deficiências.

Podemos inferir que a Declaração de Salamanca, que apresenta os princípios políticos e práticos das Necessidades Educativas Especiais, veio como um tratado escamoteador dos termos excepcional e deficiente, entre outros títulos pejorativos que todos conhecemos.

Baseando-se em dois eixos de atuação, a Declaração de Salamanca visa a inclusão daqueles que possuem as necessidades educativas especiais e reconhece essas necessidades, visando uma educação para todos, como é proposto na Constituição Federal, sem distinções.

A educação Inclusiva enfatiza a necessidade de se integrarem todas as crianças em escolas regulares, inclusive as crianças com necessidades especiais. Para que os educadores possam receber essas crianças, é lógico que teremos que ter uma pedagogia voltada e centrada na criança, que atenda a todos sem discriminação e, principalmente, sem a colocação de obstáculos que possam comprometer o processo ensino-aprendizagem.

Sabe-se, também, que os educadores não conseguirão essa pedagogia inclusiva somente por meio de teoria (cursos, palestras, artigos etc.). Eles precisam lidar com essas crianças para conhecer a fundo suas necessidades e sua tomada de decisões. Portanto, para que de fato a Declaração de Salamanca se efetive, é necessária uma revisão curricular dos cursos de formação docente de forma que contemple todas as questões da educação especial. Fazem-se necessários, também, cursos de formação continuada, tais como capacitações, reuniões, reciclagens, oficinas direcionadas à educação especial e à aceitação, que é garantida em lei, das pessoas deficientes em escolas regulares. É muito importante que se enfatize o espírito crítico e de pesquisa na formação docente, pois, muitas vezes, são negadas condições de se efetuar um questionamento mais amplo e aprofundado das atividades profissionais, por falta de nível mais elevado de preparação acadêmica.

### 1.3.2 Convenção da Guatemala (1999)

Na Convenção da Guatemala, realizada em 1999, foi afirmado que todas as pessoas portadoras de deficiências têm os mesmos direitos humanos e liberdades e que esses direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação, se originam da dignidade e igualdade que são inerentes a todo ser humano. Já as iniciativas oficiais, de âmbito nacional, vêm elaborando dispositivos legais que tanto explicitam sua opção política pela construção de um atendimento educacional aos portadores de deficiências como orientam as políticas públicas e sua prática social.

A importância da Convenção, no entendimento e na defesa da inclusão, está no fato de que deixa clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou o propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

A Convenção da Guatemala não está sendo cumprida, atualmente, conquanto já tenha ocorrido a sua internalização à nossa Constituição. Ela representa um avanço no sentido de que sejam abolidas todas as normas e diretrizes educacionais e escolares, que garantiam às pessoas com deficiência o direito de acesso e frequência ao ensino regular “sempre que possível”, desde que capazes de se adaptar. Essas situações são típicas da modalidade de inserção escolar, de que tratamos anteriormente – a integração –, que ainda é bastante forte, principalmente no Brasil, e não realmente a inclusão, no sentido de adaptar a escola para receber os deficientes, e não os deficientes se adaptarem às escolas. Aqui, a discussão continua, pois há urgência de uma reformulação educacional completa, desde a formação docente, até as práticas educativas empregadas, no sentido de as escolas regulares receberem e incluírem os deficientes, ou seja, mudarem totalmente para que eles se apropriem de todo o processo ensino-aprendizagem.

### **1.3.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, todos os municípios brasileiros receberam a responsabilidade da universalização do ensino para pessoas portadoras de deficiências ou não, de 0 a 14 anos de idade (Brasil, 1997, p. 28). Assim, passou-se a desenvolver a atenção à educação especial, tornando a educação uma educação inclusiva.

É importante destacar que ações estão sendo colocadas em prática para que uma educação inclusiva ocorra; porém, ainda, deparamo-nos com inúmeros exemplos de exclusão no âmbito escolar, do trabalho ou social.

#### **1.3.4 Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto nº 3.298, de 1999**

A política nacional para a integração das pessoas portadoras de deficiência, prevista no Decreto 3.298/99, adota os princípios de desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, assegurando a plena integração da pessoa portadora de deficiência, estabelece mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o exercício de seus direitos e adota o respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades, sem privilégios ou paternalismos (Brasil, 1999). E no que se refere especificamente à educação, o Decreto estabelece a matrícula compulsória de pessoas portadoras de deficiência em cursos regulares.

A pessoa com deficiência é cidadã como toda e qualquer pessoa e, em razão da sua condição especial, deve ser tratada de forma especial e diferenciada, justamente porque o direito à igualdade significa ser tratado de forma igual, ressalvando a singularidade de cada um. Caso se encontre na situação e se for tratado de forma desigual, a legislação garante o direito a igualdade. Esse direito deve ser respeitado por todos e em todas as situações; por exemplo: na saúde, na educação, no transporte e no acesso à justiça, entre outros.

### **1.3.5 Plano Nacional de Educação**

Em 2001, a Lei 10.172 aprovou o Plano Nacional de Educação e estabeleceu objetivos e metas para a educação das pessoas portadoras de deficiência, assegurando a formação inicial e continuada dos professores para atendimento às necessidades dos alunos. Novamente, cabe destacar que tal pressuposto ainda não é totalmente visível em nossa sociedade, carecendo de maior reflexão da comunidade para sua implementação.

A Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência foi promulgada em 8 de outubro de 2001 pelo Decreto 3.956.

A citada Convenção reafirma que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que esses direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

A Carta da Organização dos Estados Americanos, em seu artigo 3º, estabelece como princípio que "a justiça e a segurança sociais são bases de uma paz duradoura", devido à preocupação com a discriminação de que são objeto as pessoas em razão de suas deficiências.

A Resolução CNE/CEB número 02/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que manifesta o compromisso do país com a educação especial. Essa Resolução representa um avanço na perspectiva da universalização do ensino.

Seguindo esse raciocínio apresentado na Resolução CNE/CEB número 02/2001, não é o aluno que tem que se adaptar à escola, mas é ela que, consciente da sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. A proposição da política expressa nas

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica traduz o conceito de escola inclusiva, pois centra seu foco na discussão sobre a função social da escola e o seu projeto político-pedagógico, sendo fundamental discussão ampla com todos os segmentos da sociedade, a fim de que tais preceitos sejam realmente efetivados e não fiquem somente no campo das idéias.

O documento “Saberes e Práticas da Inclusão na Educação Infantil”, publicado em 2003, aponta a necessidade de se apoiar as creches e as escolas de educação infantil, a fim de garantir condições de acessibilidade física e de acessibilidade a recursos materiais e técnicos apropriados para responder às necessidades das pessoas portadoras de deficiência.

Esse documento também reconhece que todas as pessoas têm direito à educação, independentemente de gênero, etnia, deficiência, idade e classe social; que o acesso à escola extrapola o ato da matrícula, implicando a apropriação do saber, da aprendizagem e a formação da pessoa como cidadã; e que a população escolar é constituída de grande diversidade e a ação educativa deve atender às maneiras peculiares de os alunos aprenderem.

O documento “Direito à Educação – Subsídios para a Gestão do Sistema Educacional Inclusivo” apresenta um conjunto de textos que tratam da política educacional no âmbito da educação especial. São subsídios legais que devem embasar a construção de sistemas educacionais inclusivos. Sendo assim, percebemos como se delineou historicamente a idéia dos atendimentos educacionais aos portadores de deficiência. Essas idéias geraram a diversidade como fator de enriquecimento social, oportunidades e o respeito às pessoas portadoras de deficiência.

A partir dos documentos citados, podemos inferir que o Brasil tem definido políticas públicas e criado instrumentos legais que asseguram os direitos dos portadores de deficiência e de suas famílias. A transformação dos sistemas educacionais tem se efetivado para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para as pessoas portadoras de deficiência. Entretanto, percebemos que, mesmo com toda evolução que a educação inclusiva e os portadores de deficiências vêm tendo, por meio de decretos e legislações favoráveis, muito ainda temos que fazer para que realmente se efetivem as leis e o Brasil construa verdadeiramente uma escola para todos.

## CAPÍTULO II

### **CONCEITUAÇÃO DA DEFICIÊNCIA MENTAL, SEGUNDO A ABORDAGEM ORGÂNICA**

Nesta seção, serão apresentados, além dos comentários desta pesquisadora, autores que têm estudos relevantes e contribuições a prestar nesse campo, com destaque para Ajuriaguerra (1991), Gruspun (1997) e Jorge (1995) e o documento Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento. Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas – CID 10 (1993).

A deficiência mental não passou despercebida nem mesmo em eras remotas. O “idiota da aldeia” era a nomeação de um deficiente nos tempos medievais. Na verdade, a deficiência mental, de certa forma, sempre foi reconhecida, embora não se falasse muito dela antes do final do século XVI (Ajuriaguerra, 1991, p. 243).

Zoroastro, Confúcio e os primeiros escritores do Corão, que eram antigos líderes religiosos e filósofos, nutriam certa compaixão pelos deficientes mentais (p. 244). Entretanto, os programas por eles estabelecidos eram apenas custodiais, já que não existiam princípios educacionais sobre os quais basear a intervenção.

Após a Idade Média, especificamente em Paris, aproximadamente em meados do século XVII, o líder religioso Vicent de Paul juntou em sua “Conferie de Charité” os desabrigados e necessitados, entre os quais estavam os deficientes mentais. Em Bicetre, foi criado um local de refúgio para esses indivíduos. Em 1801, com a descoberta de um “menino selvagem” na cidade de Aveyron, o interesse sobre

deficientes aumentou (*idem*). O médico Jean Marie Gaspard Itard, reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes mentais e que fora estudante na Bicetre, estudou assiduamente este menino, nomeado Victor.

Embora seus esforços com Victor não fossem bem-sucedidos, ou seja, Victor não conseguia se desenvolver intelectualmente, Itard decidiu dedicar sua vida ao estudo de outros meninos com deficiências similares e a treinar estudantes que levariam avante seu trabalho. Edward Seguin, um de seus discípulos, em 1848, introduziu os princípios da educação para deficientes na América, quando se associou à recém-criada Escola Experimental de Massachusetts para o Ensino e Treinamento de Idiotas, posteriormente chamada de Escola Fernald.

Ao final do século XIX, as visões otimistas acerca da reabilitação de deficientes mentais pela educação especial começaram a ceder lugar ao pessimismo. Houve, mais uma vez, um movimento a favor da construção de grandes instituições impessoais para abrigar os deficientes mentais (Gruspun, 1997, p. 134).

No século XX, o movimento eugênico, cujos proponentes exigiam a segregação e a esterilização dos deficientes mentais, adquiriu grande proeminência na América. Muitos Estados norte-americanos aprovaram leis de esterilização que permaneceram em vigor até o início dos anos 60. Na Alemanha nazista, os deficientes mentais eram sistematicamente exterminados.

Nos anos 60, desenvolveu-se um movimento contra a imoralidade da eugênia e da esterilização forçadas. Em 1964, o presidente John F. Kennedy, pelo Congresso, aprovou a Lei de Retardo Mental e Deficiências do

Desenvolvimento, que oferecia fundos significativamente maiores para o estudo do deficiente mental e para o treinamento multidisciplinar de profissionais. A Lei também exigia que os distritos escolares locais oferecessem serviços de educação especial para essas crianças (p. 136).

Sabemos que a psiquiatria infantil constituiu-se em torno da deficiência mental e as diversas entidades nosográficas atuais são quase todas extraídas do quadro da “idiotia”, no qual Pinel mesclava várias denominações – retardado, deficiência intelectual e estado de estupor.

Alfred Binet ([1857-1911](#)) foi um [pedagogo](#) e [psicólogo francês](#). Ele ficou conhecido por sua contribuição à psicometria. Foi o [inventor](#) do primeiro teste de [inteligência](#), a base dos atuais testes de [Quociente Intelectual](#) – QI. Com Binet, no início do século XX, é introduzida a psicometria, que se tornaria o critério de distribuição das diversas deficiências.

Existem, segundo a abordagem organicista, inúmeras definições de deficiência mental, dentre elas a descrita pela Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID – 10 (1993), que define como deficiência mental

uma condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente, a qual é especialmente caracterizada por comprometimento de habilidades manifestadas durante o período de desenvolvimento, as quais contribuem para o nível global de inteligência, isto é, aptidões cognitivas, de linguagem, motoras e sociais. O retardo pode ocorrer com ou sem qualquer outro transtorno mental ou físico (p. 87).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM – IV, a característica essencial da deficiência mental é um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, baseando-se em sintomas quantitativos de ordem orgânica e que dizem respeito também à comunicação, às atividades de vida

diária, aos relacionamentos interpessoais e às habilidades acadêmicas, de trabalho, lazer, saúde e segurança (Jorge, 1995, p. 39).

A deficiência mental consiste em um funcionamento intelectual abaixo da média, incluindo também o comprometimento das habilidades adaptativas, presente antes dos 18 anos de idade (p. 40). Os comprometimentos são influenciados por fatores genéticos, ambientais e psicológicos, enfatizando os fatores biológicos sutis, a saber: pequenas anormalidades cromossômicas, síndromes genéticas, intoxicação subclínica com chumbo e várias exposições tóxicas pré-natais.

A partir das definições acerca da debilidade mental, podemos contextualizá-las num sistema classificatório, que envolve diferentes meios de avaliação cognitiva, em quatro graus diferenciados, que discutiremos a seguir.

A deficiência mental leve equivale, basicamente, ao que costumava ser chamado de categoria pedagógica dos “educáveis”. Esse grupo constitui o maior segmento, cerca de 85% dos indivíduos com o transtorno.

De acordo com o CID – 10 (1993, p. 90-92), os indivíduos levemente deficientes adquirem linguagem com algum atraso, mas a maioria atinge a capacidade de usar a fala para finalidades cotidianas, manter conversações e envolver-se na entrevista clínica. A maioria deles também consegue total independência em cuidados próprios (comer, lavar-se, vestir-se e controle esfincteriano) e em habilidades práticas e domésticas, observando um ritmo de desenvolvimento lento.

As principais dificuldades são usualmente vistas no trabalho escolar acadêmico e muitos têm problemas específicos de leitura e escrita. No entanto, pessoas levemente deficientes podem ser intensamente auxiliadas

pela educação planejada para desenvolver suas habilidades e compensar seus prejuízos. A maioria daqueles indivíduos nos limites superiores de deficiência mental leve é potencialmente capaz de trabalhos que demandam habilidades práticas, ao invés de acadêmicas, incluindo trabalho manual não-especializado ou semi-especializado.

Em um contexto sociocultural que requer pouca realização acadêmica, algum grau de deficiência mental leve pode, por si só, não representar um problema. No entanto, se há também notável imaturidade emocional e social, as conseqüências da deficiência, por exemplo, incapacidade para enfrentar as demandas do casamento ou da educação dos filhos ou dificuldades em harmonizar-se com tradições e expectativas culturais, serão aparentes.

Em geral, as dificuldades comportamentais, emocionais e sociais do deficiente mental leve e as necessidades de tratamento e suporte decorrentes delas são mais proximamente análogas àquelas encontradas em pessoas de inteligência normal do que aos problemas específicos dos moderados e gravemente deficientes. Uma etiologia orgânica está sendo identificada em proporções crescentes de pacientes, ainda que não na maioria.

Se os testes de Quociente de Inteligência (QI) padronizados apropriadamente são usados, a faixa de 50 a 69 é indicativa de deficiência mental leve. A compreensão e o uso da linguagem tendem a estar atrasados em um grau variado e problemas de linguagem expressiva, que interferem com o desenvolvimento da independência, podem persistir na vida adulta. Condições associadas, tais como autismo, outros transtornos de conduta ou incapacidade física, são encontradas em proporções variadas.

O deficiente mental moderado equivale, basicamente, ao que costumava ser chamado de categoria dos “treináveis”, isto é, em termos pedagógicos, sujeitos aptos a condicionamentos. Esse termo ultrapassado não mais deve ser usado, pois

implica erroneamente que as pessoas com deficiência mental moderada não podem beneficiar-se de programas educacionais. Esse grupo constitui cerca de 10% de toda a população de indivíduos com deficiência mental (Ajuriaguerra, 2001, p. 78).

Indivíduos nessa categoria são lentos no desenvolvimento da compreensão e no uso da linguagem oral e escrita e do cálculo. Realizações nos cuidados pessoais e habilidades motoras estão igualmente limitadas e alguns necessitam de supervisão durante a vida toda. Programas educacionais podem oferecer oportunidades para eles desenvolverem seu potencial limitado e adquirir algumas habilidades básicas. Tais programas são apropriados para pessoas que aprendem lentamente, ou seja, que aprendem num tempo diferente (p. 279).

Como adultos, as pessoas moderadamente deficientes são usualmente capazes de fazer trabalhos práticos simples se as tarefas forem cuidadosamente estruturadas e uma supervisão especializada for proporcionada. Uma vida completamente independente na idade adulta é raramente alcançada. Geralmente, tais pessoas são inteiramente móveis, se locomovem sem auxílio, são fisicamente ativas e a maioria mostra evidência de desenvolvimento social na sua capacidade de estabelecer contato, comunicar-se com outros e se engajar em atividades sociais simples.

O Quociente de Inteligência está usualmente na faixa de 35 a 49. Perfis discrepantes são comuns nesse grupo, com alguns indivíduos alcançando níveis mais altos em habilidades visuoespaciais do que em tarefas dependentes de linguagem, enquanto outros são marcadamente desajeitados, mas apreciam interação social e conversação simples. O nível de desenvolvimento de linguagem é

variável: alguns podem tomar parte em conversações simples, enquanto outros têm apenas linguagem suficiente para comunicar suas necessidades básicas.

Alguns nunca aprendem a usar a linguagem, embora possam entender instruções simples e aprender a usar sinais manuais para compensar até certo ponto suas incapacidades de linguagem. Uma etiologia orgânica pode ser identificada na maioria das pessoas com deficiência mental moderada. O autismo infantil e outros transtornos invasivos do desenvolvimento estão presentes em substancial minoria e têm efeito importante sobre o quadro clínico e o tipo de manejo necessário. Epilepsia e incapacidades neurológicas e físicas são também comuns, embora a maioria das pessoas moderadamente deficientes seja capaz de andar sem assistência. Às vezes, é possível identificar outras condições psiquiátricas; porém, o nível limitado de desenvolvimento da linguagem pode tornar o diagnóstico difícil e dependente de informações obtidas de outros que estão familiarizados com o indivíduo.

O grupo com deficiência mental grave se constitui 3% a 4% dos indivíduos com deficiência mental, segundo descrição do CID – 10 (1993, p. 95). Nos primeiros anos de infância, esses indivíduos adquirem pouca ou nenhuma fala comunicativa. Durante o período da idade escolar, podem aprender a falar e ser treinados em habilidades elementares de higiene, mas se beneficiam apenas em um grau limitado dos conteúdos formais e acadêmicos, tais como familiaridade com o alfabeto e contagem simples, embora possam dominar habilidades simples de vida diária. Na idade adulta, podem ser capazes de executar tarefas simples sob estreita supervisão. O Quociente de Inteligência está usualmente na faixa de 20 a 34.

O grupo com deficiência mental profunda é o menor e se constitui aproximadamente de 1% a 2% dos indivíduos com esse diagnóstico. Apresenta uma condição neurológica identificada como responsável por sua deficiência mental. Durante os primeiros anos da infância, apresenta prejuízos consideráveis no funcionamento sensório-motor (p. 97). Um desenvolvimento mais favorável pode ocorrer em um ambiente altamente estruturado, com constante auxílio e supervisão, e no relacionamento individualizado com alguém responsável por seus cuidados. O desenvolvimento motor e as habilidades de higiene e comunicação podem melhorar com treinamento apropriado.

O Quociente de Inteligência está abaixo de 20 e a compreensão e o uso da linguagem estão limitados, na melhor das hipóteses, ao entendimento de ordens básicas e a fazer pedidos simples. Uma etiologia orgânica pode ser identificada na maioria dos casos. Incapacidades neurológicas graves ou outros problemas físicos, afetando a mobilidade, são comuns, como epilepsia e comprometimentos visuais e auditivos. Transtornos invasivos do desenvolvimento em sua forma mais grave, em especial o autismo atípico, são particularmente frequentes, em especial naqueles que se movimentam.

Percebemos, assim, que a conceituação da deficiência mental segundo a abordagem organicista é como um conjunto de síndromes das mais variadas etiologias e com quadros clínicos diferentes, cujo único denominador comum é a insuficiência intelectual ancorada em bases orgânicas lesionais. Observamos também que essa categoria de classificação da deficiência mental é a mais difundida entre os docentes. Assim sendo, uma questão se impõe: será por que, ao admitirmos uma questão orgânica exclusivamente, nenhum questionamento acerca das dificuldades do docente é feita?

**CAPÍTULO III**  
**CONCEITUAÇÃO DA DEFICIÊNCIA MENTAL,**  
**SEGUNDO A ABORDAGEM PSICANALÍTICA**

*“O caráter altamente contagioso da emoção vem do fato de que ela é visível, abre-se para o exterior através de modificações na mímica e na expressão facial [...] A emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência.”*

Dantas

A deficiência mental costuma ser um assunto malquisto, um tabu, que interessa somente a especialistas ou àquelas pessoas ligadas a ela por laços familiares e de convívio obrigatório. Sabemos que há escassez de estudos a esse respeito, especialmente na literatura nacional, mas não é difícil levantarmos hipóteses em torno da questão. O ser humano prefere olhar o seu lado forte e sem faltas e falhas, a deparar-se com sua exacerbada fragilidade. A deficiência, em particular a deficiência mental, incomoda tanto, pois levar o homem a ver seus aspectos imperfeitos, o que ocasiona um imenso desprazer.

Portanto, é de suma importância conceituar a deficiência mental, porque vemos que ela afeta o sujeito em sua totalidade. Sem essas definições científicas, a formação e a prática docentes tornam-se incipientes. O deficiente mental sofre, ao mesmo tempo, da desestima na qual está preso, por não estar à altura de suas aspirações, e também com a depreciação, quando não com o desprezo que lê no olhar dos outros. A deficiência atinge, então, o ser psíquico e o ser social da pessoa.

A deficiência mental é uma questão complexa, cujas causas são múltiplas e diversas: umas estão ligadas à própria estrutura do sujeito; outras, a questões lesionais. O fato de elas se intrincarem e agirem umas sobre as outras não ajuda em nada a compreensão do fenômeno, pois o resultado disso é que cada um projeta seus fantasmas e inventa remédios.

Sobre isso, afirma Jerusalinsk (1999): “se na antigüidade grega as crianças deficientes eram lançadas desde as alturas do monte Taigeto, em nossa civilização ocorre serem igualmente lançadas a um vazio de significância desde as alturas da Ciência” (p. 110).

Pensamos que, para existir, isto é, para sair do caos e se desvencilhar desse “Outro” que enleia o deficiente nas redes de seu desejo, o deficiente mental tem de compreender o significado de si mesmo e o sentido de sua vida, ou seja, encontrar a ordem do mundo e o caminho de seu próprio desejo. O “Outro” aqui, segundo a teoria psicanalítica, seria o pai, a mãe ou qualquer ser humano que mantém um vínculo afetivo próximo com a criança. Podemos pensar esse “Outro” como figuras reais e concretas, mas também como imagens internas do psiquismo da criança.

Compreender é, pois, uma operação que toca no mais essencial da constituição do ser, é parte integrante da pulsão de vida da qual falava Freud (1976). Por essa razão, pode se tornar uma paixão, a paixão de saber. Ao contrário, pode existir a paixão à ignorância, que diz respeito à pulsão de morte.

Os estudos sobre a situação do deficiente mental tiveram uma evolução, embora restrita, e parecem ser alvo, nos últimos anos, de uma retomada de interesses. Esse tema tornou-se questão para todas as áreas de tratamento que, de alguma forma, estão ligadas à educação.

O sentido da deficiência mental é do interesse da Psicologia, da Psicanálise, da Pedagogia, da Psiquiatria e da Neurologia. Entretanto, as diversas contribuições das várias áreas de conhecimento têm em comum um ponto: que este indivíduo, o deficiente mental, traz uma interdição em relação ao saber. Segundo Santana (1994, p. 13), a conceituação da deficiência mental vem sustentada por uma avaliação médica. A deficiência como termo de origem médica, e por esse motivo dita orgânica, não encontrou amparo dentro da psicanálise.

Freud (1976) deu sua contribuição na pesquisa do deficiente mental, determinando um lugar para ele, a partir dos estudos sobre a sexualidade infantil. Freud delimitou esse saber propondo uma clínica onde, mesmo com as dificuldades vinculadas ao corpo, ocorre uma possibilidade via escuta. O pensamento freudiano não se situou face à deficiência, mas em face de um ser de palavras, detendo uma verdade que lhe é escondida, subtraída, ou que não lhe pertence mais (Cordiè, 1996, p. 129).

Segundo Kupfer (1997), por volta de 1908, Freud julgava existir uma relação entre a repressão sexual exercida pela vida social de sua época e o aumento de neuroses. Se assim fosse, bastaria, a princípio, propor à sociedade práticas educativas não-repressivas e respeitadoras, entre outras coisas, da sexualidade infantil recém-descoberta por ele. Nessa época, Freud também acreditava que se devia, no decorrer do processo educativo, esclarecer as crianças quanto à verdadeira realidade sexual de suas vidas, o que também evitaria a instalação de neuroses. No

final de sua vida, contudo, Freud mudou de idéia. Para ele, a educação sexual e as práticas educativas não-repressivas não garantem que a neurose seja evitada. O tom desses escritos finais é amargo. Contudo, sua filha Anna Freud dedicou-se à pesquisa das bases psicanalíticas para uma pedagogia. Supunha que a Psicanálise poderia ser transmitida aos professores como saber teórico.

Freud foi de fato, um antipedagogo. Sob outro ponto de vista, no entanto, é possível assegurar, por várias razões, que Freud foi, sim, um mestre da Educação. Em primeiro lugar, porque seu peculiaríssimo modo de produzir teoria revelou a preciosa relação que tinha com o ato de pensar. Freud pensou com a sua mente e com o seu desejo. Em segundo lugar, pode-se dizer que Freud foi um mestre da Educação porque abriu caminho para a reflexão sobre o que é ensinar e o que é aprender (Kupfer, 1997, p. 8-9).

Com a releitura das obras de Sigmund Freud, Jacques Lacan afirma que ser inteligente é saber ler as entrelinhas, entender o que é dito além das palavras (p. 131). Ou, parafraseando Lacan, ser inteligente depende, também, da capacidade de acessar o saber inconsciente, o saber que não se sabe. Equivalendo aos deficientes mentais, acreditamos que esse saber inconsciente é o único saber que eles detêm e que os sustentam.

Segundo Lacan, o psíquico se estrutura a partir de uma alienação entre mãe e filho, ou entre a pessoa que ocupa o lugar de mãe, que é necessário num determinado momento para que haja um investimento de desejo na criança (Dor, 1992, p. 77).

A partir disso, temos o Estágio do Espelho. O Estágio do Espelho ordena-se essencialmente sobre uma experiência de identificação fundamental, durante a qual a criança faz a conquista da imagem de seu próprio corpo, que irá promover a estruturação do eu.

No primeiro tempo da experiência do Estágio do Espelho, há uma confusão entre si e o outro. Essa confusão atesta, sem equívoco, que é, sobretudo no outro, que ela se vivencia e se orienta no início. Esse primeiro momento da fase do espelho evidencia claramente o assujeitamento da criança ao registro do imaginário, em que a característica fundamental é a simbiose tão exacerbada nos deficientes mentais (p. 79).

O segundo momento constitui uma etapa decisiva no processo identificatório. Com efeito, a criança é levada a descobrir que o outro do espelho não é um outro real, mas uma imagem. Além de ela não mais procurar apoderar-se da imagem, no geral, seu comportamento indica que ela sabe distinguir a imagem do outro da realidade do outro.

O terceiro momento estabelece uma relação dialética entre as duas etapas precedentes não somente porque a criança está segura de que o reflexo do espelho é uma imagem, mas, sobretudo, porque adquire a convicção de que não é nada mais que uma imagem, e que é dela. Vale pontuar que esse espelho não é um espelho real, mas um registro psíquico que se inicia na relação especular, simbiótica, mantida com a mãe ou com quem ocupa esse lugar para a criança. Reconhecendo-se por meio dessa imagem, a criança recupera, assim, a dispersão do corpo esfacelado, fragmentado numa totalidade unificada, que é a representação

do próprio corpo. A imagem do corpo é, portanto, estruturante para a identidade do sujeito, que por ela realiza sua identificação primordial (p. 81).

Na deficiência mental ocorre, além do déficit cognitivo, o déficit nessas fases denominadas por Jaques Lacan como Estágio do Espelho, em que a criança se estrutura como humano, saindo do registro do real e do imaginário, estabelecendo-se no registro do simbólico, ficando o deficiente mental numa relação de indistinção psíquica entre ele e sua mãe, assim submetido ao registro do imaginário, no qual a principal característica é a simbiose mãe-filho. Os registros real, imaginário e simbólico correspondem, para Lacan, respectivamente ao indizível (inconsciente), à relação simbiótica com a mãe e ao registro da lei, da ordem que é o simbólico.

Ao sair da fase identificatória do Estágio do Espelho, a criança, em quem já se esboça um sujeito, nem por isso deixa de estar em uma relação de indistinção quase fusional com a mãe. Essa relação fusional é suscitada pela posição particular que a criança mantém junto à mãe, buscando identificar-se com o que supõe ser o objeto de seu desejo. Os primeiros cuidados e a satisfação das necessidades básicas colocam a criança em situação de se fazer objeto do que é suposto faltar à mãe – o falo –, aqui entendido como símbolo de poder. A criança quer, então, constituir-se ela mesma como o falo materno. Assim, pode-se falar de uma indistinção fusional entre a criança e a mãe, uma vez que a criança e mesmo o deficiente mental tendem a identificar-se com o único e exclusivo objeto do desejo da mãe, o falo.

Com efeito, só existe relação fusional com a mãe na medida em que nenhum elemento terceiro parece mediatizar a identificação fálica da criança com a mãe. A esse terceiro elemento, denominamos função paterna, algo radicalmente distinto da presença paterna, bem como de suas ocorrências negativas, tal a ausência, a carência e todas as outras formas de inconsistências paternas. Essa função é tomada por Jacques Lacan como procedente da determinação de um lugar, ao mesmo tempo em que esse lugar lhe confere uma dimensão necessariamente simbólica que permite mediatizar a relação da criança com a mãe, e da mãe com a

criança, o que não ocorre com os deficientes mentais (p. 82). Nesse caso, como já foi dito, há uma fusão entre mãe e filho que impede o acesso ao registro do simbólico – permanecendo no imaginário –, impedindo, assim, o acesso às leis que regem o mundo (linguagem, conhecimento, saber).

Com a contribuição de Mannoni (1981, p. 33), sabemos que o deficiente mental traz sempre um discurso coletivo, o qual é proveniente de suas relações com a família, com a escola e com a sociedade. Para esse ser, é muito difícil falar, pois ele é falado. De acordo com a autora, ele cria uma situação dual, tornando-se objeto de um dos pais. Forma-se, em certos momentos, entre o deficiente mental e sua mãe, um só corpo, confundindo-se o desejo de um com o desejo do outro, impedindo-o, até certo ponto, de construir um conhecimento oriundo do outro.

Seguindo o pensamento dessa autora, a mensagem do pai, ou seja, a função paterna nunca chega até o deficiente mental. Ele está fadado a permanecer numa certa relação fantasmática com a mãe que, pela ausência mesma do significante paterno, deixa o deficiente reduzido ao estado de objeto, sem esperança alguma de aceder ao nível de sujeito. Pelo contrário, a impossibilidade para o deficiente mental de estabelecer uma identificação significativa deixa-o sem defesa contra as situações de dependência dual. Ele não tem a possibilidade de se interrogar sobre a sua falta de ser, porque essa falta, tomada em nível da realidade pelos que o rodeiam, vai levá-lo a não sofrer e a preencher um vazio, o seu vazio intelectual, escolar, sem que nunca se coloque a questão de saber se esse vazio real não se duplica na mãe, pela sua própria falta de ser, cujo acesso se acha raramente barrado para a criança pelo significante paterno (p. 40).

Observamos, então, que a leitura que a psicanálise faz sobre a deficiência mental relaciona-se com um ser sem o saber intelectual, numa relação de evidência de nada compreender, mas é sustentada por um saber, denominado de saber inconsciente. Esse esclarecimento da dimensão inconsciente é contrário à crença em uma debilidade inscrita nos gens, de um determinismo biológico, mas é indicativo do uso que o inconsciente faz dessa inscrição genética. Uma vez que sabemos que além de ser imperativo ressignificarmos o lugar do

deficiente mental, devemos ressaltar que existe um lugar do pseudodeficiente, e não somente da deficiência inscrita no corpo físico.

A leitura que a psicanálise faz da deficiência também oportuniza aos docentes a explicação de que a educação também é falha, como nós seres humanos; que se continuarmos a entender as práticas educativas como únicas para todos os alunos, sejam estes deficientes ou não, situações de deficiências e déficits sempre irão aparecer, seja nos alunos, nos professores, nos métodos ou nas práticas educativas.

O estudo por parte dos docentes sobre a teoria psicanalítica também é imprescindível, dado que é a partir de alguns conceitos advindos dessa teoria que será permitido que os docentes ressignifiquem seus valores e posicionamentos frente aos deficientes, entendendo que as deficiências não são somente orgânicas, mas estruturais também. Aí, eles, os docentes, com toda sua formação e práticas educativas e a família, são implicados.

**CAPÍTULO IV**  
**CONCEITUAÇÃO DA DEFICIÊNCIA MENTAL,**  
**SEGUNDO A ABORDAGEM DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA**

“[...] desde o início eu estava convencido de que o problema das relações entre organismo e meio colocava-se também no domínio do conhecimento, aparecendo então como um problema das relações entre o sujeito atuante e o pensante e os objetos da experiência. Apresentava-se a mim a ocasião de estudar esse problema em termos de psicogênese.”

Piaget

Nesta seção, abordaremos a questão da deficiência mental sob o olhar da Epistemologia Genética de Jean Piaget (1896-1980).

Pensamos que Piaget (1896-1980) não se interessou pelo patológico ao longo de suas pesquisas, mas, é fato que, quando trabalhava sozinho no laboratório de Binet, responsável pela introdução dos testes psicométricos no início do século XX, Piaget já se interessava pela análise dos diferentes níveis da lógica, das classes e das relações na criança. Ao escrever o modo pelo qual os conhecimentos se tornam objetivos, Piaget não particularizou seus sujeitos. Sua intenção era focar o sujeito epistêmico, universal, o que incluiu os deficientes mentais entre os seres cognoscentes, ou seja, capazes de conhecer, não importa a que nível da razão consigam aceder. Esse trabalho se desenrolava entre o desenvolvimento psicobiológico e o problema das estruturas normativas.

As provas realizadas por Piaget e Barbel Inhelder, reconhecida psicóloga, só foram utilizadas na área das desordens neuropsicológicas muito tardiamente. Contudo, em

1943, Inhelder (*apud* Coutinho e Moreira, 1998, p. 77) já havia empregado essas provas para o estudo dos estados de deficiência precoce.

Foi a partir das provas operatórias, cuja função é avaliar as noções de conservações físicas, que a psicóloga Barbel Inhelder colocou em evidência as diferenças entre o modo de desenvolvimento cognitivo e a organização da criança normal e da criança deficiente mental. Barbel Inhelder constatou que o ritmo do desenvolvimento cognitivo da criança deficiente mental é mais lento que o da criança normal e, geralmente, quando o raciocínio do deficiente atinge seu limite superior mantém as marcas dos níveis anteriores. Enquanto o pensamento normal evolui no sentido da equilibração progressiva das operações, que são definidas pela mobilidade e pela estabilidade crescente do raciocínio, o pensamento do deficiente mental atinge um falso equilíbrio, marcado por uma viscosidade, que é caracterizada pela oscilação de um estágio de desenvolvimento – a outro –, ou seja, o deficiente mental passa incontrolavelmente de um esquema conceitual a outro (p. 79).

Há, também, segundo Barbel Inhelder, uma diferença marcante entre o desenvolvimento cognitivo das crianças normais e o das crianças deficientes mentais. Consiste em que os deficientes mentais possuem uma incapacidade de alargar e generalizar as construções operatórias, além dos dados concretos, pois eles agem sem a organização dos dados e repetem incessantemente as mesmas ações. Aqui, ficam visíveis, as causas das dificuldades que os deficientes mentais possuem com relação aos conteúdos formais e acadêmicos.

Jean Piaget (1977) desenvolveu sua teoria no que se refere à natureza e ao desenvolvimento do ato de pensar, fornecendo critérios para o pensamento. A concepção teórica de Piaget, da aquisição de conhecimentos baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto do conhecimento, aparece como ponto de partida para o estudo da criança confrontada com esse objeto cultural que constitui a escrita. Piaget não é um pedagogo, mas, em sua vida e obra, manifestam-se contatos com a atividade educacional, além de ter sido professor universitário na Suíça e na França. Piaget dedicou-se ativamente ao estudo do desenvolvimento do pensamento da criança. A criança em crescimento está construindo a compreensão de si própria e do mundo. Portanto, o estudo do desenvolvimento do pensamento da criança já prenuncia o encontro da teoria de Piaget com os problemas da educação.

Piaget (p. 85), em sua teoria, descreve os sucessivos estágios de desenvolvimento, que se referem às diferenças na estrutura do pensamento e não se devem a um aumento de conhecimentos. Observou nas crianças as diferenças estruturais, pois se interessava pela estrutura do pensamento. Então, classificou essas observações comportamentais em estágios e subestágios.

De acordo com as idéias de Piaget, os estágios do desenvolvimento cognitivo ocorrem numa ordem fixa, isto é, vão dos estágios sensório-motor, pré-operatório e operatório-concreto até o estágio operatório-formal ou hipotético-dedutivo, e as crianças normais e as crianças deficientes mentais passam de um estágio para outro em idades diferentes. Além disso, uma criança pode estar em um determinado estágio para algumas coisas e em outro estágio para outras.

Segundo a teoria piagetiana, ou seja, construtivista, a ordem de sucessão desses estágios é sempre a mesma, embora as idades em que ocorrem sejam variáveis dentro de certos limites. O que faz diferir um estágio do outro é basicamente a possibilidade de operar mentalmente e também a capacidade de estabelecer relações.

Seguindo o pensamento de Silva (2000, p. 16), temos como primeiro estágio o sensório-motor (0 a 2 anos), no qual a criança interage com o ambiente pela ação direta sobre o meio, utilizando seus sentidos e atividades motoras. Nesse estágio, a criança ainda não tem representação mental e não utiliza símbolos. Sua inteligência é prática. A criança pensa agindo e interiorizando as ações.

Quando a criança adquire a capacidade de simbolizar, de representar mentalmente as ações e os objetos e, conseqüentemente, de utilizar-se da linguagem, ela passa para o estágio seguinte, que é o estágio pré-operatório (2 a 7 anos). Nesse estágio, além de agir diretamente sobre o meio, a criança começa a exercer ações também sobre o mundo dos símbolos. É nesse estágio que surgem as dificuldades para os deficientes mentais, em que, muitas vezes, mesmo utilizando a linguagem, eles não têm acesso ao mundo simbólico.

A passagem do estágio pré-operatório para o seguinte, o operatório-concreto, é possível quando a criança adquire a reversibilidade de pensamento, isto é, a capacidade de, mentalmente, transitar nos fatos e nas suas relações, indo do final ao início, retornando ao final, que é a reversibilidade, outra categoria trabalhada por Piaget (1977, p. 86).

Essa reversibilidade é fundamental para a estrutura lógica, característica do estágio operatório-concreto (7 aos 12 anos). Nesse estágio, a criança já é capaz de estabelecer relações e raciocínios lógicos, ou operar. Por isso, esse estágio é chamado de operatório, mas as crianças são capazes de operar apenas a partir de conteúdos perceptíveis na realidade concreta; por isso, estágio operatório-concreto. Nele, a criança age e pensa sobre suas ações.

Quando a criança ou o adolescente ultrapassa a necessidade de partir dos aspectos reais e concretos para abstrair conceitos e induzir teorias, a inteligência do sujeito passa a ser capaz de funcionar por abstrações. Nesse momento, a criança ou o adolescente não necessita mais de dados reais ou concretos para operar mentalmente e raciocinar. Esse estágio é denominado operatório-formal ou hipotético-dedutivo (12 anos em diante) (Silva, 2000, p. 17).

Em todo o decorrer da vida humana, segundo Piaget (1979, p. 66), o processo adaptativo tem funcionamento idêntico, decorrente de dois mecanismos indissoluvelmente ligados: a assimilação, quando um sujeito busca o objeto do conhecimento, conforme suas possibilidades de organização; e a acomodação, que é a atividade de assimilação que leva a uma acomodação da própria estrutura e se modifica com o resultado de uma atividade, desenvolvendo novos esquemas.

Geneticamente, as estruturas sucedem-se umas às outras, ficando cada vez mais completas e aperfeiçoadas, integrando-se as anteriores nas posteriores; isto é o desenvolvimento da inteligência (p. 80). Há também o processo de equilíbrio, que

explica todo o processo adaptativo, que é a própria atividade relacionadora do sujeito com o objeto.

Segundo Piaget (1977, p. 21), o ser humano, ao nascer, possui apenas condições biológicas necessárias para construir a sua inteligência. Em outras palavras, as estruturas sensoriais e neurológicas do organismo humano constituem uma herança específica da espécie, que impõem limitações estruturais à inteligência, facilitam ou impedem o funcionamento intelectual, embora não expliquem o seu funcionamento em si. Para Piaget, herdamos igualmente o funcionamento intelectual, ou seja, o modo pelo qual o sujeito, ao estabelecer trocas com o meio em que vive, constrói o conhecimento. Esse funcionamento intelectual, a que Piaget chamou de hereditariedade geral, está presente durante toda a vida e é por ele que as estruturas cognitivas vão sendo geradas e modificadas. Como não herdamos estruturas cognitivas prontas, acabadas, estas se produzem a partir de uma estrutura biológica específica e de um modo de funcionamento constante e comum ao funcionamento biológico geral. A inteligência, na definição piagetiana, é uma forma de adaptação biológica e, como tal, o funcionamento intelectual se processa segundo os mecanismos das demais atividades orgânicas.

O problema da aprendizagem está subordinado ao desenvolvimento, explicado pelos mecanismos de assimilação e acomodação. Ambos asseguram aos organismos vivos o estabelecimento de trocas com o meio em que vivem, com vistas a se adaptarem ao mesmo, como foi discutido anteriormente. Ao assimilar, o sujeito incorpora ao organismo elementos do meio, assim como esses elementos que precisam se ajustar às estruturas do organismo têm de se modificar para atender às

peculiaridades desses elementos – tem-se, então, a acomodação. As adaptações ocorrem em consequência desses dois mecanismos. Essas concepções levam o pensamento piagetiano a criticar o estímulo-resposta para aquisição do conhecimento. Podemos inferir, portanto, que a resposta estava lá primeiro. Um estímulo é um estímulo somente na medida em que é significativo e torna-se significativo somente na medida em que há uma estrutura que permite sua assimilação, uma estrutura que pode integrar esse estímulo e ao mesmo tempo estabelecer a resposta. Portanto, Piaget (1979) declara: “sem essa atividade, não há didática ou pedagogia que transforme significativamente o sujeito” (p. 93).

Podemos inferir, a partir de todo o pensamento desse autor em relação à aprendizagem do indivíduo, que a qualificação profissional do professor tem, na prática educativa, se revelado frágil, tornando-se objeto de preocupação de estudos, divulgados pelas literaturas nacional e internacional, especialmente nas duas últimas décadas.

A universidade precisa rever sua relação com os professores que a ela recorrem, buscando subsídios para melhorar sua práxis pedagógica. A mera preocupação em socializar e atualizar as novas tendências educacionais não resolve o problema da escola. Conhecimentos não vivenciados são incapazes de gerar mudanças significativas no cotidiano, pois não são introjetados e não sobrevivem quando finda o processo de capacitação tutelada.

Não só na formação docente, mas em todas as áreas do saber, devem ser consideradas questões sobre as pessoas com deficiência mental. Portanto, além de

reorganizar a escola sob a ótica de uma escola e uma educação para todos, ou seja, uma escola inclusiva, devemos também oferecer uma formação que possibilite aos docentes pensá-la e concretizá-la. Para isso, é necessário que haja professores com capacidade de atender a todos os alunos em sua diversidade, principalmente os sujeitos com deficiência mental, entendendo-os como sujeitos do mundo e sujeitos do conhecimento.

Cabe ao docente questionar a ideologia e os poderes implícitos em sua prática educativa, para construir uma escola dentro de um paradigma que ressignifique toda sua práxis. Trata-se de articular na formação docente o saber fazer e o saber pensar, para fazer mais do que transmitir o conhecimento escolar acumulado.

Enfim, entendemos a construção do conhecimento do deficiente mental, orientando-nos de acordo com a perspectiva piagetiana que indica que a inteligência é adaptação, que se caracteriza como um equilíbrio entre as ações de um organismo sobre o meio e a deficiência, que se caracteriza pela carência de condutas inteligentes e pela inadaptação ao ambiente. Mas essa afirmativa não ignora o funcionamento cognitivo dos deficientes mentais, nem as possibilidades de solicitação das mesmas, pois uma dessas implicações é a que propõe a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental nas escolas regulares.

## **CAPÍTULO V**

### **METODOLOGIA**

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal da rede regular de ensino da cidade de São João del-Rei, Minas Gerais. A escolha dessa escola ocorreu porque é onde se concentra o maior número de deficientes mentais. A seleção da escola municipal ocorreu após uma reunião em fevereiro de 2005 com o secretário municipal de Educação acerca do número de deficientes mentais incluídos na escola e acerca da viabilidade da pesquisa. A escola municipal, objeto de estudo, denomina-se Escola Municipal Maria Teresa.

Posteriormente à entrevista com o secretário municipal de Educação, realizamos uma reunião com a diretora da escola, solicitando sua permissão para a realização da pesquisa. Após a reunião com a diretora, realizamos uma reunião com os docentes das séries iniciais, com os objetivos de comunicar a pesquisa que seria realizada e convidando-os para participarem da mesma. Após esses contatos, encaminhamos uma carta à diretora da referida escola e aos professores, ambas com o objetivo de viabilizar a pesquisa e organizar o cronograma das oficinas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos como procedimento metodológico: levantamento de dados (número de alunos incluídos na escola pesquisada), reuniões com o secretário municipal de Educação, com a diretora da escola e com os docentes, cartas à direção e aos docentes e entrevistas com os docentes. Por meio de um questionário de identificação dos docentes, foram coletados dados acerca de identificação pessoal e profissional e dados sobre as práticas educativas

empregadas, objetivo geral de nossa pesquisa. Também foram utilizadas como instrumentos de pesquisa tabelas que foram analisadas.

Após o levantamento dos dados relacionados aos procedimentos e intervenções com os deficientes mentais, realizamos outro encontro com todos os docentes das séries iniciais, convidando-os a participarem das oficinas em dinâmica de grupo, próximo recurso metodológico utilizado. A opção por trabalhar com os 18 docentes das séries iniciais se deveu ao fato de ser onde estavam concentrados todos os alunos deficientes mentais incluídos.<sup>2</sup>

A técnica de oficinas em dinâmica de grupo, pesquisada, desenvolvida e estudada no Laboratório de Grupo (LabGrupo) da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, tem como principal articuladora Lúcia Afonso (2002).

Optamos pela técnica das oficinas em dinâmica de grupo por ser útil na área de educação, especialmente na área de formação docente. Além de usarmos as informações sobre deficiência mental e suas conseqüentes reflexões na área pedagógica, pudemos trabalhar também com os significados afetivos e as vivências dos professores relacionados com o tema abordado, tendo em vista minha formação como psicóloga. Vale salientar que, embora desenvolva um processo de elaboração da experiência que envolve emoções e (re)vivências, a oficina também se diferencia de um grupo terapêutico, ou seja, de uma terapia, uma vez que se limita a um foco, e aqui é o da informação técnica e científica, elaboração e aceitação dos impasses, angústias e frustrações que o deficiente mental ocasiona nos professores. Portanto,

---

<sup>2</sup> Cabe destacar que os sujeitos desta pesquisa são identificados por números, resguardando, assim, os princípios morais e éticos.

não se constitui em uma terapia, pois não pretende a análise psíquica profunda de seus participantes.

## A oficina

é um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social. A elaboração que se busca na oficina não se restringe a uma reflexão racional, mas envolve os sujeitos de maneira integral, nas formas de pensar, sentir e agir (Afonso, 2002, p. 11).

As oficinas caracterizam-se como uma prática de intervenção psicossocial, a qual articula três dimensões do grupo, inter-relacionando contribuições teóricas do campo da Psicologia Social e da Psicanálise, ou seja:

- a dimensão psicossocial, por meio da teoria de campo de Lewin (1988) e da análise de Enriquez (1997);
- a dimensão clínica, com as contribuições da teoria psicodinâmica do grupo, com destaque para Freud (1976) e no grupo operativo de Pichon-Rivière (1998);
- a dimensão educativa, pela visão filosófica, política e metodológica de Paulo Freire (1976).

A oficina apresenta pontos inovadores no trabalho de formação docente, mas também expressa uma tradição que vem desde a pesquisa-ação. Para se trabalhar com as oficinas em dinâmica de grupo, tivemos um percurso teórico de Freud até as teorias psicodinâmicas de grupo em Pichon-Rivière.

Com relação à teoria de Sigmund Freud (1976), estudamos principalmente a identificação e a sublimação como bases de vínculo grupal e a formação dos

mecanismos psíquicos que facilitam e os que prejudicam uma elaboração e aprendizagem dos temas abordados. Ate-mo-nos em dois textos: “O mal-estar na civilização” e “Psicologia de grupo e análise do eu”.

Já com relação à teoria de Pichon-Rivière (1998), atemo-nos aos afetos que impedem o desenvolvimento do grupo, à importância das tarefas internas (trabalhamos as angústias e defesas do grupo) e às tarefas externas (objetivos conscientes), estudados no livro “O processo grupal”.

Nas oficinas, três pontos foram essenciais, a saber: primeiro, a importância do papel ativo do docente na descoberta do conhecimento, acerca da educação especial com deficientes mentais; segundo, a importância de uma abordagem compreensiva na intervenção, que incluiu aspectos cognitivos e afetivos, por parte do coordenador; e, em terceiro lugar, a importância da transformação e percepção do docente na construção do conhecimento, porque sabemos que o conhecimento é necessário à reflexão, mas é a transformação do modo de ser do docente que vai operar um crescimento e permitir um novo olhar acerca da educação especial em suas vidas profissional e pessoal.

Mesmo sendo uma intervenção trazida “de fora”, foi primordial que a oficina fosse um trabalho aceito pelos docentes da escola pesquisada. Para tanto, foi efetuada toda uma preparação anterior à mesma: as reuniões com o secretário municipal de educação, com a diretora da escola e com os docentes, como também as cartas solicitando a permissão para a pesquisa com o diretor da escola e com os docentes que participaram das oficinas em dinâmicas de grupo.

Foram três os momentos de preparação da oficina, que foram muito bem articulados:

- a demanda da pesquisadora adequou-se à dos docentes, embora nem sempre se possa trabalhar com o ideal de uma demanda formulada pelo próprio grupo, que aqui foi de docentes da escola selecionada. Foi preciso que as necessidades fossem expressas e traduzidas em temas próximos da realidade dos mesmos. O tema principal das oficinas foi “Desvelando o sentido da deficiência mental a partir de diferentes abordagens teóricas e diferentes práticas educativas”. A partir desse tema principal, selecionamos, por meio do questionário respondido pelos docentes, temas pertinentes à educação especial, que vão desde Conceituação da deficiência mental, segundo as abordagens organicista, psicanalítica e da epistemologia genética; Hiperatividade; Alunos com necessidades educativas especiais: da estrutura e organização da escola à postura do professor; Inteligências Múltiplas até Metodologias e atividades para alunos portadores de necessidades educativas especiais.
- A pré-análise incluiu um levantamento de dados e aspectos importantes acerca da deficiência mental. Aqui, inteiramo-nos da questão proposta. Discutimos, refletimos, estudamos e coletamos dados e informações, que nos orientassem na escolha dos subtemas e focos de discussão, como foi dito no item acima. A pré-análise possibilitou, a partir do tema escolhido, o levantamento de temas geradores, que puderam ser abordados no grupo, sempre respeitando e consultando os docentes. O foco foi o tema geral da Oficina, e o enquadre disse respeito ao número de docentes, ao contexto

institucional, ao local, aos recursos disponíveis, ao número de encontros, quais as características dos docentes em termos de idade, sexo, nível de escolaridade etc. que já tinham sido levantadas por meio do questionário (ficha de identificação dos docentes – Anexo C). Pensamos o enquadre para facilitar a expressão livre dos docentes, a troca de experiências, a relação com o coordenador, a privacidade dos encontros, o espaço, o tempo e as reflexões suscitadas durante as oficinas.

- E, finalmente, o tipo de planejamento, que foi flexível e nos possibilitou uma discussão e participação mais efetiva dos docentes no trabalho que foi realizado.

Como foi citado anteriormente, a oficina foi uma técnica muito pertinente à efetuação da nossa pesquisa, pois ela reuniu duas dimensões: a pedagógica e a terapêutica. Na dimensão ou potencialidade pedagógica, ela proporcionou um processo de aprendizagem a partir da reflexão sobre a experiência, e a dimensão ou potencialidade terapêutica, que ocorreu na medida em que facilitou o *insight* e a elaboração sobre questões subjetivas, interpessoais e sociais.

Podemos complementar explicitando que o trabalho com as oficinas necessitou da sensibilização dos docentes sobre sua experiência em relação ao tema trabalhado; necessitou de esclarecimento e sistematização dos docentes sobre suas experiências, ou seja, de uma expressão, elucidação e reconstrução acerca do conhecimento prévio e atual abordado nos temas; necessitou de elaboração da experiência na medida em que se revestiu de significados, conhecimentos, formas de pensar, sentir e agir anteriormente existentes; e, por fim, necessitou de desconstrução e reconstrução de representações (crenças, estereótipos, preconceitos). Isso implicou a construção de novos olhares e novas formas de escuta da realidade no que diz respeito à deficiência mental.

As oficinas em dinâmica de grupo tiveram como objetivos:

- oferecer subsídios teórico-metodológicos para o trabalho docente com alunos deficientes mentais;
- propiciar o desenvolvimento de capacidades necessárias aos docentes à participação em equipes multi e interdisciplinares que visem ao atendimento de alunos deficientes mentais;
- contribuir para a formação de competências e atitudes investigativas nos docentes, referentes a formas de intervenção para o desenvolvimento e inserção social dos alunos com deficiência mental.

A condução das oficinas se deu da seguinte forma: levantamento junto aos docentes de temas de seu interesse, por meio do questionário respondido (novamente sem perder de vista o tema principal); cada encontro teve três momentos: (a) um momento de aquecimento ou relaxamento; (b) a introdução do tema, discussão e fechamento do tema feito, em geral por meio de palestras e reflexões dirigidas pela pesquisadora; e, finalmente, (c) uma avaliação do encontro. A técnica de oficinas em dinâmica de grupo foi efetuada em cinco encontros, tendo cada encontro a duração de duas horas.

Portanto, tanto os questionários quanto as oficinas em dinâmica de grupo foram recursos metodológicos que possibilitaram a eficácia e a relevância de nossa pesquisa.

Os questionários foram instrumentos que possibilitaram tanto a análise da formação profissional quanto a análise da atuação profissional, principalmente de suas práticas educativas envolvendo os deficientes mentais.

Já as oficinas em dinâmica de grupo viabilizaram a transmissão de conhecimentos científicos sistematizados, que permitiram, além de uma reelaboração cognitiva e, portanto, uma ressignificação da prática educativa, uma reflexão pessoal acerca de preconceitos, mitos, tabus e dificuldades que imperavam sobre o tema da educação especial e sobre os obstáculos educacionais relacionados aos alunos deficientes mentais.

Após o término de toda minha pesquisa, realizarei um retorno à Escola Municipal Maria Teresa e ao secretário municipal de Educação, devolvendo aos docentes e ao secretário minha dissertação com os dados colhidos e analisados.

## **CAPÍTULO VI**

### **ANÁLISE DE RESULTADOS**

A análise que agora desenvolvemos baseia-se no referencial teórico utilizado nesta pesquisa e nas entrevistas e oficinas com professores, as quais estão representadas a seguir.

Conforme observamos em Mazzotta (2001), a falta de oportunidade de ser sujeito da própria história (estamos nos remetendo principalmente aos deficientes mentais) corrobora a idéia de que esse indivíduo é incapaz. Esse estigma não só vem por parte da sociedade, mas acaba por constituir a própria subjetividade, a identidade dessa pessoa.

Para que a participação seja instituída, destacamos que os movimentos sociais organizados têm exercido um importante papel. Por movimento social, a autora conceitua a organização de grupos oprimidos que buscam formas de libertação dentro das relações sociais comandadas pela dialética opressão/libertação. Assim, atualmente, movimentos sociais organizados das pessoas com deficiência, como as Organizações Não-Governamentais, os Conselhos de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, as APAEs e instituições como a Fundação Helena Antipoff, são bastante relevantes. Isso porque tiveram grande capacidade de atuação no que concerne à conquista da cidadania plena, garantindo a igualdade de oportunidades, de participação e de atendimento às necessidades especiais.

Para que tal análise fosse construída, foi fundamental a coleta de textos legais que corroboram a idéia de que se deve constituir realidades, nas quais os deficientes mentais possam participar do processo de construção de políticas públicas não-segregacionistas, ressignificando sua imagem como um sujeito no mundo.

Voltando nosso foco aos docentes analisados nos questionários e observados nas oficinas, podemos destacar, dentre todos os temas que apareceram, a questão da formação empobrecida para a docência com o portador de deficiência mental.

É de suma importância que cursos de especialização sejam oferecidos, pois as práticas educativas em muito dependem de uma eficiente formação. Claro que outros fatores, como interesse pessoal e recursos materiais, são importantes. O contato do educador com autores, como Piaget, Helena Antipoff, Maria Montessori, Mantoan, Mazzotta, Sigmund Freud e Ajuriaguerra, dentre outros, fundamenta e enriquece muito a prática educativa, auxiliando na busca de soluções para os problemas e entraves do cotidiano do aluno deficiente mental. E este foi o nosso objetivo: transmitir conhecimentos científicos e sistematizados, que discutem e analisam a formação docente e as práticas educativas, desde a era remota em Roma até as políticas públicas atuais, a fim de contextualizar as diferentes abordagens teóricas que são imprescindíveis na formação docente, para que sua prática educativa e os próprios deficientes mentais sejam desmistificados à luz de teorias que favorecem o trabalho docente, teorias essas que serviram de subsídios teóricos na realização das oficinas.

Como já afirmamos anteriormente, não só na formação docente, mas em todos os ramos do conhecimento devem ser observadas as especificidades do deficiente mental.

Sabemos, portanto, que as oficinas em dinâmica de grupo foram atividades que propiciaram aos docentes a oportunidade ímpar de desenvolverem um conceito positivo de si mesmos, elevando a sua auto-estima e conceituando melhor a sua valorização, porque as pequenas questões confrontadas no dia-a-dia são pontos de apoio, crescimento e construção de uma prática educativa renovada.

Tivemos como grande preocupação na execução das oficinas a reelaboração psíquica do professor com relação ao deficiente mental. O respeito próprio e com os outros também foi trabalhado, além de oportunizarmos aos docentes o conhecimento científico acerca da deficiência mental, enriquecendo sua formação e favorecendo sua prática educativa.

Isso porque, conforme toda a análise apresentada até aqui, não podemos fugir do fato de que a realidade educacional brasileira, apesar de todo o conjunto de leis, ainda não está voltada para a questão da educação do portador de deficiência mental, o qual tem suas especificidades como qualquer um; porém, precisa tê-las reconhecidas e respeitadas no interior escolar.

A seguir, faremos uma breve análise dos dados coletados nas tabelas, considerando o seguinte roteiro: Tabela I – Identificação dos Professores; Tabela II – Formação Profissional; Tabela III – Atuação Profissional; e Tabela IV – Práticas Educativas.

## TABELAS DE IDENTIFICAÇÃO DE PROFESSORES ENTREVISTADOS

### TABELA I – IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES

Sujeito	Sexo	Idade	Estado Civil	Filhos	Deficiência na Família
1	F	36 anos	solteira	01	01
2	F	41 anos	casada	02	-
3	F	36 anos	casada	01	-
4	F	34 anos	casada	02	-
5	F	26 anos	casada	01	-
6	F	33 anos	casada	02	-
7	F	35 anos	casada	02	-
8	F	44 anos	casada	01	-
9	F	40 anos	casada	01	-
10	F	39 anos	casada	-	-
11	F	43 anos	desquitada	01	-
12	F	33 anos	casada	01	-
13	F	37 anos	casada	01	-
14	F	32 anos	casada	01	-
15	F	33 anos	solteira	-	-
16	F	29 anos	casada	01	-
17	F	39 anos	solteira	-	-
18	F	35 anos	casada	02	-

Na Tabela I, foi analisada a categoria que diz respeito à Identificação dos Professores. Todos os 18 docentes entrevistados da escola, que foi objeto de estudo, denominada Escola Municipal Maria Teresa, situada em São João del-Rei/MG, são do sexo feminino, sugerindo já um caráter maternalista e

assistencialista no exercício de sua profissão. Apenas um docente possui familiar portador de deficiência.

## II – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Sujeito	Ensino Médio	3º. Grau	Especialização	Cursos na Área de Educação Especial	Interferência da Formação na Atuação Profissional	Gostaria de Estudar/Compreender Temas da Educação Especial
1	Magistério	Normal Superior	-	Educação Especial	não	sim
2	Magistério	Normal Superior	-	-	não	sim
3	Magistério	Normal Superior	Psicopedagogia	-	não	sim
4	Magistério	Matemática	-	-	sim	sim
5	Magistério	Normal Superior	-	-	sim	sim
6	Magistério	Pedagogia	-	-	não	não
7	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia	Educação Inclusiva	sim	sim
8	Magistério	Normal Superior	Psicopedagogia	Educação Inclusiva	sim	sim
9	Magistério	Normal Superior	Psicopedagogia	-	sim	sim
10	Magistério	Pedagogia	Alfabetização e Psicopedagogia	Inclusão	sim	sim
11	Magistério	-	-	-	não	sim
12	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia	Educação Especial	sim	sim
13	Magistério	Pedagogia	Supervisão Escolar	Educação Especial	sim	sim
14	Magistério	-	-	-	não	não
15	Magistério	Normal Superior	-	-	não	não

16	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia	-	sim	sim
17	Magistério	Normal Superior	-	-	sim	sim
18	Magistério	Filosofia	Filosofia Brasileira	-	sim	sim

Na Tabela II, Formação Profissional, categoria essa analisada, 16 docentes possuem curso superior completo em área pertinente à educação, como Curso Normal Superior, Pedagogia, Filosofia e Matemática. A maioria, oito docentes, cursou Normal Superior, quando podemos nos perguntar se ingressaram na faculdade com o objetivo de aperfeiçoar sua formação e conseqüentemente sua prática educativa ou apenas com o objetivo de não perder seus empregos? Outra questão se impõe: será também que não optaram pela faculdade apenas com o intuito de ter um aumento salarial? Metade dos docentes entrevistados, nove, diz possuir pós-graduação em cursos, tais como: Psicopedagogia, Alfabetização, Supervisão Escolar e Filosofia Brasileira. Apenas seis docentes, dos 18 entrevistados, possuem cursos na área de educação especial. Aqui, já constatamos o que Mantoan (2005) descreve sobre a incompetência docente para trabalhar com deficientes mentais. Quinze docentes gostariam de estudar e compreender temas da educação especial, em detrimento de três que não gostariam. Ainda analisando essa Tabela, constatamos que 14 docentes sugeriram temas pertinentes à educação especial, para serem trabalhados nas oficinas, próximo recurso metodológico que foi utilizado. Os temas foram: autismo, deficiência auditiva, hiperatividade, línguas de sinais, braile, deficiências mental e física, inclusão, paralisia cerebral, tipos de deficiência, atividades diversificadas, tipos de síndromes, adaptação curricular, alunos portadores de necessidades especiais e dinâmicas de grupo. Com esses

temas sugeridos, percebemos, por um lado, que há uma necessidade e uma vontade dos docentes de aprimorarem sua formação e prática educativa, mas, por outro lado, há uma inércia na procura de aperfeiçoamento.

**TABELA III – ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Sujeito	Função Exercida e Turma	Tempo de Trabalho na Educação	No. de Alunos em Sala	Tipos de Deficiências e Idade dos Alunos	Tempo de Trabalho com os Deficientes Mentais	Tipos de Deficiências já Trabalhadas pelos Docentes	Conhecimento Adquirido para Lidar com Deficientes Mentais Provém de	Fator que contribuiu para que o docentes optasse por trabalhar com deficientes mentais
1	Professora/ Fase II	19 anos	25	-	-	-	Cursos	Nenhum
2	Professora/ Fase Introdutória	16 anos	25	Hiperatividade 9 anos	-	-	-	Nenhum
3	Professora/ Fase Introdutória	7 anos	22	-	-	-	-	Nenhum
4	Professora/ Fase II	12 anos	21	Dificuldades de Aprendizagem 9 anos	-	Não sabe identificar	Magistério, Experiência Familiar, Leituras	Nenhum
5	Professora/ Fase I	5 anos	28	-	-	Deficiência Auditiva	Cursos, Experiência Escolar, Leituras	Nenhum
6	Professora/ Fase II	13 anos	27	Deficiência Mental 14 anos	13 anos	Deficiências Mental, Física e Múltiplas	Cursos, Leituras, Experiência na Escola Especial	Nenhum
7	Professora/ Fase II	16 anos	25	-	-	Deficiências Auditiva e Física	Graduação, Cursos, Leituras e Pós Graduação	Nenhum, não optou por isto
8	Professora/ Fase II	14 anos	25	-	19 anos	Deficiências Mental, Física, Auditiva, Paralisia Cerebral	Graduação, Cursos, Experiência Escolar, Leituras	Ser voluntária na APAE
9	Professora/ Fase I	16 anos	24	Dificuldade de aprendizagem 10 anos	Trabalhou de agosto à dezembro de 2004	Deficiência Mental	“Não sei lidar”	Nenhum “Não existe esta opção. Você recebe o aluno e tem que trabalhar com ele.”
10	Professora/	18 anos	27	-	-	-	Graduação,	Nenhum

11	Fase I Professora/ Fase II	15 anos	17	Deficiência Mental 16 anos, 20 anos, 14 anos	02 anos	Deficiência Mental	Cursos Magistério, Experiência Escolar	“Optei em trabalhar com Educação de Jovens e Adultos”.
12	Professora/ Fase II	13 anos	22	-	07 anos	Deficiências Mental e Auditiva	Magistério, Graduação, Cursos, Experiência Escolar, Leituras	“Iniciei como voluntária na APAE”.
13	Professora/ Fase Introdutória	18 anos	23	Hiperatividade 7 anos	-	Deficiências Mental e Física, Hiperatividade	Graduação, Experiência Escolar	Nenhum
14	Professora/ Fase I	06 anos	25	-	-	Deficiência Auditiva	Magistério, Convivência	Nenhum
15	Professora/ Fase Introdutória	05 anos	25	-	-	-	Magistério, Cursos, Experiência Escolar, Leituras	Nenhum
16	Professora/ Fase II	06 anos	23	-	-	-	Graduação, Experiência Escolar, Leituras	Nenhum
17	Professora/ Fase Introdutória	19 anos	24	-	-	-	-	Nenhum
18	Professora/ Fase II	16 anos	19	Deficiência Mental 45 anos, 26 anos, 21 anos, 19 anos, 15 anos, 13 anos	04 anos	Deficiência Mental e Síndrome de Down	Magistério, Graduação, Experiência Escolar, Leituras	“Optei por trabalhar na Educação de Jovens e Adultos”.

Já a Tabela III tem, como categoria analisada, a Atuação Profissional. Dos 18 docentes entrevistados, cinco atuam na Fase Introdutória, quatro, na Fase I e nove docentes, na Fase I. Observamos, já nessa primeira análise, que os deficientes são incluídos de acordo com seu nível cognitivo, e não com sua idade cronológica, o que contraria a teoria de Mantoan

(2005, p. 18), relativa à inclusão escolar. Elas possuem de cinco a 19 anos no exercício da docência. Tempo demasiado para se sentirem ainda despreparadas para trabalharem com os deficientes. As salas de aula possuem de 17 a 28 alunos, reforçando, assim, que não é o excesso de aluno em sala que dificulta o trabalho, mas a própria incapacidade dos professores, advinda de formação precária, falta de recursos e preconceitos em relação aos deficientes. Lançamos mais uma pergunta: esse despreparo é real, sabemos, mas por que elas não se implicam nessas dificuldades? Por que colocam sempre a responsabilidade na Prefeitura, na Direção e nos alunos? Por isso, também, optamos pelas oficinas, nas quais, além do conhecimento científico, há espaço para reflexão e implicação delas mesmas nas dificuldades encontradas no trabalho com os deficientes. As deficiências encontradas nas salas de aulas são diversas; porém, vale salientar que o “diagnóstico” não é científico; muitas das vezes, é por “acharem” e outras tantas é por que o professor do ano anterior comentou que a dificuldade de tal aluno é devida ao “diagnóstico” de deficiência mental. Vemos porque também as práticas educativas são ineficazes. Se não conhecemos o diagnóstico do aluno, como poderemos intervir de maneira adequada e propícia na aprendizagem? Voltando as deficiências já trabalhadas pelos docentes, eles apontaram hiperatividade, dificuldades de aprendizagem e deficiência mental. Mais uma vez, aqui, observamos a falta de conhecimento científico, pois dificuldade de aprendizagem e hiperatividade não se classificam como deficiência mental.

Quanto à categoria sobre conhecimentos adquiridos para lidar com deficientes mentais, apenas dois docentes afirmam não terem conhecimentos, em detrimento de 16 que dizem possuí-los, contrariando a observação durante as oficinas, que demonstraram um exacerbado desconhecimento e inabilidade frente aos deficientes mentais. Esses conhecimentos provêm de cursos, magistério, experiências familiares, leituras, experiência

escolar, experiência na escola especial (apenas dois), graduação, cursos de pós-graduação e convivência com deficientes. Quanto ao fator que contribuiu para que o docente optasse por trabalhar com deficientes mentais, 14 disseram não terem optado, sugerindo com isso ter sido por imposição, dois disseram terem optado por trabalhar com a educação de jovens e adultos inicialmente e dois por terem tido contato com deficientes na APAE.

**TABELA IV – PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Sujeito	Atividades desenvolvidas pelos docentes, com os deficientes mentais	Materiais utilizados nas práticas educativas com deficientes mentais	Dificuldades encontradas ao trabalhar com deficientes mentais
1	Pedagógicas, recreativas e culturais	Jogos e brinquedos	Nenhuma até hoje.
2	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
3	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
4	As atividades desenvolvidas em sala não têm diferenciação.	Quadro, giz, caderno, livros e folha ofício.	Não sei distinguir uma criança "normal" de uma criança com deficiência. Acho muito difícil fazê-lo.
5	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
6	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
7	Trabalho de grupo, dinâmicas, aulas expositivas.	Palitos, tampinhas, material dourado, músicas, letras móveis.	Número excessivo de alunos nas salas, formação deficiente, pouco apoio dos órgãos competentes.
8	Trabalho na APAE com projetos. Na escola regular, tento trabalhar com a criança especial, incluindo-a nas atividades com os outros e dando uma atenção maior. (Diversificado)	Quando possível, material concreto, trabalhos em grupos e trabalho diversificado.	Falta de apoio familiar. Os pais acham que o filho tem alguma deficiência, põe na escola e deixa. Muitos não fazem atividades, às vezes, preciso conversar, os responsáveis não aparecem. Falta também infraestrutura para as crianças com necessidades que estão em escolas regulares.
9	As atividades são desenvolvidas da mesma forma que para os outros.	Nada de diferente.	Por não ter feito ainda algum curso que me capacite a trabalhar com deficientes, tenho dificuldades em fazer com que

			esse aluno absorva algum conhecimento.
10	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
11	Dinâmica em grupo.	Fita de vídeo e material dourado.	Falta de conhecimento e falta de material.
12	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
13	Brincadeiras, conversa, escrita, manuseio de objetos, história, recorte e colagem, coordenação motora e música.	Material concreto (objetos, sucata, brinquedos, massa de modelar) e material abstrato (escrita, desenho, fala).	Saber as atividades adequadas para se trabalhar com este tipo de problema, falta de assistência médica e psicológica.
14	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu.
15	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu.
16	As atividades são desenvolvidas da mesma forma que para os outros.	Nada de diferente.	Tem dificuldade em elaborar atividades diversificadas para este aluno.
17	As mesmas atividades para toda a turma.	Os materiais de costume, nada de diferente.	Todas. Não me encontro preparada para lidar com alunos com deficiência.
18	Dinâmica de grupo, música.	CD, som, material concreto.	Não saber o diagnóstico do aluno, falta de material.

E, por fim, a Tabela IV possui como categoria analisada as práticas educativas empregadas pelos docentes com seus alunos deficientes mentais. Dos 18 docentes entrevistados, sete não responderam, em detrimento de 11 docentes que responderam. As atividades desenvolvidas pelos docentes com os deficientes mentais são: pedagógicas, recreativas, culturais, as mesmas dos outros alunos, trabalho de grupo, dinâmicas, aulas expositivas, trabalhos diversificados, brincadeiras, conversa, escrita, manuseio de objetos, história, recorte e colagem, coordenação motora e música. Os materiais mais utilizados para a efetivação das práticas educativas com os deficientes mentais são: jogos, brinquedos, quadro, giz, caderno, livros, folha de ofício, palitos, tampinhas, material dourado, músicas, letras móveis, material concreto (objetos, sucata, massa de modelar), material abstrato (escrita, desenho, fala), trabalhos em grupo, trabalho diversificado, fita de vídeo, as mesmas atividades para toda a turma, CD e som.

Quanto às dificuldades encontradas ao trabalhar com deficientes mentais, os docentes relataram que não possuem nenhuma até hoje, não sabem distinguir uma criança “normal” de uma criança com deficiência, número excessivo de alunos nas salas, formação deficiente, pouco apoio dos órgãos competentes, falta de apoio familiar, os deficientes não fazem as atividades propostas pelo professor, falta de infra-estrutura, falta de capacitação, falta de conhecimento, falta de material, falta de competência, falta de assistência médica e psicológica, todo o tipo de dificuldades e desconhecer o diagnóstico.

A partir da análise dessa categoria sobre práticas educativas, podemos inferir que o despreparo dos docentes para lidarem com os deficientes mentais realmente não possui uma causalidade linear. São várias as causas que propiciam um despreparo docente, como também vimos, pelas diferentes teorias aqui analisadas – organicista, psicanalítica e da epistemologia genética –, que são várias as causas de uma deficiência mental. As causas da deficiência mental podem passar por questões orgânicas, neurológicas e psiquiátricas, segundo nos descreve Ajuriaguerra (1991); questões subjetivas, estruturais e familiares (Mannoni, 1981) e questões no desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1977), que nos reportam às dificuldades encontradas na escola, nos professores e em toda prática educativa, sem, no entanto, nos esquecermos da história de toda a educação especial no Brasil, com suas políticas públicas que favorecem e desfavorecem também o deficiente mental, segundo nos apontam Mazzotta (2001) e Mantoan (2005).

Reportando-nos novamente à análise da Tabela IV, constatamos que mesmo os docentes que se propõem a trabalhar com seus alunos deficientes mentais, eles se propõem sem

bases teóricas científicas para atrelar à sua prática, reafirmando, assim, a pertinência desta pesquisa mais uma vez, em que propomos estratégias de práticas educativas a partir de concepções teóricas pelas quais a educação vem se apropriando. Sendo assim, toda a metodologia utilizada permitiu o desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes.

Continuando a análise da Tabela IV, percebemos que os deficientes mentais não conseguem ultrapassar as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, devido à falta de expectativas que os docentes possuem sobre eles e também devido às práticas educativas utilizadas, que são todas de Educação Infantil, sugerindo, assim, que os docentes compreendem que qualquer apropriação do deficiente por conhecimentos mais abstratos e elaborados nunca é atingido.

Todas as oficinas aqui mencionadas foram desenvolvidas obedecendo a três momentos fundamentais para seu êxito. São eles:

- Momento inicial: etapa de preparação do grupo de professores participantes para os trabalhos do dia.
- Momento intermediário: após a etapa anterior, os participantes foram convidados a se envolverem com as atividades propostas na oficina.
- Momento de sistematização: etapa de conclusão e avaliação do trabalho, quando o grupo abordou os pontos positivos e negativos das atividades desenvolvidas.

Oficinas em Dinâmica de Grupo:

- 1ª Oficina

Nessa primeira oficina, estavam presentes 15 docentes entrevistados, que lecionam na Escola Municipal Maria Teresa; os outros três não puderam comparecer. A referida oficina foi realizada no dia 19 de julho de 2006, no horário de 13h30 as 15h30. O tema foi: “Conceituação da deficiência mental, segundo as abordagens organicista, psicanalítica e da epistemologia genética”.

Primeiramente, foi realizada uma dinâmica de apresentação, intitulada “Nomes e características em cadeia”, em que cada docente se apresentou e apontou uma característica iniciada com a primeira letra do seu nome precedido do nome e característica do docente que estava ao seu lado, formando, assim, uma corrente/cadeia, que vai aumentando do primeiro ao último a falar.

Depois, de todos os participantes se apresentarem, iniciamos a palestra sobre “Conceituação da deficiência mental, segundo as abordagens organicista, psicanalítica e da epistemologia genética”.

Percebemos falta de informação a respeito da deficiência mental, desconhecimento das teorias e até mesmo preconceitos, que podemos constatar pela fala dos professores. Sujeito 5 : “Eu faço Normal Superior e lá a gente não aprende nada sobre deficientes. Eu sei um pouco porque trabalhei no Inácio Passos um ano com surdo-mudo. Eu ia acertando e errando como faço hoje em dia. Eu acho que eles não aprendem, porque já nasceram com isto”. Essa é uma das falas dos docentes e

é um fato que merece não só uma reflexão, como propostas de capacitações para os professores, pois apresenta uma situação que os mesmos estão sujeitos a enfrentar no cotidiano da sala de aula.

Aqui, percebemos que a teoria mais utilizada por eles para identificarem os deficientes e para trabalharem com eles é a médico-assistencialista, que, segundo Mazzotta (2001, p. 26), remonta ao século XVIII. Sujeito 2: “Sempre eles têm alguma coisa neurológica.” A teoria psicanalítica permitiu aos docentes que eles “olhassem” para si mesmos, percebendo que angústias e frustrações são inerentes à vida e não somente ao trabalho com os deficientes mentais. Sujeito 15: “Às vezes, eu me sinto uma péssima professora, porque não consigo fazer eles aprenderem, dá até vontade de desistir”. Já a teoria da epistemologia genética, que já é de conhecimento deles (mesmo que guardada e não manifestada nas suas práticas educativas), oportunizou aos docentes uma visão científica acerca do desenvolvimento da inteligência e da construção do conhecimento neles mesmos e em seus alunos deficientes mentais.

Ao término dessa oficina, a avaliação feita pelos docentes foi satisfatória, mas elas elucidaram que essa capacitação tem que ser freqüente e sistemática, até que elas se sintam preparadas para trabalharem com seus alunos deficientes mentais. Sujeito 1: “Foi muito bom. Aprendi muito hoje. Como eu respondi no questionário, eu tenho um sobrinho deficiente e esta experiência facilita meu trabalho. Mas o melhor mesmo é que a Prefeitura sempre pudesse oferecer estes cursos para gente”.

- 2ª Oficina

Na segunda oficina, estavam presentes 16 docentes entrevistados, que lecionam na Escola Municipal Maria Teresa. Foi realizada no dia 20 de julho de 2006, no horário de 8h30 as 10h30. O tema abordado foi “Hiperatividade”.

A dinâmica escolhida para introduzir o tema “Hiperatividade” chama-se “Brain Storm”. Essa dinâmica consiste no dizer aleatoriamente pelos docentes palavras suscitadas pelo tema “Hiperatividade”.

Dentre as constatações que fizemos após a inclusão desse tema no círculo de oficinas em dinâmica de grupo, uma das mais prementes é que os educadores se sentem muito incomodados com as crianças “hiperativas”, pois estas não dão oportunidade de ensinar o que lhes parece importante, além do tumulto nas relações e na convivência com os colegas em sala de aula. Sujeito 3: “Eles não param quietos um minuto. Eu fico desorientada. Por mim, dava remédio para todos os alunos assim, mas nem isto os pais tem... dinheiro para levar no médico e para dar remédio”.

Essa complexidade de situações, bem como a dificuldade na concentração e na atenção, nos direciona a uma atuação multidisciplinar com o psicólogo, psicomotricista, psicopedagogo, psicanalista e outros.

Não podemos nos esquecer da relação que existe entre a hiperatividade e o ambiente, isto é, a criança agitada aumenta ou diminui sua inquietação de acordo

com as circunstâncias do seu momento. Tarefas e atividades sedentárias, ou muito distantes de seus interesses pessoais, tendem a exacerbar a agitação. Se não entendermos a hiperatividade como um distúrbio de interação, dificilmente encontraremos os meios de evitar suas conseqüências.

Foi salientado pela pesquisadora que a porcentagem de hiperativos é mínima e que diagnósticos errôneos são subterfúgios de familiares e professores para mascararem desordens de ordem emocional, familiar e pedagógica. Sabemos que a agitação psíquica também ocasiona agitação psicomotora. Sujeito 3: “Nossa! Eu aprendi muito. Sempre achei que tudo era hiperatividade. Ficou mais claro para mim que às vezes a minha confusão pode deixá-los mais confusos. A gente vem cansada, sai cansada e não percebe. Mas lá em casa é assim também, quando eu tô nervosa meus filhos também ficam mais agitados...”

#### ▪ 3ª Oficina

A terceira oficina foi realizada no dia 20 de julho de 2006, no horário de 13h30 as 15h30, com a presença de 16 professores. O tema abordado foi “Alunos com necessidades educativas especiais: da estrutura e organização da escola à postura do professor”.

Iniciamos com a dinâmica de simulação, que consiste em os docentes simularem situações de privação da visão (andar de vendas nos olhos e descobrir objetos pelo tato); limitações físicas (como abotoar com meias nas mãos, recitar um poema com a língua presa no céu da boca); e limitações cognitivas (copiar um trecho de um

texto em alemão, lendo, compreendendo e traduzindo). Já aqui podemos citar a fala das professoras quando o sujeito 7 diz que “... é aquilo mesmo... é só vivendo que a gente percebe. É muito ruim andar com lenço nos olhos, a gente fica tontinha e insegura.”

Após a realização dessa oficina, é fundamental percebermos a necessidade de os professores refletirem sobre tal assunto. As necessidades educativas especiais dos alunos devem ser reconhecidas e levadas em conta, encontrando-se estratégias para que elas não representem impedimento à constituição de conhecimentos e valores. Muitas vezes, o aluno apresenta certas deficiências que, na prática, em nada prejudicam o seu processo de aprendizagem.

Um aluno com deficiência física, visual ou auditiva, por exemplo, tem condições de acompanhar, compreender, questionar e dar sua contribuição ao que está sendo abordado em sala de aula se suas necessidades educativas forem levadas em conta pelo professor na hora do planejamento. Uma criança cega, quando está em uma sala regular, precisa receber pistas, por parte do professor, diferentes daquelas dirigidas para os alunos que não têm deficiência visual.

Para qualquer atividade proposta, como as brincadeiras e jogos, é preciso que o professor esteja atento à necessidade de se recorrer a determinados recursos ou de se fazerem adaptações para que todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais participem. O tempo durante o qual um aluno portador de

necessidades educativas especiais suporta estar envolvido com uma atividade é um exemplo de item importante a ser levado em conta no planejamento.

As práticas educativas do professor devem abranger diferentes tipos de atividades e se valerem de recursos diversos, como o jogo e a brincadeira. É importante partir do interesse dos alunos para discutir conteúdos das áreas de conhecimento e aspectos da vida. Trabalhos realizados a partir de ações simples do cotidiano dos portadores de necessidades educativas especiais devem integrar as práticas. Os atos de beber água, de andar pelas ruas e de dar um laço no sapato podem desencadear atividades envolventes com os alunos. Coordenação motora e questões ligadas à estética de um laço podem ser alguns exemplos de discussões.

Nessa oficina, foi discutido o preceito da inclusão proposto por Mantoan (2005, p. 17-18), que pressupõe que a inclusão de fato ocorre no dia-a-dia, ou seja, deve-se incluir os deficientes, pois, se esperarmos a situação ideal, sabemos que essa situação nunca ocorrerá.

Aqui, na avaliação final, ainda tivemos resistências por parte de algumas professoras que não concordam com a inclusão imposta sem oferecer ao menos uma formação continuada. Sujeito 17: “Pode ser erro meu de ensinar, mas ninguém me ajuda em nada e eu acho que o problema é da família principalmente. Eles colocam as crianças aqui e não querem saber de mais nada. Se deixar, querem que a gente leve para nossa casa.” Sujeito 10: “Eu não concordo com a inclusão desta forma, porque aprender assim é prejuízo para a gente e para os alunos. Eles

colocam os alunos na sala e não passam nada para a gente da vida deles, se tem deficiência ou não. A gente que tem que ser mágica para descobrir.”

- 4ª Oficina

A quarta oficina foi realizada no dia 21 de julho de 2006, no horário de 8h30 as 10h30, a qual contou com a presença de 16 professores. O tema abordado foi “Inteligências Múltiplas”.

A dinâmica proposta foi uma reflexão sobre o poema do dramaturgo alemão Bertold Brecht (1898-1956), o qual se encontra no Anexo D.

Após a realização da dinâmica, foi apresentada uma palestra, na qual não só apontamos alguns conceitos importantes sobre a questão das “Inteligências Múltiplas”, como também pudemos constatar algumas opiniões dos participantes a respeito dessa temática.

A teoria das “Inteligências Múltiplas” pode levar a uma democratização maior do processo educacional. O professor continua tendo um papel de suma importância, mas ele não é o único dono da fala.

Por isso, o pensamento de Gardner (1995)<sup>3</sup> não deixa de ser revolucionário. Apesar de já terem se passado dez anos de seus primeiros estudos, percebemos que não é fácil colocá-lo em prática. Parece-nos impossível colocá-lo em prática se não se moderniza a escola. Em seu livro, “Inteligências Múltiplas”, Gardner fala de uma escola possível e viável para o completo desenvolvimento humano. Por causa das exigências desse modelo de educação, não é fácil colocá-lo em prática. Ele nos desafia e exige que abramos mão de modelos de ensinar cristalizados pelo tempo.

A teoria desenvolvida por Gardner (1995) sobre as “Inteligências Múltiplas” é um suporte importantíssimo no meio educacional, e estranhamente não era conhecida por nenhum professor. Sua teoria implica a possibilidade que Piaget (1977), com sua teoria, já postulava de que todos os seres humanos aprendem. Para isso, bastam métodos e práticas educativas adequadas, para propiciarem a aprendizagem. E essa é uma das constatações desta pesquisa, constatação realizada pela análise dos questionários e das oficinas, de que realmente a incapacidade é do professor, e não das práticas educativas existentes ou dos deficientes, mas da falta de habilidade docente em se apropriarem dessas práticas.

Nenhum docente conhecia a teoria das Inteligências Múltiplas. Todos gostaram muito, mas alguns colocaram resistência em efetivá-la, dizendo ser por falta de

---

<sup>3</sup> Howard Gardner, psicólogo e professor da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, desde a década de oitenta, vem pesquisando como se processa a inteligência nas pessoas. Sua pesquisa, se levada a sério, questiona profundamente a escola tradicional e sua ação pedagógica. O lugar do professor fica abalado e a estrutura da escola tradicional é questionada. Gardner questiona, a partir de sua pesquisa, o fato de algumas pessoas serem classificadas como inteligentes e outras não. Ele questiona profundamente a validade dos testes de QI. Segundo ele, a inteligência humana não é algo mensurável, mas é uma espécie de quebra-cabeças composto de oito partes igualmente importantes.

tempo. Sujeito 8: “Eu nunca tinha ouvido falar... mas também a vida da gente é tão corrida... eu gostei muito, só fico achando difícil elaborar tantas atividades diferentes...”

Sujeito 4: “A gente devia ter mais tempo na escola mesmo para planejar e conhecer tanta coisa boa que você ensinou para gente. Capacitação sempre, a gente nunca teve”.

- 5ª Oficina

A quinta oficina foi realizada no dia 21 de julho de 2006, no horário de 13h30 as 15h30, a qual contou com a presença de 17 professores. O tema abordado foi “Metodologias e atividades para alunos portadores de necessidades educativas especiais”.

O momento inicial teve a dinâmica “Relaxamento Facial”, em que as pessoas representam expressões faciais a partir de palavras-geradoras, como tristeza, raiva, preocupação, alegria, medo e preconceito.

Logo após a palestra, pudemos chegar a algumas constatações. Os docentes são extremamente carentes de conteúdos teóricos e de práticas educativas para seus alunos deficientes mentais. Sujeito 18: “Eu gostei muito de todas as oficinas. Foi muito bom porque, além de aprender muita coisa que eu não conhecia, você como psicóloga pode me ajudar muito. Pena que acabou...” Sujeito 12: “Adorei, mas agora você vai embora e a gente fica... não sei se vou conseguir mudar, mas vou tentar.”

A prática da inclusão implica dar outra lógica para a escola, de forma que não seja possível pensar em nenhuma criança fora dela. É um novo paradigma que resgata a educação como um bem social e enfrenta as dificuldades da prática escolar. Entendida dessa forma, significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais em função de um valor universal, que é o desenvolvimento do ser humano.

Para se construir efetivamente uma escola inclusiva, é preciso, portanto, transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas, o que implica questionar concepções e valores, abandonando modelos que discriminem pessoas deficientes ou qualquer ser humano. Para isso, é preciso dar novas formas de organização aos tempos e espaços escolares, superando os preconceitos, as relações estabelecidas com o saber e a valorização do trabalho educativo e da pessoa do professor.

Inclusão é, assim, um compromisso de produzir culturas, de compreender capacidades expressivas que não tenham sido previstas. É a possibilidade de uma intervenção pedagógica que, com respeito à singularidade, determine nos alunos o prazer de existir, de aprender e de viver a emoção do conhecer.

A implementação de projetos inclusivos de educação está ancorada em metodologias interativas que desenvolvam as pessoas por inteiro e quando a dignidade do aluno é sempre preservada e respeitada. As escolas inclusivas e,

portanto, abertas à diversidade do ensino para todos os alunos garantem-lhes o acesso e a permanência.

Educar é a arte de revelar, cultivar e proliferar beleza. Essa é a essência do trabalho dos educadores nas escolas inclusivas, cotidianamente fazendo com que esta manifestação da arte, que é vida, se reproduza.

Enfim, reportando-nos às análises dos questionários e das oficinas, verificamos que o docente não considera o deficiente mental como uma pessoa que age, decide e pensa por seus próprios meios.

A inclusão dos deficientes mentais, como membros úteis e integrados à escola e ao meio em que vivem, parece ser um ponto crucial na consideração da deficiência no seu todo. Observando as análises dos dados, percebemos que as práticas educativas são de caráter assistencialista, que apenas primam por enfatizar o caráter especial, limitativo dos deficientes, acentuando-lhes cada vez mais o estigma, as diferenças e, conseqüentemente, impedindo as oportunidades cognitivas de assimilação e apropriação de conteúdos formais e acadêmicos, necessários à vida em comunidade.

Sendo assim, não foi percebido nos docentes qualquer movimento que promovesse a inclusão do deficiente mental por meio de situações educacionais que o considerassem capaz de se autoconstruir mental, afetiva, social e cognitivamente,

sendo respeitado em seus direitos de produzir e exprimir idéias, desejos e sentimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar, a partir do referencial teórico e do trabalho de campo, alguns dos dilemas enfrentados pelas pessoas com deficiências na educação escolar, devido ao despreparo docente e à falta de recursos humanos e materiais. Visou também questionar as conseqüências de uma prática de classificação dicotômica e discriminatória que, na escola, resulta na criação de dois sistemas paralelos que só fazem exacerbar as limitações e prejuízos que a educação deveria debelar, classificação esta que se baseia ainda no início do estudo da psiquiatria (Gruspun, 1993, p. 134) e que constatamos ainda hoje no meio educacional.

Consideramos, assim, que somente uma concepção abrangente de educação permite que não se negligenciem as potencialidades, nem tampouco as necessidades educacionais especiais que cada indivíduo pode vir a apresentar. Assinalamos que a efetivação de uma verdadeira inclusão, no que tange à educação comum, implica o respeito e a consideração da alteridade presente em todos os sujeitos.

A partir da análise da política educacional brasileira, à luz da reflexão sobre as representações sociais da deficiência, sobre a função social da escola e sobre as exigências da educação inclusiva, consideramos o caráter velado de muitos dos processos e formas de exclusão que marcam a sociedade brasileira, em seus mais distintos âmbitos. Assim, propusemos traçar um panorama histórico, no qual foi destacada a participação das próprias práticas educativas formuladas pela

educação especial – que, ao não considerarem a relevância da educação, das trocas culturais e do conhecimento na vida dos indivíduos a que atendiam, acabaram por moldá-los como cidadãos de segunda categoria; e que, enfatizando as deficiências e não as necessidades de aprendizagem, contribuíram para perpetuar a exclusão, mascarando-a e favorecendo a imagem de que a pessoa com deficiência é incapaz, incompleta, imperfeita e prejudicial ao convívio social.

Afirmamos, também, a necessidade de que se efetivem políticas públicas inclusivas, em que, do debate e da reflexão acerca da diversidade humana, possam participar os mais distintos atores sociais, a fim de que, longe de continuarem servindo de motivos de exclusão, a diversidade e a diferença sejam entendidas como riqueza cultural, como próprias à condição do ser humano e, assim, como características a serem preservadas.

Também é fundamental analisarmos algumas das atuais diretrizes para a formação de professores da Educação Básica e da Educação Especial, assim como as implicações dessas diretrizes para o atendimento do direito à educação. Precisamos recorrer às propostas dos variados documentos oficiais que regulamentam a questão da formação docente para, em seguida, apresentarmos considerações acerca daqueles que consideramos os principais problemas dessa formação.

Assim, é necessário reivindicar a adoção de uma perspectiva formativa que se estenda da Educação Básica até o Ensino Superior, propondo a crítica à concepção assistencialista e médico-pedagógica que predominou historicamente

(Mazzotta, 2001, p. 27), em detrimento de uma visão autenticamente educacional. A Universidade, compreendida como local dinâmico de saberes e espaço de diálogo, deve buscar a permanência de sintonia com nossos tempos, atenta às mudanças e renovações, como também impulsionada pelas necessidades educacionais da realidade circundante, não pode se eximir de seu compromisso com os projetos que buscam a melhoria da educação, dentre os quais a formação de profissionais capazes de atuar com portadores de necessidades especiais, mais especificamente os deficientes mentais.

Diante disso, torna-se necessário às universidades, como parte desse sistema, participarem de forma lúcida e crítica, exercendo sua função social de conquista e vivência da cidadania dos integrantes da sociedade que se quer democrática.

Esse desafio, presente sobretudo nos cursos de formação de professores, une-se à necessidade de esses cursos articularem a formação aos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo. No caso específico do educador, ele deve ser credenciado a atuar, como docente e gestor, em diferentes níveis de ensino e áreas, tais como: Educação Infantil, Ensino Fundamental e áreas que desenvolvem atividades com os alunos tradicionalmente incluídos na categoria da educação especial.

Como sugestão dessa pesquisadora, propomos a implementação de cursos de formação de professores com a preocupação em fornecer as bases teóricas, tal como foi trabalhado nesta pesquisa, para que cada professor possa, em sua prática, assegurar a aprendizagem dos alunos deficientes mentais.

Para isso, urge superar a visão dicotômica em que, de um lado, se coloca a teoria e, de outro, a prática, historicamente presentes nas práticas educativas, segundo nos descrevem Mazzotta (2001) e Mantoan (2005), sendo fundamental uma concepção de currículo que leve em conta as experiências vivenciadas no âmbito educacional, de modo a proporcionar aos futuros educadores a reflexão e a otimização de sua prática profissional e, portanto, educativa. Desse modo, a Educação Superior possibilitará uma formação ao docente capaz de atuar nos processos sociais e criar alternativas com potencial para enfrentar as problemáticas que emergem do mundo atual.

Essa dinâmica educativa contribuirá para uma flexibilização nos cursos, assegurando uma dinamicidade maior e a atualização da formação básica e opções diferenciadas de atuação profissional para atender às necessidades e interesses dos alunos e da realidade.

Para objetivar essas idéias em ações, é preciso ampliar a atuação do professor, considerando as práticas educativas em diferentes âmbitos de atuação, formais e não-formais. Mediante a diversificação de seu campo profissional, e, para que nele possa se mover com a eficiência desejada, a sua formação deverá lhe proporcionar sólida cultura geral, articulada à prática educativa, ao domínio de conteúdos científicos, pedagógicos e psicológicos suficientes e necessários para uma prática educacional de intervenção na realidade educacional e social; e ter condições de tornar-se um profissional com capacidade de iniciativa no enfrentamento das diversas situações educacionais, com uma prática educativa

voltada para a intervenção superadora dessa realidade e comprometida com os interesses dos deficientes mentais.

## LIMITAÇÕES E SUGESTÕES

Esta pesquisa, como qualquer estudo que se inicia, tem suas limitações devido ao fato de se tratar de uma temática tão importante e, ao mesmo tempo, tão pouco esclarecida, ou melhor, efetivada principalmente no meio educacional. Dizemos isso, por verificarmos que, em pleno século XXI, professores ainda se consideram muito despreparados para o trabalho com deficientes mentais.

Porém, mesmo tratando-se de uma temática difícil de ser desenvolvida por ainda vir atrelada a preconceitos e prejulgamentos, a presente pesquisa pode ser concluída, gerando algumas constatações e sugestões tanto para estudos futuros como para repensar a prática educativa.

Dentre essas sugestões, está uma nova forma de encarar a proposta da Educação Inclusiva (Mantoan, 2005, p. 17), a qual entendemos ser necessária e inevitável; porém, cabe ressaltar que ela não seja tratada como um avanço conquistado apenas na lei e utilizado em discursos políticos, mas, sim, na prática pensada e refletida dos docentes.

O trabalho com alunos portadores de necessidades especiais exige recursos especiais, materiais e humanos. Se esses recursos não são desenvolvidos, a proposta será esvaziada e os deficientes penalizados.

A inclusão pedagógica e a conquista da cidadania remetem, também, para a questão da inclusão no mercado de trabalho, pela formação profissional. Disso,

quase nada se fala. Tudo isso demanda vontade política, administrativa, recursos financeiros e pedagógicos. Em contrapartida, poderíamos vislumbrar, com mais clareza, o horizonte da inclusão social.

Temos de efetuar mudanças radicais nos nossos sistemas educacionais. Na verdade, não há muitas opções. Ou mudamos, ou ficamos estagnados. Então, vamos mudar! De nada adianta termos atingindo uma nova visão de pessoa, de potencial humano, de sociedade, se não a utilizarmos para efetuar mudanças, mudanças estas que dizem respeito à formação, mas também à própria visão de vida, isto é, à leitura de mundo que o docente faz, que são os valores, experiências e, por que não, sua própria estrutura de personalidade. É preciso fazer da escola o local do encontro com o outro, que é sempre e necessariamente diferente.

Baseada nisso, a formação do educador implica possibilitar ao futuro profissional da educação o entendimento dessa totalidade e, conseqüentemente, a capacidade de elaborar e reelaborar conhecimentos e vivências pessoais que lhe permitam atuações mais articuladas e efetivas. Daí, a necessidade de formação de profissionais reflexivos e críticos, capazes de enfrentar as situações novas com que se deparam no dia-a-dia.

Para que isso se efetive, faz-se necessária uma sólida fundamentação teórica em torno das questões da prática educativa e, concomitantemente, um tempo significativo para a vivência e construção de novas práticas, de modo que o aluno vincule-se às diferentes realidades não como mero observador, mas como sujeito, co-responsável com os demais sujeitos das práticas em questão.

Com as idéias de base e a operacionalização desta pesquisa, não significa, contudo, que se tenha chegado a uma palavra final, a soluções definitivas, prontas, fechadas em si mesmas. Nossa contribuição à educação de deficientes mentais é, principalmente, a de fazer pensar, suscitar debates e estimular o aparecimento de outras alternativas realmente empenhadas em oferecer melhores oportunidades educacionais aos deficientes mentais. Interessou-nos mostrar que, por solicitação educacional adequada, ou seja, de práticas educativas adequadas, em que o sujeito interaja com o meio e resolva por si mesmo os conflitos nele instaurados, o aluno deficiente mental torna-se capaz, do mesmo modo que o aluno normal, de objetivar seus conhecimentos, ressalvadas, evidentemente, as limitações impostas pela sua condição.

## BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Lúcia (Org.). *Oficinas em Dinâmica de Grupo: um método de intervenção psicossocial*. Belo Horizonte: Campo Social, 2002.
- AJURIAGUERRA, J. *Manual de psicopatologia infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. *Psicologia do excepcional*. São Paulo: EPU, 2002.
- ANTIPOFF, Daniel. *Helena Antipoff: sua vida, sua obra*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2001.
- ANTIPOFF, H. *Educação dos Excepcionais*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1992.
- ANTUNES, C. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998a.
- \_\_\_\_\_. *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b.
- ARANHA, Maria da Graça. *O construtivismo in construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- ARANHA, M. L. de A. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ASSUMPÇÃO Jr., F. B.; SPROVIERI, M. H. *Introdução ao estudo da deficiência mental*. São Paulo: Memnon, 2000.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB 1/99*. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394)*. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. CORDE. *Diretrizes para a implantação de lares residência para pessoas portadoras de deficiência*. São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *A integração do aluno com deficiência na rede de ensino: novos conceitos, novas emoções*. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Especial SEESP. *Necessidades especiais na sala de aula*. Tradução Ana Maria Isabel Lopes. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

BUENO, José Geraldo Silveira. M. *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

CALLIGARIS, C. Três conselhos para educação das crianças. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

CARLO, Marysia M. R. do Prado de. *Se essa casa fosse nossa: instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus, 2005.

CHARLES, C. M. *Piaget ao alcance dos professores*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

CID – 10. *Classificação de transtornos mentais e de comportamento*. Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CIRINO, Oscar. *Psicanálise e psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no Cotidiano Escolar*. São Paulo: Cortez; Campinas: Faculdade de Educação, Faculdade de Ciências Médicas, 2005.

CONVENÇÃO da Guatemala, 1999.

CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COUTINHO, M. T. da C.; MOREIRA, M. *Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos voltado para a educação: ênfase na abordagem construtivista*. Belo Horizonte: Lê, 1998.

CRUICKSHANK, Jonhson. *A educação da criança e do jovem excepcional*. Porto Alegre: Globo, 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – ESPANHA. *A declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial*, de 10/07/94.

DECRETO nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

DOR, Joel. *Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

DUTRA, Cláudia Pereira. *Um novo tempo*. Belo Horizonte, 2002. (Apostila mimeografada).

FARAH, Itamar Marcondes. *Somos todos iguais*. São Paulo: Memnon, 2004.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRA, Solange Leme. *Aprendendo sobre a deficiência mental: um programa para crianças*. São Paulo: Memnon, 2005.

FERRETI, Celso J. *Brasil: educação e formação profissional nos anos recentes*. São Paulo: CUT, 1998.

FRANCO, S. R. K. *O construtivismo e a educação*. Porto Alegre: Mediação, 1995.

FREUD, Sigmund. *Edição standart brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 7, p. 18 e 21.

FURTH, H. *Piaget and Knowledge: theoretical foundations*. New Jersey: Prentice-Hall, 1969.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GLAT, R.; KADLEC, V. *A criança e suas deficiências: métodos e técnicas de ação psicopedagógica*. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

GOULART, Íris Barbosa. *A educação na perspectiva construtivista*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRUNSPUN, Haim. *Distúrbios psiquiátricos da criança*. São Paulo: Atheneu, 1993.

JERUSALINSK, Alfredo. *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. 2. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

JORGE, Miguel R. (Org.). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J.; GREBB, J. A. *Compêndio de psiquiatria*. Ciências do comportamento e psiquiatria clínica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

KUPFER, M. C. M. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis: Vozes, 2001.

LANE, Sílvia (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MACHADO, Ângelo B. M. *Neuroanatomia funcional*. São Paulo: Atheneu, 2000.

MACHADO, Therezinha. *Educação especial: atuais desafios*. São Paulo: Interamericana, 2004.

MANNONI, Maud. *A criança atrasada e a mãe*. Portugal: Moraes, 1981.

\_\_\_\_\_. *A criança, sua doença e os outros: o sintoma e a palavra*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

\_\_\_\_\_. *Educação Impossível*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 1997.

\_\_\_\_\_. *Compreendendo a deficiência mental*. São Paulo: Scipione, 2003.

\_\_\_\_\_. *Ser ou estar eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA 2005.

MASINI, Elcie Aparecida. *Deficiência: alternativas de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos de educação especial*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2005.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Teorias psicogenéticas em discussão*. 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.

PAÍN, Sara; ECHEVERRIA, H. *Psicopedagogia operativa: tratamento educativo da deficiência mental*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

PARIZZI, Roseli Aparecida; REALI, A. M. de M. R. *Práticas Pedagógicas de Educação Especial: desafios impostos pela diversidade*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PEREIRA, M.; MACHADO, M. H. *Da Diversidade às Desigualdades*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 234-245, 2003.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes, 1977.

\_\_\_\_\_. *A psicologia da criança*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

PICHON-RIVIÉRE, E. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PLANO Nacional de Educação, Lei n. 10.172/01.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.

SANTANA, Flávia *et al.* Considerações acerca da debilidade. *Revista de psiquiatria e psicanálise com crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: EPB, v. 1, n. 1, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano 6, n. 32, p. 4-7, maio/jun. 2003.

\_\_\_\_\_. *Conceito de acessibilidade nas empresas inclusivas*. São Paulo, ago. 2002. 2 p. (mimeo).

\_\_\_\_\_. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

SCHWARTZAN, J. S. *Síndrome de Down*. São Paulo: Mackenzie, 2004.

SILVA, Alessandra Santos Silva. *Conceituação da deficiência mental: convergências e divergências entre as teorias organicista, psicanalítica e construtivista*. 2000. 25 p. Monografia (Especialização em Psicologia Educacional: ênfase em psicopedagogia preventiva)-Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 2000.

VAYER, Pierre; RONCIN, Charles. *Integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Manole, 2005.

## ANEXOS

### A – CARTA À DIREÇÃO DA ESCOLA

São João del-Rei, de de 2005.

Prezado(a) Diretor(a)

Solicito sua autorização para obter dados necessários para a concretização de uma pesquisa que visa conhecer melhor a estruturação da formação docente e suas práticas educativas com deficientes mentais.

A obtenção dos dados necessários à pesquisa será feita por meio de questionário apresentado aos professores e, posteriormente, serão realizadas oficinas em dinâmica de grupo com os docentes das séries iniciais. O objetivo é analisar os conhecimentos acerca da deficiência mental e suas implicações nas práticas educativas com os mesmos. Essas são informações valiosas para o bom andamento da pesquisa.

É importante ressaltar que será acertado um cronograma com a Direção e com os professores, para que o funcionamento da escola não seja prejudicado no seu cotidiano.

Contando com seu auxílio, peço sua autorização para que eu possa realizar esta pesquisa, e desde já agradeço.

Atenciosamente,

---

Alessandra Santos Silva

---

Assinatura do(a) Diretor(a)

**B – CARTA AOS PROFESSORES**

São João del-Rei, de de 2005.

Prezado(a) Professor(a),

Solicito sua colaboração para a coleta de dados referentes a uma pesquisa sobre a formação docente e as práticas educativas referentes aos alunos deficientes mentais.

A pesquisa a ser realizada nesta escola será dividida em etapas distintas, descritas a seguir:

- 1) aplicação de questionário de identificação aos docentes.
- 2) oficinas em dinâmica de grupo, com temas pertinentes à educação especial.

Um cronograma de atividades propostas será entregue com antecedência à Direção da escola.

Contando com sua colaboração, agradeço desde já a atenção.

Atenciosamente,

---

Alessandra Santos Silva

---

Assinatura do Professor(a)

## **C – QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES QUE TRABALHAM COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS**

### **I – IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR:**

1.1- Nome:

1.2- Sexo:

1.3- Idade:

1.4- Estado Civil:

1.5- Endereço:

1.6- Telefone:

1.7- Você tem filhos? ( ) Sim ( ) Não

Quantos?

Idades?

1.8- Há na família alguém com deficiência? ( ) Sim ( ) Não

Qual o grau de parentesco?

Qual o grau de deficiência?

Sexo:

Idade:

### **II – FORMAÇÃO PROFISSIONAL:**

2.1- Cursos concluídos:

2º grau----- Ano de Conclusão:

Magistério

Científico

Outros. Especificar:

3º grau----- Ano de conclusão:

Pedagogia. Instituição:

Psicologia. Instituição:

Normal Superior. Instituição:

Outros. Especificar:

Especialização----- Ano de Conclusão:

Título:

Instituição:

Mestrado----- Ano de Conclusão:

Título:

Instituição:

Doutorado..... Ano de Conclusão

Título:

Instituição:

2.2- Curso em realização:

Nível:  Aperfeiçoamento / Atualização / Extensão

Graduação

Especialização

Mestrado

Título do curso:

Instituição:

Data do início:

2.3- Cursos de aperfeiçoamento, atualização e/ou extensão já realizados na área de Educação Especial:

Curso:            Instituição:            Ano:            Carga Horária:

2.4- Eventos (seminários, congressos, encontros) realizados na área da Educação Especial:

Curso:            Instituição:            Ano:            Carga Horária:

2.5- Sua formação interferiu de alguma forma em sua atuação profissional?

(  ) Sim                            (  ) Não

Explique em que aspectos:

2.6- Você desenvolveu outras atividades (participação em projetos de pesquisa, extensão) que contribuíram para sua formação profissional?

(  ) Sim                            (  ) Não

Atividade:            Instituição:            Ano:            Carga Horária:

2.7- Sua formação docente (ensino médio ou graduação) trouxe contribuições na área de Educação Especial?

(  ) Sim                            (  ) Não

Especificar:

2.8- Você gostaria de estudar / compreender melhor alguma temática dentro da área da Educação Especial?

(  ) Sim                            (  ) Não

Qual(is)?

Por meio de quê?    (  ) Cursos

(  ) Eventos

( ) Oficinas

( ) Outros. Especificar:

2.9- Você tem lido atualmente sobre deficiência mental e / ou Educação Especial em geral? ( ) Sim ( ) Não

Cite as obras:

2.10- Das publicações lidas, qual(is) você indicaria? Por quê?

### III - ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

3.1- Descreva as profissões já exercidas:

Função:                      Instituição:                      Período:

3.2- Empregos atuais:

Função:                      Instituição:                      Ano de Ingresso:

3.3- Há quanto tempo trabalha na área da Educação?

3.4- Série ou ciclo com o qual trabalha nesta escola:

3.5- Com qual(is) disciplina (s) você trabalha na escola?

3.6- Número de alunos na sua sala nesta escola:

3.7- Relação dos alunos com deficiência da sua sala desta escola, tipo de deficiência, idade e sexo:

Obs.: Coloque apenas as iniciais dos nomes dos alunos.

Aluno:                      Tipo de Deficiência:                      Idade:                      Sexo:

3.8- Há quanto tempo trabalha com alunos com deficiência mental?

Instituição:                      Período:

3.9- Com quais deficiências você já trabalhou?

Deficiência:                      Instituição:                      Período:

3.10- O conhecimento que você adquiriu para lidar com aluno com deficiência mental advém de onde?

Obs.: Numere, em ordem de importância, caso você deseje assinalar mais de um item.

( ) Magistério

( ) Graduação

( ) Cursos

( ) Experiência escolar

( ) Experiência familiar

( ) Leituras

( ) Outros. Especificar:

3.11- Algum fato ou situação contribuiu, decisivamente, para que você optasse por trabalhar com o aluno com deficiência mental?

( ) Sim                      ( ) Não

Qual(is)?

3.12- Quais as atividades que você desenvolve na sala de aula?

3.13- Quais são os materiais que você mais utiliza?

3.14- Quais são as dificuldades que você encontra?

3.15- Quais são os temas que você gostaria de discutir?



**D – TEXTO DE BERTOLD BRECHT (1898 – 1956)**

“A árvore que não dá frutos  
é xingada de estéril.  
Quem examina o solo?  
O galho que quebra  
é xingado de podre, mas  
não havia neve sobre ele?  
Do rio que tudo arrasta  
diz-se que é violento,  
ninguém diz violentas  
as margens que o cerceiam”.

S586d Silva, Alessandra Santos

Desvelando o sentido da deficiência mental a partir de diferentes abordagens teóricas e diferentes práticas educativas. / Alessandra Santos Silva. – Barbacena, 2006.

132 f.

Dissertação (Mestrado Educação e Sociedade ) – Universidade Presidente Antônio Carlos, 2006.

1. Deficiência mental 2. Práticas educativas 3. Inclusão  
4. Dinâmica de grupo I. Universidade Presidente Antônio Carlos

CDD 371.9

CDD - 373.24