

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DEFICIENTES MENTAIS: REFLEXÕES SOBRE A PERMANÊNCIA NA ESCOLA ESPECIAL

Irene Vicente de Arruda^a

Centro Universitário Fieo – UNIFIEO, Osasco, SP

Marisa Irene Siqueira Castanho^b

Centro Universitário Fieo – UNIFIEO, Osasco, SP

RESUMO

Neste artigo apresentam-se alguns elementos para o debate a respeito da educação inclusiva. Se de um lado, as preocupações se voltam a como garantir o ingresso e a permanência nas escolas regulares do ensino fundamental aos alunos com necessidades educacionais especiais, de outro, a educação especial dos alunos após quatorze anos de idade merece ainda discussões e o estabelecimento de políticas públicas. Este artigo aborda a problemática da integração e de inclusão de jovens e adultos com deficiência mental, com mais de 14 anos de idade, em particular aqueles que permanecem nos espaços das escolas especiais por longos períodos. O objetivo é favorecer uma reflexão sobre as ações educacionais desenvolvidas nos espaços de educação especial e sobre as possibilidades de inclusão social e escolar para jovens e adultos com deficiência mental, a partir de seu reconhecimento como sujeitos de direitos. Apresenta-se um relato de experiência em atendimento em sala de Artes, por meio da evolução de um caso atendido em espaço de educação especial para jovens e adultos com deficiência mental. Discute-se sobre as oposições entre as propostas de inclusão e a permanência de grande parte das pessoas com deficiência mental em situação de segregação nos espaços das escolas especiais.

Palavras-chave: Educação especial, Deficiência mental, Inclusão, Arte-educação, Sujeito e subjetividade.

^aPsicóloga, educadora de classe especial, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional do Centro Universitário Fieo. Endereço: Av. Bolonha, 62 apto. 32 – Jaguaré. CEP 05334-000. São Paulo – SP. Email - irene.arruda@bol.com.br

^bPós-doutora em Educação, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional do Centro Universitário Fieo. Endereço: Rua Luiz Mazzarolo, 94 – Vila Clementino. CEP 04024-040. São Paulo – SP. Email – msiqueiracastanho@gmail.com

EDUCATION FOR YOUTH AND ADULT WITH INTELLECTUAL DISABILITIES:
REFLECTIONS ON REMAINING IN SPECIAL SCHOOL

ABSTRACT

In this article we present some elements to the debate about inclusive education. On one hand, the concerns turn to how to guarantee the admission and remaining in the elementary regular schools to students with special educational needs, on the other, the special education of pupils older than 14 years of age still deserves discussion and the establishment of public policies. This article discusses the problems of integration and inclusion of young people and adults with intellectual disabilities, older than 14 years of age, in particular those who keep in the spaces of special schools for long periods. The goal is to encourage a reflection on the educational actions developed in special education and about the possibilities of social inclusion and school education for young people and adults with learning disabilities, from their recognition as subjects of rights. It presents an account of experience in attendance in the art room, through the evolution of a case attended in space of special education for youth and adults with learning disabilities. It discusses about the oppositions between the proposals for inclusion and the permanence of a large number of people with intellectual disabilities in a situation of segregation in special schools.

Keywords: Special education, Intellectual disabilities, Inclusion, Art education, Subject and subjectivity.

Introdução

Este artigo aborda a problemática da integração e da inclusão escolar de jovens a partir dos 14 anos de idade e de pessoas adultas com deficiência mental, em particular aquelas que permanecem nos espaços das escolas especiais por longos períodos.

A deficiência mental é caracterizada pelo funcionamento intelectual significativamente inferior à média da população, com limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas e cujo início dos sintomas e manifestações ocorre antes dos 18 anos (AAMR, 2002, AAIDD, 2010).

A evolução do conhecimento em Educação Especial tem sido pautada pela consolidação progressiva de modelos conceituais mais dinâmicos e interativos no entendimento dos fenômenos da incapacidade e da funcionalidade, na medida em que assume, de acordo com Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos e Santos (2012, p. 553-554), a premissa básica da reciprocidade das relações indivíduo/meio, enquanto unidade nuclear de análise. Dessa maneira, a incapacidade passa a ser vista, não mais como característica intrínseca da pessoa, mas como o resultado do desajustamento entre as funcionalidades do indivíduo e as solicitações dos cenários onde ele é chamado a participar.

Uma breve revisão dos avanços e conquistas em relação à educação de pessoas com deficiência mental e sua inclusão nos espaços sociais e educacionais no Brasil aponta, segundo Mazzotta (1996), a criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), em 1960, como um marco importante na difusão em território nacional da necessidade de educação, treinamento, reabilitação

e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade e sexo, uma iniciativa aliada a movimentos vindos de países europeus, com difusão nos países da América do Norte e do Sul, que tentava sensibilizar professores, pais e autoridades em favor da integração educacional dos alunos com algum tipo de deficiência em escola regular.

Essa iniciativa foi reforçada pela Lei no. 4024/61 de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, em cujo texto apareceu a expressão "a educação de excepcionais" com previsão de instrumento legal para acelerar, coordenar e orientar os esforços para que a educação de excepcionais viesse a se enquadrar no sistema geral de educação com sua integração na comunidade (BRASIL, 1961).

Segundo Mazzotta (1990) a promulgação desta lei foi o marco inicial das ações oficiais do poder público na área da educação especial, que antes se restringiam às iniciativas isoladas no contexto da política educacional, tendo como exemplo, as instituições Pestalozzi e as APAE's. Instaura-se neste momento o debate das ações promovidas por essas escolas especializadas, cuja tônica de trabalho volta-se à integração do deficiente na sociedade, em contraposição às novas ideias de inclusão dos deficientes nos espaços da escola regular, que trazem em seu bojo a necessidade de que a sociedade e, conseqüentemente, a escola seja reformulada para que todos sejam nela incluídos.

A despeito disso, o que ocorreu foi um fortalecimento da iniciativa privada, que resultou na maior expansão do número de escolas de ensino especial já vista no país. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, sendo cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960. A evolução no serviço de assistência ao deficiente mental resultou em um acréscimo significativo de estabelecimentos para pessoas com deficiência mental, sendo a rede de serviços compostas em 74% por classes especiais, a maioria delas em escolas estaduais (JANNUZZI, 1992). As instituições especializadas compunham cerca de um quarto dos serviços e atingiu em torno de 80% na rede privada.

Nas décadas de 1980 e 1990, com base em declarações mundiais que tratavam da Educação Especial, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), o Brasil passou a adotar medidas na direção do desenvolvimento de políticas sociais, como a necessidade de construção, adaptação e desenvolvimento de equipes para as salas de atendimento adequado à Educação Especial e a preparação de recursos humanos para promover a integração e a participação do deficiente, combatendo a exclusão e com isso levando a uma evolução dos seus direitos.

Caminhou-se, assim, gradativamente, dos processos de integração para os processos de inclusão. O termo Integração que vem do latim *integratio*, significa ação e efeito de integrar ou integrar-se num todo, completar um todo com as partes que faltavam ou fazer com que alguém ou algo passe a pertencer a um todo. Não se pode negar que integração social é um processo dinâmico e multifatorial em que pessoas se encontram em diferentes grupos sociais (por questões econômicas, culturais, religiosas ou nacionais) e se reúnem sob um mesmo objetivo ou preceito e, dessa forma, aplicado às pessoas com necessidades educacionais especiais passou a subentender a abertura de espaços para essa população. No entanto, seu uso demarcou as práticas que passaram a manter os jovens com dificuldades de adaptação e de aprendizagem nas escolas especiais.

A inclusão, como termo novo, propõe como princípio a não segregação de nenhum ser humano, ou seja, uma exigência onde todos sejam incluídos, independente da cor, raça, sexo ou idade. A inclusão no aspecto educacional torna-se fundamental não só no quesito do acesso como também da permanência com qualidade para todos os

alunos nas instituições escolares. Levando-se em consideração que a palavra inclusão tem seu significado referente a espaços sociais, esse significado passa a ser compreendido como o direito de que todos circulem do seu jeito, e as ações em relação às pessoas com necessidades especiais vão se ampliando e consolidando para esse grupo de pessoas com deficiência e em especial as com deficiência mental.

Neste texto defende-se a ideia de que as políticas de institucionalização ou educação segregada desenvolvida em grande parte das instituições que vêm abrigando pessoas com deficiência mental têm como base das práticas educativas o olhar aos *déficits* dessas pessoas, o esforço do treino e não a prática de uma educação como direito das mesmas. Assim, apresenta-se o relato de uma experiência como ilustrativa de uma prática educacional que pretendeu se diferenciar, pela aplicação dos princípios da arte como atividade humana ligada a manifestações de ordem estética, feita por artistas a partir de percepções, emoções, com o objetivo educacional de estimular um grupo de alunos deficientes mentais em espaço de educação especial. A arte como atividade estética, pode ser considerada um ato pelo qual, trabalhando a matéria, imagem ou som, o homem cria beleza ao se esforçar para dar expressão ao mundo material ou imaterial que o inspira.

Alguns pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural, com base em Vygotsky, González Rey e Martínez dão sustentação às discussões a partir da experiência relatada. Primeiro, os estudos realizados por Vygotsky sobre defectologia (VAN DER VEER e VALSINER, 1996) e sua visão histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano e os processos de mediação social e instrumental da aprendizagem (VYGOTSKI, 2007), que possibilitam a compreensão do caráter mediado dos processos psíquicos por meio de instrumentos e signos no contexto social. Com base nesse pressuposto, é possível compreender a ênfase na importância da educação social de crianças deficientes, baseada na afirmação de que a deficiência em si não afeta as interações com o meio físico e sim as relações sociais por elas vivenciadas é que terminam por afetar o potencial de desenvolvimento dessas crianças (VAN DER VEER E VALSINER, 1996).

Segundo, com base na definição de sujeito, segundo González Rey (2005), o sujeito precisa encontrar formas de relação e de ação compatíveis com a organização de relações de sua subjetividade individual e com sua inserção nos diferentes sistemas de relações em que se constitui, sendo este um processo permanente de crescimento ou involução do sujeito. O autor atribui, nas reconfigurações de subjetividade, um caráter social e histórico. Apresenta a ideia de um sujeito individual ativo, centrado em suas (re) configurações subjetivas e autônomo em relação ao outro; de um sujeito que gerencia uma organização funcional própria, relativamente estável, e cujo sentido é gerado pelo sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 45).

Por fim, como referência ao sujeito que aprende, Martínez (2006) o define não pelos problemas e processos cognitivos envolvidos no processo de aprender, mas pelas configurações subjetivas que explicam o desenvolvimento dos recursos, sua ação produtiva, que resulta em iniciativas e caminhos que podem levar a uma aprendizagem compreensiva eficiente, que lhe permita aplicar o aprendido em situações novas, sem que esse processo seja necessariamente criativo (MARTÍNEZ, 2006, p. 36).

Para González Rey (1995, p. 10), o objetivo da educação não é simplesmente o de efetivar um saber no aluno, mas também o seu desenvolvimento, inclusive da personalidade, como um sujeito cuja trajetória garantirá os processos de subjetivação associados a esse saber. A subjetividade, como "organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua" (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 108).

Portanto, sempre que o aluno esteja implicado no processo de aprender produzirá sentidos subjetivos. Sendo assim, o que permitirá compreender a realização de um tipo ou outro de aprendizagem são, entre elementos, as configurações subjetivas mobilizadas e o caráter dos sentidos subjetivos, bem como o exercício da condição de sujeito na aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2003, 2010), que não se reduz ao caráter ativo do aluno, mas implica, em seu posicionamento próprio e singular no processo de aprender.

Assim, entende-se que as formulações de propostas de arte na educação de jovens e adultos deficientes mentais vieram ao encontro de uma função integradora dos campos da percepção, dos sentimentos e da imaginação como sistema representacional e simbólico pelo qual "o homem gera realidades a partir de seus estados psíquicos, independentemente dos eventos objetivos da realidade imediata e concreta" (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 46). Ou seja, na arte está favorecida a unidade das emoções e da fantasia como mediadoras no contato com a realidade e nos processos de desenvolvimento do homem.

A partir das considerações acima, subsidiam-se as reflexões de um relato de experiência e apresentação da evolução de um caso cujo atendimento se baseou nos princípios da inclusão educacional, apesar do sujeito, um jovem adulto de 28 anos, com deficiência mental, estar em uma escola especial há mais de 10 anos.

Contextualização

O relato de caso se baseia em experiência de uma das autoras como professora, no ano de 2009, em uma escola especial, com 289 alunos matriculados, distribuídos em dois períodos, manhã e tarde, onde permaneceu atuando por dois anos (2008 e 2009). Nas salas de aula eram atendidos entre 10 e 15 alunos, com deficiência mental associada a outros diagnósticos como síndrome de *Down*, paralisia cerebral, agnosia visual, fenilcetonúria, esquizofrenia, autismo, etc. Os alunos que frequentavam a escola tinham em sua maioria mais de 14 anos de idade e alguns estavam nesta mesma escola há mais de 10 anos.

A Sala de Artes, formada com o critério da reduzida produção pedagógica dos alunos oriundos das demais salas, para a qual a professora foi designada, tinha um total de 10 alunos remanejados para esta sala por atrapalharem os demais alunos produtivos; por apresentarem comportamentos inadequados para uma sala de aula, segundo as professoras: muita brincadeira, circularem o tempo todo pela sala, brigarem com os outros, mexerem no material dos colegas, o que terminava por prejudicar o rendimento educacional dos demais colegas da turma.

De 2008, quando foi contratada, até 2009, a professora permaneceu em caráter substitutivo, o que lhe possibilitou conhecer a maioria dos alunos e a dinâmica da escola, o que lhe suscitou um primeiro questionamento: porque esses alunos não foram transferidos para a escola regular em processo de inclusão?

Em 2009, ao ser designada para aquela sala com 10 alunos com vários diagnósticos, cujo critério de agrupamento era que os mesmos estavam produzindo pouco pedagogicamente, foi solicitado um Projeto específico para o funcionamento da sala, com o argumento de que, em função do fraco desempenho dos alunos, não havia necessidade de um planejamento rígido. Foi feito então o Projeto entregue à coordenação, o qual foi aprovado e a sala passou a ser denominada Sala de Artes.

Com a oficialização desta sala, surgiu o segundo questionamento: o que fazer com esses alunos? Quais as possibilidades de desenvolvimento de processos educacionais de jovens e adultos nos espaços da educação especial?

Esse questionamento passou a orientar a conduta educacional em relação aos alunos, bem como a busca por alternativas para trabalhar por eles e com eles, tendo como fio condutor a vontade que conseguissem produzir sentido na permanência nesta nova sala de Artes e que se sentissem sujeitos de suas próprias histórias, produzindo dentro de suas limitações, mas motivados por estarem nesse novo espaço criado especialmente para eles.

O atendimento à singularidade do outro

A ação educacional nessa sala se pautou na observação e acompanhamento de cada um em sua singularidade e na percepção de que não seria possível desenvolver da mesma forma o mesmo Projeto para todos. Dentre os dez alunos, um chamou mais a atenção, por sua aparente apatia e ausência quase total em relação às propostas feitas. Era um aluno com deficiência mental associada à visão subnormal, de 28 anos, frequentador desta escola há mais de 10 anos e residente nas proximidades da escola.

Era um aluno adulto e gentil. Quando alguém de sua família o trazia, ou quando vinham buscá-lo, às vezes o pai, outras o irmão e também a mãe, era tratado com carinho. Quando o deixavam no portão davam-lhe um abraço e um beijo e quando às vezes chegavam até porta da sala, o comportamento em relação a ele era o mesmo, de muito amor e carinho. Nestes momentos havia um brilho no olhar deste aluno para seus familiares que era correspondido, demonstrando cumplicidade entre eles. No entanto, ao entrar na sala, sua expressão se apagava. Todo dia era a mesma coisa: ao entrar na sala, sentava-se e ficava praticamente deitado sobre a carteira para pintar um desenho, usando cores fortes, geralmente o preto e o vermelho e imprimia tanta força no traçado, que rasgava o papel. Às vezes, ficava com um olhar perdido, boca entreaberta e olhar perdido.

Em uma dessas vezes seu olhar cruzou o da professora, que se sensibilizou: O que ele queria dizer, ou pedir? Frente ao choque que esse olhar lhe causou, ficou evidente um sujeito que existia, sentia, apesar de parecer encapsulado no aspecto educacional. Uma primeira providência foi tomada, a professora especializada em deficiência visual foi procurada e favoreceu uma orientação quanto ao material pedagógico que poderia ajudá-lo: uma prancha, caderno especial para aluno com baixa visão, suporte de caderno para encaixe em carteira, troca do lápis de cor por giz de cera. Com isso, esse aluno com necessidades educacionais especiais começou a pintar respeitando os contornos, usando cores suaves. Aos poucos os lápis de cera foram substituídos por tinta guache e pincéis. O resultado foi também muito bom, pois continuava a usar cores claras, respeitando os contornos, com pinceladas adequadas e criativas. Sua fisionomia começou a se transformar de uma total ausência despersonalizada enquanto sujeito, em sorrisos e conversas curtas e educadas, não só com a educadora, mas também com os colegas de turma, não mais inexistente, mas aceito pelos demais.

Outro fator importante e relevante foi a observação de que a Sala de Artes permitia a possibilidade e a liberdade quanto à criação, unindo a parte prática aos conceitos importantes para a vida educacional. Enquanto mediadora, a professora atuava na zona de desenvolvimento proximal, numa perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKY, 2007), que levava em consideração o que o aluno era capaz e sabia (conhecimento real) e a possibilidade de um novo saber (conhecimento potencial). Outros recursos mediadores passaram a ser usados: contação de histórias, livros, CD's de músicas e histórias.

Como exemplo significativo foi a leitura do livro "O Homem que Amava Caixas" (KING, 1997), depois da qual os alunos fizeram a reprodução da história por meio de desenhos, verbalmente ou da escrita. A produção era ao mesmo tempo individual e coletiva, um complementando o saber do outro. Como decorrência, os alunos e ele, em especial, montaram a história por meio de desenhos representativos da mesma, com pequenas produções de textos, com a confecção das caixas e também de pipas que faziam parte da história que, depois, foram empinadas no pátio da escola. Nesses momentos ocorria o desabrochar de um novo sujeito saindo do encapsulamento inicial.

Em outros momentos quando a classe estava agitada, todos ouviam música de relaxamento; uma vez por semana os alunos traziam seus próprios CD's e então se conversava sobre os vários gêneros musicais, o gosto de cada um, compartilhando gostos ou aprendendo a respeitar gostos diferentes.

Eram também utilizados quebra cabeças, jogos de completar, de encaixe, dominó, etc. Os próprios alunos ajudavam a distribuir e recolher os materiais utilizados nas aulas por todos os colegas, e com isso eram motivados a serem melhores, a se destacarem a cada semana com desenvolvimento do espírito de liderança.

Nas aulas de pintura eram estimulados a participar, sempre uns ajudavam os outros, distribuindo as tintas e os pincéis; outros os lavavam e os guardavam, desenvolvendo a noção de organização, participação, compartilhamento e cooperação entre eles. A participação do aluno em questão era notória, pela interação cada vez maior com os demais colegas e pelo envolvimento nas atividades propostas, modificação no olhar e nas atitudes, que se tornavam gradativamente mais assertivas e direcionadas.

Outra possibilidade interessante foi o uso de instrumentos musicais: pandeiro, flauta, reco-reco, violão, bongô, tambor que eram levados para uma pracinha ao lado da escola, aonde a professora ia com os alunos e ali, além de tocarem os instrumentos, também brincavam na gangorra, no balanço, etc. Os vizinhos que frequentavam a praça começaram a se aproximar para conversar sobre os alunos e também com eles; diziam não estarem acostumados com a presença deles na praça e viam com interesse e apreço o fato de os alunos poderem sair da sala de aula para uma atividade tão agradável ao ar livre; os alunos também gostavam desse novo contato, pois também não estavam acostumados a ele. Neste momento a escola começou a oferecer oficina de dança, de teatro e de fotografia a todos os alunos que estivessem interessados.

A subjetividade não é algo que se constrói de forma isolada, mas se produz nas relações e interações sociais. A mãe do aluno em questão veio à escola contar sobre suas mudanças: preocupação com a aparência, solicitação de que a mãe lhe comprasse blusões novos, uso de perfume, coisas com que nunca havia se preocupado antes. Às vezes ele dizia que não viria no dia seguinte, nessas ocasiões a professora respondia que se não viesse, iria até a sua casa tomar café e se informar sobre o que aconteceria. Sua resposta era um sorriso aberto e cativante! Era um sujeito escrevendo sua história educacional com liberdade e alegria. O sujeito que existia estava demonstrando através de sentidos próprios como era capaz de ser produtivo e feliz dentro da sua singularidade enquanto aluno com deficiência mental.

A experiência nesta Sala de Artes, com esse aluno em especial, possibilitou à professora perceber que cada sujeito é um universo particular, ímpar e rico, a ser descoberto por si e pelos que o rodeiam através de novas produções de sentidos. Esse movimento é possível desde que se consiga apreender os significados expressos e que possibilitam uma aproximação aos sentidos produzidos pelo sujeito acerca do mundo e das experiências vividas. Não é só a palavra que possibilita como forma de expressão os significados do mundo e da experiência pelo sujeito. Um dos aspectos mais relevantes no caso foi a mudança do olhar da própria educadora em relação a todos os alunos da Sala de Artes e em relação a todo deficiente que daí para frente fez parte de sua vida profissional.

Reflexões a partir da experiência

A proposta da inclusão é que a sociedade e, conseqüentemente, a escola seja reformulada para que todos sejam incluídos, deficientes ou não. Portanto é fundamental que a sociedade seja repensada em função das diferenças e dos diferentes, permitindo que todas as pessoas circulem por ela, e que a escola seja repensada em relação aos seus currículos e metodologias para que sejam acessíveis a todos, com deficiência ou não. Essa proposta, suficientemente ampla, que não se restringe ao trabalho de inclusão nas salas regulares, deveria estar presente também nas ações desenvolvidas nos espaços tradicionalmente segregados ao atendimento dos deficientes nas escolas denominadas especiais, nas quais acabam por permanecer as pessoas com mais de 14 anos, por tempo indefinido, o que ocorreu com o aluno deste relato.

Uma sociedade e uma escola inclusiva o são para todos, portanto a inclusão das diferenças faz parte do paradigma da diversidade, como resultado de uma crise de identidade, conforme Hall (2006). A crise à qual o autor se refere diz respeito ao rompimento com uma única referência de identidade ideal, inclusive na área educacional. Com esse referencial de crise, as pessoas querem ser reconhecidas em suas diferenças e não mais na igualdade com o outro, o que requer o rompimento da expectativa na educação de que os alunos aprendam de maneira igual, sejam iguais uns aos outros em todos os aspectos e quando um aluno destoa dessa expectativa às vezes é deixado de lado.

Como exemplo destaca-se no relato, que o aluno com necessidades educacionais especiais, que deveria ter a chance de acompanhamento e/ou desenvolvimento pedagógico em atendimento a suas necessidades, em decorrência de não corresponder ao que dele se esperava, supostamente permaneceu isolado e invisível, quando o que realmente precisava era ser visto como um sujeito singular e que lhe fosse permitido ser o autor de sua própria história.

O respeito à diversidade procura romper com ideias enraizadas. No caso relatado, quando a noção do diferente resulta de noção pejorativa das diferenças, o sujeito passa a ser cobrado dentro de uma visão homogeneizante e com vistas à superação da própria deficiência. Ora, não é essa a prerrogativa da inclusão. Mas o que realmente se espera em relação às pessoas com deficiência mental é que a sociedade possa abarcar a sua diversidade e que abra espaços sociais para sua participação.

Frente ao exposto há necessidade de se desconstruir e reconstruir o conceito de deficiência. A palavra deficiência, em sua função de adjetivar, faz com que se crie um sentido negativo desse grupo, resultando com isso na omissão de seus traços individuais e terminando por colocar todas no mesmo traço do grupo, como por exemplo, o grupo da Sala de Artes, constituído por alunos com deficiências e com diagnósticos variados, com comportamentos variados, também com faixa etária variada, mas todos considerados improdutivos da mesma forma. Segundo Lippmann (1973, p. 149), "não vemos primeiro para depois definirmos, mas primeiro definimos para depois vermos". Quando o aluno do relato foi visto pela primeira vez pela educadora, o que precedeu esse primeiro contato foi a sua definição como um sujeito que conseguia fazer pouco, segundo comentário da professora anterior, o que levou inicialmente a uma baixa expectativa por parte da educadora, quanto ao que esperar do seu rendimento pedagógico.

O processo de criar estigmas a partir de classificações prévias pode levar a uma cristalização em conceitos e preconceitos antigos que paralisam a evolução do indivíduo e do grupo social, reforçada quando o assunto abordado é deficiência e especialmente quando se fala de deficiência mental. Foi a possibilidade de vê-lo na sua singularidade que levou a educadora a olhar o aluno e enxergá-lo melhor, superando o

preconceito de que produzia pouco e com isto procurando respostas para este sujeito tão especial e singular.

Levando-se em consideração o conceito proposto por Zabala (1998) em relação à eficiência na área educacional, é possível estender esse conceito também para a educação dos alunos deficientes mentais, ao lhes permitir a possibilidade de serem eficientes, mesmo nas suas incapacidades. Explicando melhor, quando se coloca o outro no centro e não se parte das deficiências, mas das eficiências, a trajetória poderá ser completamente diferente em relação ao deficiente. Talvez por isso, os alunos do relato, em especial um deles, tenham conseguido evoluir, pois a proposta apresentada foi a de valorizar o que eram capazes de realizar, não o contrário. No processo relacional surgiu o interesse da educadora no que ele era capaz de produzir (produção de sentido), e foi por meio desse interesse que ele pôde mostrar do que era capaz dentro de suas limitações.

No âmbito educacional em geral e da deficiência em particular, quando se parte da deficiência, propõe-se um processo metodológico que tem como ponto de partida superar os traços que dificultam o indivíduo com deficiências em acessar o espaço e o conhecimento. Quando se parte das eficiências, outro processo metodológico é proposto e necessário, o que requer um deslocamento na forma de pensar a deficiência e os processos decorrentes dela.

Propor a partir da eficiência implica em questionar as formas de avaliação e de diagnóstico que têm como parâmetro o que se espera para uma população considerada ideal do ponto de vista educacional. A avaliação e diagnóstico em propostas mais tradicionais são feitos sobre o que os alunos não sabem para que possam ser ensinados. A escola, ao longo da história, considerou que as pessoas só eram capazes de saber algo a partir do momento que ingressavam na escola e, então, poderiam acessar os conhecimentos considerados importantes para a sociedade; além disso, a escola se estruturava para avaliar o que o aluno não sabia e o que não aprendia, mas nunca o que ele já sabia e o que tinha aprendido, independentemente de estar na escola ou não. A avaliação servia para desclassificar, eliminar e, que quase nunca, para levantar as formas de bom desempenho. Afinal o que se pode fazer para os alunos que não atendem às expectativas escolares, tendo como destaque o aluno deficiente mental? Em uma sociedade separada em classes sociais, segundo Palma e Cano (2012), não se oportunizam espaços para todos, sendo necessário criar esquemas de eliminação, que recaem sobre os grupos estigmatizados e vulneráveis.

A noção de sujeito que aprende na perspectiva histórico-cultural requer que se modifique o olhar para os alunos considerados diferentes e que, por sua condição de deficiência, são colocados no lugar do não saber e ali se enraízam, não por eles, mas pelo outro que o colocou nesse lugar. Quando se parte da avaliação das eficiências, de que todas as pessoas são capazes de aprender e de se desenvolver a partir de seus saberes, constrói-se com isso outro processo histórico. Quando o sujeito é o centro do seu processo, não há como não haver saber, e nem há como não se desenvolver (PALMA, CANO, 2012).

Além disso, é necessário também considerar a limitação no funcionamento presente dentro do contexto do envolvimento do sujeito na comunidade da qual faz parte, bem como o desenvolvimento de suportes apropriados e individualizados, uma vez que as limitações coexistem com as forças (SANCHES-FERREIRA, LOPES-DOS-SANTOS e SANTOS, 2012) que atuam no espaço onde o sujeito transita. Na experiência relatada, ao utilizar diferentes suportes para a aprendizagem dos alunos, na modalidade oral e na comunicação não verbal, como as imagens, as cores, os gestos, os sons, os desenhos, as pinturas, foram abertas as possibilidades do aluno não alfabetizado poder revelar saberes relativos à modalidade oral e plástica, que se configurou como um saber do qual pôde partir para acessar um não saber, o da escrita. Este aluno

deve ser avaliado com esse ponto de partida, e não de um ponto ideal, a partir de um aluno ideal, etc. Ele demonstrou através de comportamentos e atitudes, desenhos e pinturas ser capaz de produzir novos sentidos do aprender na escola especial e de ser um sujeito atuante.

Portanto, repensando os lugares do não saber e do saber, é possível construir uma metodologia inclusiva, trabalhando a partir da noção de que todos sabem e, se sabem, podem avançar e saber cada vez mais. A sociedade construída a partir do indivíduo ideal legitimou um único jeito de agir, de fazer, então, as mudanças requerem o fortalecimento do conteúdo atitudinal e transversal a toda e qualquer atividade na vida e na escola, ou seja, uma nova ética para o desenvolvimento do sujeito ético.

Segundo Zabala (1998, p. 46), as atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira, a forma como cada pessoa realiza a sua conduta de acordo com os valores determinados. Assim, são exemplos de atitude: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, etc. Tais conteúdos precisam ser previstos no currículo para serem trabalhados intencionalmente e não de forma oculta, como ocorre normalmente. Assim, deve ser transversal a toda e qualquer atividade sobre o outro e a qualquer conteúdo. Isso tem relação com a noção de transversalidade que a Reorientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (RECEI-RECEF) propõe para a organização curricular (OLIVEIRA, BORGES, NEGRELLI e LIMA, 2011, p. 63):

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender na realidade e da realidade). Não se trata de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para o método a perspectiva dos temas.

Esse modelo de transversalidade vale também para a educação inclusiva, tornando-a possível, pois permite viabilizar a sociedade e a escola inclusiva por meio da construção de uma forma de pensar e de existir que não está reduzida aos olhares disciplinares que foram criados pelas ciências em um paradigma racionalista.

O que cada um de nós procura, no meio dos acontecimentos em que está imerso, é constituir sua vida individual, com suas diferenças em relação a todos os outros e sua capacidade de dar sentido geral a cada acontecimento em particular. Esta busca de ser autor e sujeito de sua própria existência é a capacidade de resistir a tudo aquilo que dela nos priva – e torna nossa vida incoerente (TOURAINÉ, 2006, p. 124).

Ao se discutir os processos subjetivos da pessoa com deficiência mental, ressalta-se o caráter único e singular da produção de sentidos subjetivos desse sujeito. Na sua produção estão implicados tanto o individual como o social como sistemas que se articulam mutuamente. O sentido subjetivo não é uma reprodução linear de um tipo de comportamento ou emoção, mas uma produção singular da pessoa que está constituída pelos diferentes momentos da vida, no contexto cultural e no momento atual de sua história. Na deficiência mental também é possível considerar as diferentes produções de sentidos que os sujeitos produzem e pelos quais se revelam como sujeitos, gerando alternativas nesse processo.

A subjetividade social e individual são movimentos diferentes de um sistema comum e as duas instâncias da subjetividade são sistemas processuais em desenvolvimento permanentes que se expressam por meio de sujeitos concretos que se posicionam ativamente no curso desse desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 145).

Considerações Finais

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) "Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade". Desde essa declaração, ao propor que todas as pessoas, não algumas, mas todas são iguais, até as várias constituições, decretos, resoluções, convenções, que se seguiram a ela, se legisla sobre a garantia do direito à inclusão. No entanto, esse direito ainda não está completamente garantido a todas as pessoas. Quando se fala do espírito de fraternidade, fala-se de princípio ético, a partir do qual as diferenças devem ser atravessadas pelos valores éticos que estabelecem a possibilidade de viver de forma coletiva, aceitando as diferenças.

O que se pretendeu mostrar com esse relato de experiência foi a possibilidade que o aluno teve de demonstrar sua condição de ser um sujeito, tornando-se uma pessoa com personalidade adequada para aquele momento de sua vida. O aluno conseguiu ultrapassar o limite imposto pela deficiência mental, o que lhe causava um isolamento emocional e improdutivo pedagogicamente, para tornar-se uma pessoa presente, atuante, como sujeito de sua própria história. Naquele momento tornaram-se presentes sua autoestima melhorada, sua autoaceitação exigindo que as pessoas que estavam acostumadas com ele, familiares, professores e a própria escola, onde já estava presente há mais de 10 anos, também mudassem a forma de olhá-lo, ajudá-lo e principalmente aceitá-lo em suas novas formas de expressão, passando a admirá-lo por esse novo sujeito atuante naquele momento educacional.

Ao refletir sobre as ações educacionais que se tornaram importantes para a história da deficiência mental, o pensamento de Vygotsky se destaca na defesa, há cerca de cem anos atrás, da importância da ação social e dos educadores no desenvolvimento de crianças com surdo-cegueira e deficiência mental. Vygotsky (*apud* VAN DER VEER e VALSINER, 1996) acreditava que o desenvolvimento das crianças que possuem deficiência mental dá-se da mesma forma que o desenvolvimento de crianças não deficientes. Para ele seria fundamental identificar as peculiaridades do desenvolvimento dos sujeitos com deficiências e a partir desse conhecimento organizar uma ação pedagógica significativa a esses sujeitos e intervir pela ação nas funções psicológicas superiores na zona de desenvolvimento proximal.

Com base nesses preceitos é possível compreender a ênfase na importância da educação social de crianças deficientes, baseada na afirmação de Vygotsky de que a deficiência em si não afeta as interações com o meio físico e sim as relações sociais por elas vivenciadas é que terminam por afetar o potencial de desenvolvimento dessas crianças (*apud* VAN DER VEER e VALSINER, 1996).

Na experiência relatada, os alunos foram transferidos para uma sala "especial", de Artes, devido a seus comportamentos inadequados e baixa produção pedagógica. As perguntas feitas pela educadora que assumiu essa sala voltavam-se para uma tentativa de compreender o porquê dos alunos não terem sido transferidos, ao longo de dez anos de permanência na escola especial, para a escola regular em processo de inclusão. Também se preocupou em questionar-se sobre o que poderia fazer com e por esses alunos? Quais as possibilidades de desenvolvimento de processos educacionais para aqueles jovens e adultos no espaço da educação especial?

Ao acreditar na capacidade de aprendizagem de todos os sujeitos, discordando, como Vygotsky, de concepções tradicionais que justificam a estagnação e cristalização da capacidade intelectual dos alunos com deficiência mental, a educadora investiu no desenvolvimento e oferta de recursos, materiais e espaços que funcionaram como processos de mediação no desenvolvimento dos alunos na Sala de Artes. É importante salientar que, ao promover o desenvolvimento dos processos mentais superiores, o

educador deve compreender que esses processos são a atenção, a memória, a percepção, a linguagem e não o coeficiente intelectual. O educador pode possibilitar vivências desafiantes, com a estimulação dos alunos com deficiência mental, através da resolução de problemas o que permitirá a passagem do seu nível de desenvolvimento real para o potencial, como também prever situações em que os alunos, trabalhando de forma cooperativa estabeleçam trocas qualitativas entre si, melhorando sua capacidade de interação social, de comunicação e de expressão de sua afetividade.

Como consequência dessas formulações e reflexões, percebe-se a necessidade da ressignificação da educação especial em um de seus importantes aspectos: os profissionais da educação regular e da educação especial podem, juntamente com familiares e as pessoas com deficiências, investir na possibilidade de desenvolver uma prática constitutiva do sistema comum de educação especial, num processo integrado e não mais como práticas isoladas. As políticas atuais de educação inclusiva encontram aí os principais argumentos para sua defesa.

Referências

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES - AAIDD. **Intellectual Disability: Definition, Classification, And Systems of Supports**. 11th Edition, 2010. Disponível em site: www.aaidd.org/intellectualdisabilitybook/content2678.cfm?navID=282 Acesso em 03/12/2013.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA MENTAL – AAMR. **Definição de Deficiência Mental**, 2002. Disponível em site: <http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/deficiencia-mental.htm>. Acesso em 20/02/2013.

BRASIL. Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Disponível em site: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 25/07/2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Declaração de Salamanca**, 1994. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em site: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca/pdf>. Acesso em 20/07/2012.

GONZÁLEZ REY, F. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Havana: Pueblo y Educacion, 1995.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. SÃO Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. **Psicoterapia, subjetividade e pós modernidade**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaciara Lopes Louro. 11ª edição Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.

JANNUZZI, G. M. **Educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao meio do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KING, Stephen Michael. **O homem que amava caixas.** São Paulo: Editora Brinque, 1997.

LIPPMANN, Walter. Estereótipos. In ROSENBERG, G. **Cultura de Massa.** São Paulo: Cultrix, 1973.

MARTÍNÉZ, A. M. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas: Alínea, v.1, p. 69 – 94, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. História da educação especial no Brasil. In **Tema em Educação Especial.** São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, v. 1, p. 106-107, 1990.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Marinalva de; BORGES Isabel C. N.; NEGRELLI, Ana Lúcia R. e LIMA, Deucelia N. de (Orgs). **Reorientação curricular da educação infantil e ensino fundamental.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948 Disponível em site: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/13942porpdf> Acesso 20/07/2012.

PALMA, D. V., CANO, M. R. O. **A reflexão e a prática no ensino da Língua Portuguesa.** São Paulo: Blucher, 2012.

SANCHES-FERREIRA, Manuela; LOPES-DOS-SANTOS, Pedro e SANTOS, Miguel Augusto. A desconstrução do conceito de *Deficiência Mental* e a construção do conceito de *Incapacidade Intelectual*: de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 18, n. 4, p. 553-568, Out.-Dez., 2012.

TOURAINÉ, A. **Um Novo Paradigma.** Para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

VAN DER VEER, R & VALSINER, J. **Vygotsky Uma Síntese.** São Paulo: Edições Loyola. 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente.** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª Edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.