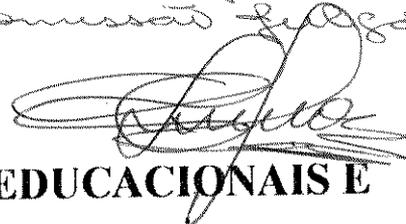


Shirley Silva 5/38/

Este exemplar corresponde à relação final da dissertação defendida por Shirley Silva e aprovada pela Comissão julgadora em 09/02/94



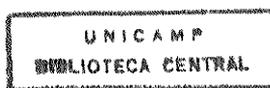
A DEFICIÊNCIA MENTAL, OS ESPAÇOS EDUCACIONAIS E

O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO.

Dissertação Apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

UNICAMP

1994



9403411

UNIDADE	BC
CHAMADA:	T/UNICAMP
	Si 38d
EX	
NUMBO RC	21/45
ROG.	286/94
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
RECO	CE\$ 800,00
DATA	22/03/94
CPD	

CM-00054740-7

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL - UNICAMP

Silva, Shirley
Si38d A deficiência mental, os espaços educacionais e o processo de integração /
Shirley Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 1994.

Orientador: Cecília Azevedo Lima Collares.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual, de Campinas,
Faculdade de Educação.

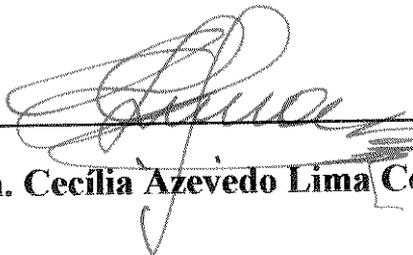
1. Deficiência mental, I. Collares. Cecília Azevedo Lima.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

20. CDD-362.3

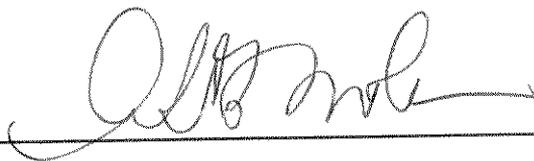
Índice para catálogo sistemático:

I. Deficiência mental 362.3

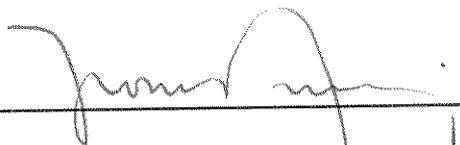
Dissertação defendida em 09 de Fevereiro de 1994.
Banca examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Cecília Azevedo Lima Collares



Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka



Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira

*"Tudo que existe existe talvez porque
outra coisa existe. Nada é, tudo
coexiste: talvez assim seja certo. Sinto
eu que eu não existiria, nessa hora - que
não existiria, ao menos, do modo em
que estou existindo, com essa
consciência presente de mim, que por
ser consciência e presente é neste
momento inteiramente eu "...
(Fernando Pessoa)*

À Té e à Mina, por tudo.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Cecília Collares pela orientação, à Profa. Dra. Ana Luíza Smolka e ao Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira pela colaboração prestada enquanto membros da banca examinadora.

Ao CNPq e FAEP pelo auxílio financeiro durante a elaboração deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Campinas e aos profissionais das CEMEIs "Prof. Roberto Telles Sampaio" e "Orlando Ferreira da Costa" envolvidos neste trabalho.

À Mônica, à Carmen, à Hitomi e ao Júlio pelas conversas a respeito deste trabalho e pelo espaço dado nos momentos de aperto.

Ao Emerson pela cobrança da finalização deste trabalho, pelo carinho e pelas discussões na hora dos entraves teóricos.

Ao Márcio, ao Carlão, à Beta, amigos desde sempre que não me deixarem sentir sózinha.

Ao meu pai e a minha mãe, cada um a seu modo, por terem me ensinado a enxergar a igualdade na diferença.

SUMÁRIO

- Resumo	006
- Introdução	007
- Capítulo I - Uma análise das interpretações da deficiência mental	
1 - A trajetória das definições: a medicina e a psicologia	013
2 - A deficiência mental e a inteligência	021
3 - A deficiência mental e a pedagogia	028
- Capítulo II - A integração e seu significado social e pedagógico	
1 - Introdução	039
2 - O Projeto Pedagógico em Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Campinas	045
- Capítulo III - O papel do Professor Itinerante na Rede Regular	
1 - Introdução	064
2 - Operacionalização do Serviço de Apoio Especializado	065
3 - Estruturação das Entrevistas	069
4 - As Entrevistas	073
5 - Considerações Finais	088
- Anexos	092
- Summary	110
- Bibliografia	111

Resumo

O trabalho analisa a implantação e a viabilidade de um projeto de integração do portador de deficiência mental na Rede Regular de Ensino. Este projeto foi formulado pela Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Para tanto procura traçar o percurso das definições de deficiência mental e o conjunto de propostas pedagógicas dele decorrentes; assim como os problemas de formação profissional que podem vir a ser obstáculo e\ou que possam facilitar o encaminhamento do projeto proposto. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com os profissionais envolvidos no desenvolvimento de um Serviço de Apoio Especializado -Professor Itinerante, em Centro Infantis da Rede Municipal de Ensino. A análise realizada demonstra a viabilidade de tal proposta e a necessidade de se aprofundar discussões, quanto à integração de sujeitos portadores de deficiência mental na Rede Regular de Ensino, que permitam novas propostas e trabalhos nesta área.

INTRODUÇÃO

A educação dos sujeitos portadores de deficiência mental, assim como das outras deficiências, só que em menor grau, é, a princípio, um investimento mantido pela sociedade, em um grupo de sujeitos que não o reverterá em bens, quaisquer que sejam. Porém, é um investimento necessário, travestido de "caridade" pois cumpre justamente o papel de tentar ocultar as formas institucionalizadas de segregação social. Desta maneira o assistencialismo tem um terreno fértil para sua proliferação (DA ROS,1989;26).

O caráter segregacionista da educação especial tem sido amplamente discutido por autores da área⁽¹⁾, mas tem ainda muito peso quando se está discutindo que espaço educacional possibilita um trabalho de mais qualidade para os sujeitos portadores de deficiência mental.

Por que separar educacionalmente os sujeitos portadores de deficiência mental? O que o contexto educacional especial tem a lhes oferecer que o contexto educacional regular não tenha?

Pretende-se oferecer, além do trabalho pedagógico, uma atenção global à criança, o que facilitaria seu desenvolvimento, através de atendimentos específicos em outras áreas como fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, atendimento médico e dentário⁽²⁾. Áreas abrangidas pelo

1. SCHINEIDER(1974), CAMBAÚVA(1988), OMOTE(1989,1990), CORRÊA(1990), BUENO(1991)

2. Alguns sistemas de subvenção de recursos financeiros exigem todos esses profissionais às escolas especiais para que firmem e mantenham os convênios.

sistema de saúde e de sua responsabilidade. De fato não cabe ao sistema educacional a oferta destes serviços, cabe ao sistema de saúde. Mas tornou-se um campo de trabalho destes profissionais, mesmo que em sua maioria, não tenham na formação acadêmica disciplinas voltadas para este tipo de trabalho.

A análise do trabalho desenvolvido no contexto educacional especial a partir da reflexão do processo de avaliação e da metodologia utilizada, por se compreender que estes elementos caracterizam a deficiência mental e através dos quais se organiza o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, na primeira parte deste texto, aponta que o objetivo destas instituições - a integração - não tem sido alcançado.

Subsidiar economicamente e agrupar os deficientes em uma escola especial, parece corresponder não só a uma concepção teórica que as defende, mas também a uma política pública que tenta montar um mecanismo paliativo para ações sociais que institucionalizam a segregação.

Integração e segregação são antônimos? Parece que não, muito pelo contrário. São movimentos dinâmicos presentes em todas as relações humanas. Não são posições estanques e não são posições que possam ser determinadas de antemão. Integrar pode significar segregar se a integração é apenas partilhar do mesmo espaço físico. Isso vale tanto para o contexto educacional regular quanto para o especial.

Quando se trabalha com uma concepção de integração, que preconiza a importância do papel das relações sociais no processo de integração, o contexto educacional regular aparece como lugar privilegiado para a educação de sujeitos portadores de deficiência mental.

Há sem dúvida pontos problemáticos quanto a esta postura. O primeiro diz respeito à questão da avaliação. A quantificação da inteligência não é instrumento adequado dentro desta concepção. Como proceder a avaliação, quando muitos profissionais, principalmente do Sistema de Saúde, ainda não incorporaram esta discussão a sua prática?

Segundo, geralmente os sujeitos portadores de deficiência mental, principalmente os que têm um alto grau de comprometimento, necessitam de acompanhamento de profissionais do Sistema de Saúde. De que forma associar estes serviços a escola regular?

Terceiro, o processo de integração é amplamente facilitado para a educação infantil, porém quando o sujeito portador de deficiência mental completa idade para o 1º grau sua permanência no C.I. fica dificultada. Para onde encaminhar?

Assumir uma proposta de integração, impõe uma discussão da Educação como um todo, uma discussão sobre a qualidade do ensino. Discutir a qualidade do ensino passa pela discussão da formação dos profissionais, sejam da Educação especificamente, ou de outras áreas.

No Capítulo I analisa-se as interpretações da deficiência mental por meio da trajetória das definições da medicina e da psicologia, além da influência destas concepções na organização de um certo tipo de trabalho pedagógico - a escola especial. Está em análise também, através dos procedimentos adotados neste espaço educacional, se tem sido alcançado seu objetivo - a integração.

O Projeto Político Pedagógico em Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Campinas é analisado no Capítulo II, através de seus princípios nortedores. Procura-se estabelecer como a proposta de integração, presente em tal documento, difere da proposta de integração das escolas especiais e da proposta do governo federal, partindo daquilo que se compreende por deficiência, aprendizagem e educação especial.

A Educação Especial deve deixar de ser apêndice, ela deve ser um recurso. O profissional de Educação Especial precisa recuperar nele, o **especial** do trabalho com sujeitos portadores de deficiência mental, pois o redimensionamento do conceito de trabalho de qualidade em educação especial passa por ele a partir do próprio deficiente.

A operacionalização e a viabilidade de um Serviço de Apoio Especializado - Professor Itinerante, junto a duas unidades de educação infantil da Rede Pública Municipal é analisada no Capítulo III. Para se analisar e avaliar tal Serviço entrevistou-se os segmentos profissionais destas unidades - direção, vice-direção, orientador pedagógico, professor e monitor. Considerou-se

importante a entrevista com o profissional que desenvolveu tal serviço, o professor itinerante.

CAPÍTULO I

UMA ANÁLISE DAS INTERPRETAÇÕES DA DEFICIÊNCIA MENTAL

1. A Trajetória das Definições: A Medicina e a Psicologia

Trabalhar com um sujeito portador de deficiência mental é estar diante de alguém que apresenta deficiência naquilo que se considera a qualidade e a distinção entre o homem e os outros animais - a inteligência.

A primeira pergunta que se faz é: porque aquele sujeito é deficiente? É uma questão que percorre todas as relações estabelecidas com o portador de deficiência mental sejam elas sociais, profissionais ou afetivas, pois a busca por explicações percorre o aspecto técnico e o aspecto emocional-individual, ou seja, os serviços profissionais e o senso comum. Desta maneira pode-se ser levado a pensar sobre o papel que o conhecimento mítico e o Imaginário têm para a compreensão da própria deficiência mental, reforçados inclusive pela característica de insuficiência das explicações técnicas e profissionais observada pelas pessoas que convivem com o sujeito portador de deficiência mental

A caracterização da deficiência mental é também por vezes perpassada pelo discurso religioso, que não procura por explicações em si - como na medicina, mas procura a origem daquela deficiência. O discurso religioso, procura por "culpados". Esta visão religiosa da deficiência como "culpa" presente na sociedade, parece decorrer das interpretações místicas a respeito das causas pelas quais aquele sujeito é deficiente mental.

Os pais, particularmente, se sentem culpados por aquela deficiência. O caminho para a resposta é o inverso daquele dado pela medicina, pois sai da criança e vai para a vida dos pais, para suas próprias existências - a culpa os leva a uma justificativa para a "doença" do filho em si mesmos. A deficiência do filho é um castigo-penitência ou uma dádiva-presente de Deus.

Segundo KNOBEL

"frente ao dano narcísico que é ter um filho deficiente os pais recorrem a mecanismos defensivos da série maníaca, sendo os mais frequentes...os da negação e os da onipotência." (ROSSIN,1981;17)

Esta visão mística aparece inclusive nos profissionais e atravessa sua prática com o sujeito portador de deficiência mental,

"os terapeutas e educadores (...) participam das mesmas ansiedades dos pais e frequentemente recorrem aos mesmos mecanismos." (ROSSIN,1981;17)

Embora procurem uma resposta com profissionais especializados, os pais questionam a presença daquela pessoa portadora de deficiência, pois nada é suficiente para explicar a ausência, que a deficiência acarreta, do filho idealizado. Para MANNONI o

"filho de sonho" (...) pertence ao imaginário da mãe, sendo que este deverá viver, o que a mãe não viveu, um filho enfermo irá renovar os traumatismos e as insatisfações anteriores". (ROSSIN,1981;100-101)

Na busca pela explicação profissional o primeiro serviço que se requer é o médico, devido à necessidade de se saber a causa orgânica daquela deficiência. Mas, esta pergunta fica sem resposta em alguns casos, pois a deficiência mental pode ser decorrente de uma lesão difusa, portanto sem causa orgânica tipicamente definida. A deficiência mental difere das outras deficiências na questão médica, pois nestas sempre há um sintoma clínico caracterizado, mesmo que a etiologia de base não seja orgânica.

A medicina é uma das primeiras áreas de conhecimento que se propõe a responder esta questão da deficiência mental. Surgem com isto as primeiras descrições e classificações das várias deficiências. Estas descrições e classificações, segundo PESSOTTI, tinham geralmente como causa médica um problema neurológico não específico e congênito o que permitia uma generalização de etiologias e um unitarismo da análise médica da deficiência mental⁽¹⁾. Surgem os termos "idiota" - que designava o indivíduo inteligente mas com precariedades da razão limitando o desenvolvimento das faculdades mentais; "imbecil" - para a deficiência mental agregada à delinquência que dificulta um possível tratamento; agrupando-se ao termo "cretino", primeiro a

1. Para uma leitura mais detalhada, consultar PESSOTTI, 1984;67-169.

definir a deficiência mental como consequência de problemas na tireóide. Estes termos não são mais usados para designar diferentes categoria de deficiência mental, mas foram incorporados à linguagem popular, como insultos.

Se, etiologicamente não há diferenciações quanto às diversas deficiências, ao mesmo tempo tenta-se diferenciá-las, inclusive dos doentes mentais, e até propor tratamento.

Os estudos de Pinel, procuraram estabelecer o diagnóstico da deficiência mental como uma questão orgânica e neuropatológica. Apesar desta preocupação, a deficiência é secundária quanto à necessidade de atendimento pois há nestes casos

... "abolição mais ou menos absoluta, seja das funções de entendimento, seja das afecções do coração."
(PESSOTTI, 1984; 76)

Esquirol, ao definir a idiotia como,

... "uma doença, é um estado em que as faculdades intelectuais nunca se manifestaram, ou não puderam desenvolver-se suficientemente para que o idiota adquirisse os conhecimentos relativos à educação que recebem os indivíduos da sua idade, e nas mesmas condições que ele. A idiotia começa com a vida ou na idade que precede o desenvolvimento completo das faculdades intelectuais e afetivas; os idiotas são o que virão a ser durante toda a sua vida; neles tudo revela

uma organização imperfeita ou incompleta no seu desenvolvimento. Não se concebe a possibilidade de alterar este estado. Nada seria, pois, capaz de dar aos infelizes idiotas, por uns instantes que fosse, um pouco mais de inteligência." (PESSOTTI,1984;87-88)

Dando assim a solidez da incurabilidade a deficiência, mas sugere o trabalho do pedagogo, mesmo porque o rendimento escolar é que de fato avalia o grau ou possibilidade da deficiência.

SEGUIN, crítico de PINEL e de ESQUIROL, procurou definir a deficiência e a necessidade de um trabalho pedagógico, de um tratamento moral.

"Nos casos da idiotia, imbecilidade, cretinismo e da demência a inteligência apresenta-se, às vezes, no sentido inverso ao da gravidade do mal. Assim, um imbecil pode ser mais inteligente que um idiota, um demente mais estúpido que um cretino, como também o contrário se encontra igualmente. Mas o grau de inteligência não existe entre eles em razão da espécie (de mal) e se encontra em razão do grau de inferioridade do indivíduo em cada gênero; ao contrário, a aplicabilidade das faculdades, quaisquer que sejam, é em razão da espécie..."(PESSOTTI,1984;113)

Itard (XVIII e XIX), que a partir de sua experiência médico-pedagógica com o ensino do Selvagem de Aveyron, Victór, pode ser considerado o primeiro pedagogo da educação especial, por elaborar

didaticamente, a partir da teoria da estátua de CONDILLAC, um trabalho pedagógico.

Segundo LAJONQUIERE,

"É a partir de fins do século XVIII precisamente que o Saber pedagógico, entrelaçado com a psiquiatria e a filosofia do Iluminismo, adquire uma fisionomia tal que se torna paradigma para gerações futuras de educadores. Saber positivista que, convertido em ideologia dominante no terreno pedagógico, expande-se mascarado com o véu da naturalidade"...

(1992;39)

Os trabalhos destes teóricos proporcionaram discussões no campo da psicologia, pois incluem em suas descrições a capacidade intelectual e afetiva do sujeito e o início de um trabalho pedagógico específico. Os tratamentos indicam a possibilidade de se "despertar" certas "faculdades mentais" no sujeito portador de deficiência mental.

Estas discussões, em alguns momentos, permitem pensar o sujeito portador de deficiência mental como um sujeito que possui uma lógica própria, não falta de lógica, mas uma outra forma de raciocínio. Alguém que possui uma forma de raciocínio própria e que, portanto, requer um tratamento especial. Esta idéia é consolidada no senso comum e muito difundida nos meios acadêmicos, apesar de ser negada. Mas esta leitura da deficiência mental está presente nas

entrelinhas dos discursos profissionais, aparecendo inclusive como justificativa para as dificuldades encontradas no desenvolvimento dos trabalhos. Interessante notar que mesmo isso ocorrendo, ainda hoje não há estudos que apresentem, que descrevam esta outra forma de raciocínio.

Os vários aspectos da questão relativa à causa da deficiência são inseparáveis porque se a medicina, em um primeiro momento, tem que fornecer elementos, como por exemplo a capacidade intelectual e a labilidade emocional, para a compreensão psicológica do sujeito deficiente mental, o misticismo será capaz de fornecer elementos para a aceitação pessoal e social deste sujeito.

No Brasil, segundo PATTO (1987;99), assim como na França e nos Estados Unidos, a psicologia junto aos sistemas de ensino iniciou seus trabalhos nesta área através da psicometria para obter dados das habilidades das crianças e conseqüentemente classificá-las quanto "*à capacidade de aprender e de progredir pelos vários anos escolares*". Dessa maneira podem ser incluídos aqui, os sujeitos "suspeitos" de deficiência mental. Estas avaliações, segundo JANNUZZI (1985), utilizavam instrumentos "psicológicos" tais como a escala métrica de BINET/SIMON que é entre outras, fundamentada em critérios de aproveitamento escolar apresentando no final limitações frente aos padrões escolares pré-estabelecidos pelos autores da escala⁽¹⁾.

1. Para uma leitura mais detalhada, consultar JANNUZZI, 1985;39-43.

O sujeito portador de deficiência mental nesta análise psicológica é parte do conjunto dos homens, mas está aquém das capacidades intelectuais da espécie. A consequência deste tipo de trabalho empreendido pela psicométrica é a possibilidade de se quantificar o desempenho humano. A idéia difundida e sustentada cientificamente, transforma-se em catalizadora de diversas áreas de trabalho, principalmente no que se refere à deficiência mental, pois encontra-se a "chave" de todos os problemas: quem são eles, como tratá-los e até a apresentação de seus limites. Este posicionamento parece ser sustentado até hoje.

Ao apresentarem seus discursos científicos sobre a deficiência mental, a medicina e a psicologia, aparentemente entram em conflito devido a seus critérios. Se para a medicina a lógica da deficiência mental é a da doença orgânica que confere àquela um estatuto próprio, para a psicologia a lógica é a da exceção ao padrão de normalidade de comportamentos, diferenças pessoais e rendimento escolar.

Enquanto a medicina introduz na área da deficiência mental questões sobre o funcionamento do raciocínio do sujeito deficiente mental, a psicologia opera com questões relativas ao método mais adequado para a "normalização" do sujeito.

Este parece ser um pseudo-conflito porque apesar de caminhos metodológicos aparentemente diferentes, o sujeito deficiente mental em ambos discursos é um tipo desviante do todo e na prática, pode acabar por ser excluído

tanto no próprio âmbito escolar quanto na sociedade, pois para fazer parte desta sociedade é necessário se adequar aos padrões vigentes de normalidade.

2 - A Deficiência Mental e a Inteligência

No tocante à Educação as elaborações da psicologia e da medicina repercutiram na organização de trabalhos com portadores de deficiência mental - classes especiais e escolas de educação especial - que priorizam as limitações, uma vez que não se sabe quais são as "potencialidades". Mesmo porque os limites já estão dados na própria avaliação.

Para OMOTE, a psicologia ao mesmo tempo que se dedica à investigação das diferenças entre as pessoas, cria categorias classificatórias, não pelas diferenças individuais mas pela ..."*significação de desvantagem e de descrédito social.*" (1980;2)

O que deveria auxiliar à uma compreensão de um aspecto do homem, transforma-se em instrumento legítimo de segregação.

Segundo BUENO (1991), a segregação não se deve apenas ao fato de que alguns indivíduos não poderem por suas características intrínsecas, frequentar a escola regular mas também e sobretudo, pelo instrumento de legitimação da seletividade social que as sociedades capitalistas modernas exercem.

Os meus quase dez anos de atuação nesta área mostram que estes discursos teóricos sobre a deficiência mental, continuam competentes e legitimadores nos trabalhos pedagógicos com os deficientes mentais, mesmo com a tentativa de inserção do discurso "sobre a integração".

A legitimação destes discursos não significa que a prática desenvolvida pelos profissionais - que são os legitimadores - seja aquela estabelecida por seu posicionamento teórico. Mesmo porque estes discursos se cruzam e são perceptíveis como bloco único em sua atuação, ou seja, pauta-se a prática com elementos de diferentes concepções teórico-metodológicas.

A formação acadêmica que este profissional recebe, pode ser considerada como um dos fatores desta situação uma vez que prioriza o desenvolvimento do trabalho pedagógico centralizado, em "conteúdos especiais", já que a Educação orientada para pessoas deficientes é considerada "especial".

Para Bueno (1991), a anormalidade transforma-se na totalidade do indivíduo deficiente. Assim para se saber sobre este sujeito estuda-se tal anormalidade. Consequentemente as ações serão de adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pelas características intrínsecas do indivíduo, as quais justamente geram tal anormalidade. Para tanto, fazem parte do currículo, desde disciplinas da área médica, da psicologia e da psicopatologia aplicada ao excepcional até disciplinas da educação com caráter de especial, ou seja, didática especial, orientação familiar, métodos e recursos

especiais. Aparece, portanto, a marca forte da influência da perspectiva médica e psicológica.

ENUMO (1989), verifica a existência destas fortes influências em seu trabalho através da análise das propostas curriculares dos cursos universitários de formação de professores para deficientes mentais no Estado de São Paulo. Ainda para esta autora estes discursos que perpassam a formação e a prática profissional estão ancorados em uma certa visão de deficiência e educação voltada para estes sujeitos.

"A deficiência mental e o deficiente são colocados conceitualmente como sinônimos, concepção esta baseada em descrições fisiopatológicas e em desempenhos observáveis e valorados segundo as normas morais da classe média: preocupação em manter e proteger a estrutura familiar nuclear, a sociedade e o patrimônio particular contra a ameaça potencial do indivíduo excepcional; ênfase na iniciativa pessoal como condição para se vencer na vida; valorização da leitura e escrita como meta principal da educação infantil; maior valorização do trabalho intelectual em detrimento do manual."
(ENUMO,1989;1228)

Para alguns autores da Educação Especial, considerados tradicionais ⁽¹⁾, que têm ainda muita influência no âmbito acadêmico, a

1. TELFORD,C.W. e SAWREY,J.M. O Indivíduo Excepcional. Rio de Janeiro, Zahar Editores.1974; KRINSKY,S. Novos Rumos da Deficiência Mental. São Paulo, Sarvier.1983; documentos oficiais do MEC para a análise e discussão de uma proposta de política educacional de educação especial.1993; CENESP,1975.

deficiência mental é uma designação dada aos sujeitos que possuem diminuição do funcionamento intelectual, geralmente originada no período de desenvolvimento e que tem como consequência problemas no comportamento adaptativo (lentidão para o desenvolvimento de habilidades motoras, deficiências na aprendizagem escolar e no ajustamento social). Esta designação é usada com diferentes palavras por estes autores, independentemente de seu campo de atuação. É a mesma, inclusive, usada pela legislação ao estipular a clientela elegível para a Educação Especial.

A inteligência, descrita por estes autores, é tomada como sinônimo de mente-pensamento, tendo origem, no desenvolvimento orgânico do indivíduo e é o elemento primordial para toda a adaptação social que este indivíduo necessita. A capacidade de ser inteligente permite ao indivíduo então, ser um sujeito ativo em seu meio social. Segundo DELEULE, para esta corrente teórica

"...a inteligência será identificada com rapidez de execução, com capacidade adaptativa a uma situação nova e tudo isto muito estreitamente ligado à possibilidade de êxito social, à faculdade de integração ao corpo social". (PATTO,1987;99)

A realização e a execução das funções fica a cargo das possibilidades de inteligência do indivíduo. Se isto é verdadeiro e dado como certo, pode-se deduzir que certas habilidades da relação singular pensamento-inteligência estão relacionadas à execução de certas funções, ou

seja, para se alcançar, por exemplo, a destreza em algumas ações é necessária a presença de certas habilidades no pensamento-inteligência do indivíduo. Isto permite ainda a possibilidade de se estipular categorias em que esta relação inteligência-função seja discriminada.

A psicologia, com o desenvolvimento dos testes de inteligência -Escala de Binet- permite categorizar o sujeito deficiente mental quanto ao coeficiente de inteligência e apresenta também, as limitações destes sujeitos relativamente às habilidades do pensamento lógico. A escala apresentada pelos autores TELFORD E SAWREY (1974;236) dá as seguintes definições:

Q.I. abaixo de 25 - profundas

Q.I. de 25 a 39 - severas

Q.I. de 40 a 54 - moderadas

Q.I. de 55 a 69 - benignas-leves

Q.I. de 70 a 84 - limitrofes

Q.I. de 85 - mentalmente retardado

Os autores listam ainda algumas atividades pertinentes, por exemplo, ao deficientes mentais educáveis:

"serviços pessoais: porteiro; biscateiro; sapateiro; barbeiro; empregado doméstico; gari; criada; cabelereiro de senhoras." (1974;301)

As possibilidades do sujeito ficam de antemão determinadas por seu nível intelectual, que não lhe permita executar todas as ações pertinentes ao homem.

"Mas onde se separa a sanidade da doença: em 70? 75? 80? 85? 90? É, sem dúvida, uma doença peculiar: milhões de pessoas são por ela acometidas ou dela se curam por um simples tratamento estatístico." (FERREIRA,1989;88)

Segundo PESSOTTI,

..."o Q.I., não mede eventuais graus de afastamento do desempenho pedagógico (ou outro) em relação ao desempenho da média das crianças de igual idade: ele não mede graus de capacidade ou potencialidade mas graus de execução de uma função." (1984;187)

A inteligência e a execução de funções como elementos de ajustamento social, segundo CAMBAÚVA(1988,55-65) são conceitos próprios da escola de pensamento americano articulada por DEWEY, ANGEL e CARR -a psicologia funcionalista- na qual o ser biológico deve adaptar-se ao meio social. As atividades mentais significam genericamente o comportamento adaptativo. Aqui o sujeito é um ser exclusivamente biológico que se adapta ao meio social, através das diferentes funções das operações mentais.

Esta caracterização do sujeito como organismo que reage ao meio ambiente e que deve ter um comportamento adaptado é comumente partilhada com o pensamento behaviorista, uma vez que para esta vertente assim como para a psicologia funcionalista, a inteligência significa a capacidade de realizar operações mentais adequadas às necessidades de adaptação social.

Neste sentido inteligência, ação mental e comportamento são sinônimos. Pensar o sujeito a partir deste parâmetro é afirmar que os comportamentos de um ser refletem sua inteligência, seu pensamento. A deficiência mental nesta perspectiva é a ausência ou desestruturação da própria mente-pensamento, ou ainda, reflexo da desestruturação do próprio indivíduo. A psicométrica usada pelos funcionalistas, corrobora na medida em que possibilita

... "a identificação de um indivíduo em descompasso com seu meio"...(CAMBAÚVA,1988;57)

Supõe-se correto medir a inteligência para se saber sobre o pensamento, sobre o ser. Pode-se compreender através destes elementos a definição dada à deficiência mental.

Considera-se que uma avaliação segura e um atendimento especializado possam dar conta do processo educativo do deficiente mental, uma vez que os procedimentos abarcam as "necessidades" presentes de adaptação deste indivíduo, ou as "necessidades" futuras de integração. A educação

orientada para este fim transforma-se em "*adestramento social*" (TELFORD E SAWREY,1978;299), que desenvolve atitudes socialmente aceitáveis. Segundo BUENO (1991) a educação especializada oferecida aos portadores de deficiência, além da segregação, tem o caráter de uma educação de pessoas portadoras de deficiência da classe subalterna.

Entretanto, será que se pode considerar a inteligência sinônimo de execução de funções? Ou ainda, sinônimo do pensamento? Ou então, se considerar-se-ia o mesmo rol de habilidades e funções para qualquer portador de deficiência, de qualquer classe social?

3 - A Deficiência Mental e a Pedagogia

O desenvolvimento do trabalho pedagógico em contexto escolar, leva a resoluções quanto aos: critérios e seleção de conteúdo e à definição de um método para se trabalhar estes conteúdos. Conteúdo e forma, são desenvolvidos de modo a atingir uma finalidade, o para que do processo educativo. Ao se demarcar tais resoluções, aparecem explicitamente ou não, os referenciais teóricos adotados.

A educação do sujeito portador de deficiência mental, em contexto escolar especializado ocorre de forma especial. Os procedimentos são os mesmos de qualquer contexto escolar, porém, demarcam-se diferentemente. Os conteúdos são delimitados por uma avaliação prévia do aluno. O método é

demarcado por uma pedagogia pretensamente especial que deve fornecer o para que, neste caso a "integração" do sujeito à sociedade, considerada como adaptação. Os referenciais teóricos anteriormente citados que caracterizam a deficiência mental e os discursos profissionais, aparecem neste momento de elaboração e realização da prática pedagógica.

As condições de participação ativa na área política, educacional ou cultural do brasileiro são diferenciadas conforme a classe social, o que as torna limitadas para a maioria da população. No caso específico dos sujeitos portadores de deficiência mental estas restrições acontecem com mais intensidade. O sujeito deficiente mental não produz bens, quando os produz não são de acordo com as expectativas, ele não tem na maioria dos casos condições de autonomia total e sua inserção social restringe-se, quase sempre, à sua família e à escola que frequenta.

Quando a estes fatos se junta a carga de limitações impostas pelos discursos "científicos", e de "benemerência", pouco é proposto além de um atendimento "educacional" especializado, cuja organização do trabalho, segundo OMOTE,

... "irá determinar inevitavelmente um ambiente social estimulador diferenciado, levando a pessoa a socializar-se no papel de deficiente"... (texto mimeo,s/d;7)

Diante deste quadro a finalidade da educação para o deficiente mental, isto é, o para que do processo de ensino, parece inexistir, pois não tem como se concretizar. Há uma organização, tanto no setor público como no privado, no que se refere à escola, enquanto local em que o sujeito deficiente desenvolverá habilidades-comportamentos mínimos, necessários para a sua adaptação à vida social, ou seja, alimentação, higiene pessoal, dados de sua identidade pessoal (nome dos pais, endereço ...). Este tipo de prioridade desloca para a escola obrigações que em qualquer estrutura familiar cabe aos pais. Assim, quando estas são as prioridades, a escola para sujeitos deficientes mentais foge aos objetivos de uma escola.

Porém, como afirma JANNUZZI, a Escola de Educação Especial pode ser transformada em lugar do saber sistematizado, que através de teoria de aprendizagem adequada e concretizada em métodos e técnicas eficazes possa rever o processo de escolarização do deficiente (1992;61).

O trabalho pedagógico, desenvolvido com o sujeito portador de deficiência mental no espaço escolar especializado, como foi citado anteriormente, é realizado a partir dos procedimentos de avaliação pedagógica e dos recursos metodológicos, por serem estes os demarcadores tanto da formação dos grupos de alunos, quanto do trabalho a ser desenvolvido neste contexto educacional. O que se procura observar são as possibilidades de que os

resultados obtidos em termos pedagógicos colaboraram para o desenvolvimento e integração do sujeito deficiente mental, considerando que os objetivos da escolarização destes sujeitos nas escolas especializadas são orientados pela proposta oficial, que pretende oferecer,

... "oportunidades para seu desenvolvimento idênticas às que estão ao alcance de todos os demais. Significa em essência, proporcionar-lhe um ritmo de existência normal na rotina de um dia ou no transcurso do ano e possibilitar-lhe condições de viver no seu próprio ambiente, com participação ativa na comunidade, tomando parte nos eventos culturais, religiosos e recreativos.... Compreende ainda, a satisfação, dentro do possível das necessidades e desejos próprios da condição de deficiente." (MEC/CENESP,1976;25)

Na área pedagógica, a avaliação do sujeito é feita a partir de critérios escolares e habilidades perceptivo-motoras. No final da avaliação o profissional possui informações sobre o que aquele sujeito já sabe fazer, e assim, tudo o que ele não sabe e/ou possui será transformado no que deve ser feito. Delimitam-se então os conteúdos da ação pedagógica. O passo seguinte é adequar estes conteúdos a uma metodologia especial, para que o sujeito deficiente mental possa ter sua aprendizagem realizada de fato. Desenvolvido este conjunto de atividades o sujeito deficiente terá aprendido uma "lista" de

habilidades, que pretendem permitir que se adapte e se "integre" à escola e à sociedade.

A avaliação do resultado do trabalho dos profissionais envolvidos, dificilmente faz questionamentos básicos à respeito do trabalho realizado com o sujeito portador de deficiência mental. O que contribuiu para a sua inteligência? Que novos elementos surgiram em seu raciocínio? Como estão suas relações sociais? Estas questões permitem qualificar o trabalho realizado e obter dados sobre a "integração" pressuposta nesta ação pedagógica. Porém, esta avaliação apresenta dados que são compatíveis com as prioridades da escola especializada, ou seja, descrevem sua labilidade emocional, seus hábitos de higiene pessoal e alimentação, além de suas habilidades perceptivos-motoras (cor, forma, tamanho, espessura, coordenação motora-fina, percepção visual ou auditiva...).

Se, ainda, uma última pergunta fosse feita sobre o que desenvolve a inteligência, as respostas provavelmente não seriam aquelas elencadas para o trabalho desenvolvido com os sujeitos portadores de deficiência mental. O que sugere um paradoxo, pois apesar do trabalho desenvolvido com o sujeito portador de deficiência mental, e da tentativa, através dele e das avaliações, de se ter indicações da intelectualidade daquele sujeito, poucos elementos concretos de sua inteligência são obtidos no final.

As avaliações - psicológicas e pedagógicas - fornecem dados de acordo com seus embasamentos teóricos, isto é, neste caso informam sobre as

aprendizagens já concretizadas, permitindo verificar, se o sujeito resolve certos problemas e não outros. Estas avaliações "medem" rendimento escolar, a memória e a atenção seletiva (VIGOTSKII,1988;113).

LEONTIEV crítica tais práticas pois,

"Os resultados obtidos por este tipo de testes apenas nos dão, no melhor dos casos, uma indicação extremamente superficial sobre o nível de desenvolvimento. Nada revelam, evidentemente, sobre a natureza da deficiência e nada podem explicar. Criam apenas a ilusão de uma explicação. Por isso não fornecem qualquer indicação sobre os métodos a empregar para superar a deficiência intelectual de uma criança ou grupo de crianças. Bem pelo contrário, ao pretender estudar um factor activo pretensamente estável e fornecer indicações prognósticas decisivas, defendem a idéia de uma fatalidade da deficiência mental e refreiam assim o desenvolvimento de métodos pedagógicos activos, científicos e diferenciados destinados a crianças diminuídas." (1978;319)

As escolas de educação especial têm conseguido isso?

Os procedimentos pedagógicos adotados neste contexto educacional para promover a "adaptação" e "integração", permitem uma leitura enviesada, uma vez que levam a um reforço da segregação, pois seus preceitos teóricos estão fundamentados numa concepção de ciência que se pretende

neutra e por isso mesmo encobre as questões sociais, políticas e culturais que determinam a própria segregação como forma de se salvaguardar dos problemas e não se ocupar com os que não produzem.

Há que se considerar o que significa priorizar este tipo de avaliação adotada neste contexto, para a qual saber sobre o sujeito, não é o que importa, sendo indiferente o sujeito ser ou não deficiente.

As situações de testagem ou de avaliação, são contraditórias e até mesmo insustentáveis na medida em que requerem segundo as suas regras "científicas" um distanciamento entre o profissional e o sujeito da avaliação, para que seja considerada fidedigna. A compreensão perpassa a análise da situação. Há que se distinguir comportamentos semelhantes de mecanismos psicológicos semelhantes (LURIA,1988;24-25).

BARTEL e GUSKIN sugerem,

... "a eliminação de procedimentos de diagnóstico, que não podem demonstrar que resultem em tentativas de tratamento bem sucedido." (OMOTE,1980;3)

A idéia de que o método do trabalho com o deficiente mental é "especial" vem desde as primeiras propostas pedagógicas desenvolvidas por Itard -inspirado em Condillac- que procurava desenvolver as "faculdades mentais" através da individualização e do ajustamento às funções que se

pretendia desenvolver no sujeito deficiente mental⁽¹⁾. Mesmo que os professores envolvidos acreditem que a "metodologia especial" atende a uma pretensa lógica do deficiente ela não corresponde ao que é esperado, pois sua especificidade não consiste na formulação que seria a adequada. A especificidade destes recursos especiais é a repetitividade - característica esta não decorrente das propriedades dos métodos, mas sim do próprio deficiente mental que tem dificuldades com a memória abstrata, isto não quer dizer possuir uma outra lógica.

Por fim, o treinamento de habilidades não possibilita, em si, uma "adaptação social". O sujeito deficiente mental e suas possibilidades sociais estão diretamente relacionados com a figura do "outro". A deficiência enquanto uma categoria social e sua negação a "normalidade" constituem um todo social. A adaptação não é marcada por se possuir certos padrões estabelecidos de comportamento mas, antes de tudo, é marcada pelo modo que a própria sociedade caracteriza os comportamentos desejáveis.

Ao se agrupar os sujeitos portadores de deficiência mental em uma escola, com um grupo de pessoas voltadas em tempo integral para eles, institui-se uma situação simulada de convívio social, de relação social, pois fora da escola, (lugar onde ele, deficiente, passa a maior parte do tempo) os "outros" não são os mesmos do grupo, classe ou período. Os profissionais não estão o tempo todo ao seu lado direcionando suas atitudes. As regras sociais têm autonomia sobre o sujeito. O grupo social que o sujeito portador de deficiência

1. Ver PESSOTTI,1984;26 a 33.

mental tem mais contato é com a sua família, a qual já estabelece um jeito próprio de lidar com a deficiência.

Como o pedagogo tem trabalhado para penetrar no raciocínio do sujeito deficiente mental e compreender seus caminhos?

Os trabalhos que seguem o padrão aqui exposto com certeza não têm dado contribuição adequada para este tipo de compreensão. Pois suas avaliações e o próprio trabalho pedagógico priorizam elementos que não têm em si o caráter de apresentar aspectos do desenvolvimento cognitivo. Isto seria verdadeiro se observado o que o aluno faz com estes elementos, isto é, como aquele sujeito diferencia as cores, os tamanhos e as figuras. O que o leva a fazer afirmações e/ou negações durante o processo de avaliação ou do próprio trabalho.

Considerando que,

*"O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva(...)
Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva." (VYGOTSKY,1987;129)*

Trabalhar com um sujeito deficiente mental é estar diante de um sujeito que requer uma pedagogia que lhe permita agir no campo das significações das interações sociais. Requer um pedagogo que seja o "outro", que intervenha em suas ações, em seu discurso e que o veja como um de seus "outros".

CAPÍTULO II

A INTEGRAÇÃO E SEU SIGNIFICADO SOCIAL E PEDAGÓGICO

1. Introdução

Este capítulo se propõe a analisar a inserção dos objetivos da educação especial nos objetivos da educação comum ou regular, uma vez que as prioridades de ambas são distintas. A educação regular, principalmente no 1º grau, estrutura-se através de níveis sequenciais, para atender a clientela de forma unificada e global, independente de suas características. A educação especial, ao contrário, visa atender sua clientela de forma individualizada, sem que seja estipulado prazo para se passar de um nível ao outro.

Esta questão de fundo será contemplada com a discussão da proposta de projeto pedagógico elaborada pela Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Campinas. A análise tem como eixo o significado de "integração" em tal projeto, no que difere da proposta assistencialista presente na maioria das escolas especiais privadas e na proposta de integração apresentada pelo governo federal.

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas⁽¹⁾, a partir da promulgação da nova Constituição Federal-1988 e da Lei Orgânica do Município iniciou há cinco anos a implantação da proposta de integração do sujeito portador de deficiência na Rede Regular de Ensino Municipal, garantindo o direito de matrícula na Rede Pública de Ensino.

1 A sigla S.M.E. será usada para designar Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

A proposta de integração do sujeito portador de deficiência no contexto escolar regular vinha naquele momento atender a movimentos profissionais diferenciados, ligados às Universidades locais e às entidades filantrópicas; além de pais de alunos que frequentavam escolas especializadas mas que requeriam, como cidadãos contribuintes, o direito de ensino de seus filhos na rede pública municipal. Atendia também à vontade e disponibilidade política da administração pública para discutir e implantar tal proposta⁽¹⁾.

Constituiu-se na S.M.E. um grupo de trabalho em Educação Especial denominado Conselho Consultivo(1989-1990), composto pelos segmentos acima citados. Tinha como objetivo discutir e organizar sugestões para a viabilização da proposta de integração do portador de deficiência na Rede Municipal de Ensino. Entre as sugestões elaboradas por este Conselho, estava a de se organizar um grupo de profissionais especializados nas diversas áreas de deficiência, que viesse a dar suporte e apoio técnico-pedagógico aos professores da Rede Municipal que tivessem alunos portadores de deficiência em sala de aula. A presença do sujeito portador de deficiência nos centros infantis ou nas escolas de 1º grau estava sendo considerada como parte de uma outra realidade, uma outra dinâmica, que requereria um trabalho profissional específico na área de Educação Especial. A constituição desta equipe de trabalho, da qual faço parte⁽¹⁾, na S.M.E. em outubro de 1991, institui pela primeira vez na secretaria um Serviço em Educação Especial com professores especializados.

1. Como a maior parte dos problemas sociais no Brasil e no mundo este também é um problema que requer grande dose de vontade e disponibilidade política.

Dois problemas inter-relacionados se apresentaram desde aquele momento para implantação deste tipo de proposta.

Primeiro, a presença do aluno portador de deficiência provoca algumas alterações no contexto escolar. O professor da sala de aula alega não ser especializado e por isso não saber como proceder quanto ao processo de aprendizagem e também como trabalhar os comportamentos "próprios" do aluno portador de deficiência. Os pais dos outros alunos nem sempre vêem esta situação de forma tranquila, pois não sabem se isto poderá acarretar alguma "desvantagem" para o próprio filho. Os demais funcionários da escola, principalmente os de Centros Infantis, cujo contato com este aluno é direto precisam saber qual é seu papel neste relacionamento. Estes segmentos apresentam, assim como os próprios profissionais da área, um modo de pensar sobre a normalidade e a patologia, pertinente ao contexto cultural em que vivem e que influencia diretamente o modo de conduzir o processo de inserção do aluno portador de deficiência no espaço escolar.

A partir da experiência dos componentes da Equipe de Educação Especial com o que foi proposto como campo de trabalho - assessorar os professores, percebeu-se a necessidade absoluta desta assessoria. Entretanto, assumir uma proposta de integração do sujeito portador de deficiência na Rede Regular e suas consequências no cotidiano escolar, tem uma dimensão maior. Esta assessoria não atende de fato às necessidades dos professores, nem dos

1. Assume-se assim, um papel duplo, tanto o de formuladora de tal projeto como de pesquisadora ao realizar análise em tal documento.

alunos, caracteriza-se mais como medida paliativa, o que acaba por depor contra a própria proposta. Acaba por caracterizar-se como uma visão remediativa e assistencialista, diferente de uma postura de comprometimento político com a educação de sujeitos portadores de deficiência que uma proposta de integração possui.

O segundo problema refere-se, então, à necessidade emergente de se redimensionar a caracterização da Educação Especial, no que tange ao papel dos profissionais desta área de trabalho diante deste novo percurso, uma vez que no que se refere ao serviço público municipal o trabalho nesta área se concentra na prestação de serviço em instituições de Educação Especial⁽¹⁾. Isto diz respeito também à necessidade que o próprio aluno portador de deficiência mental tem de um atendimento especializado.

O percurso de trabalho da Equipe propiciou, justamente, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico em Educação Especial para o município de Campinas (em análise neste capítulo)⁽²⁾.

O Projeto em questão é composto por princípios norteadores que devem direcionar a implementação das diretrizes para a Educação Especial. Estes princípios são quatro, apresentados a seguir.

1. Interessante notar que esta discussão propiciou através da mobilização dos profissionais, o requerimento para a S.M.E. de uma proposta político-pedagógica em Educação Especial.

2. Analisa-se a primeira versão de tal documento pois o mesmo está sendo reelaborado por todos os profissionais de Educação Especial da SME, seguindo porém o eixo do primeiro. Assume-se assim, um papel duplo, tanto o de formuladora de tal projeto como o de pesquisadora ao realizar a análise de tal documento.

1 - A pessoa com necessidades educacionais especiais é um ser que, em função de suas características - físicas, sensoriais ou intelectuais, foge do ideal de homem em um determinado momento cultural. Assim, suas participações sociais são dificultadas pelo e no contexto social.

2 - A diferença, imposta por suas características, não o impede [o deficiente] de se apropriar do conhecimento elaborado na escola, considerando suas particularidades.

3 - É redudante pensar em integração como um fim em si mesma, mas [ela deve ser pensada] como um processo dinâmico de integração social.

4 - A Educação Especial é uma modalidade da Educação, portanto, é "parte" integrante da Rede Regular de Ensino.

As mencionadas diretrizes são os seguintes:

1 - constituir uma política de atendimento em Educação Especial no município, em conjunto com as secretaria afins;

2 - estabelecer convênios com instituições de Educação Especial para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, quando não for possível no Ensino Regular o atendimento global em suas necessidades;

3 - estabelecer convênios com órgãos nacionais e internacionais relacionados com a Educação Especial para obtenção de recursos financeiros e materiais;

- 4 - *implementar Serviços Educacionais Especializados na Rede Regular de Ensino que ofereçam suporte técnico-pedagógico e que garantam a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais;*
- 5 - *capacitação, treinamento e assessoria técnico-pedagógica dos profissionais da Rede Municipal de Ensino e àqueles que prestem serviço em instituições conveniadas;*
- 6 - *oportunizar a elaboração e implementação de projetos e pesquisas relacionadas à Educação Especial que contribuam para o fortalecimento dos Serviços de Apoio oferecidos assim como o desenvolvimento de novas propostas;*
- 7 - *oferecer subsídios teóricos-científicos através de publicações para a divulgação de experiências e informações da Educação Especial;*
- 8 - *campanha publicitária e trabalho com a comunidade visando divulgar e informar a política do município em Educação Especial⁽¹⁾.*

Movimentos como o empreendido pela S.M.E., já existem em outros países e mesmo no Brasil aparecem em outros municípios e em outros Estados. Sua divulgação é pequena, ocorrendo basicamente através de relatos acadêmicos em encontros nacionais de trocas de experiências.

Os projetos de operacionalização como não poderia deixar de ser, apresentam uma linha político-pedagógica, ou seja, apresentam uma concepção

1. Após as diretrizes o Projeto apresenta as especificações para seu desenvolvimento.

de Educação e neste caso de Educação Especial e conseqüentemente sobre a própria deficiência.

Centraliza-se a discussão a partir dos princípios norteadores, por se entender que nestes se expressam tais concepções.

Considera-se importante contrapor à proposta em análise os subsídios oficiais para a política nacional de educação especial, pois há nestes documentos também uma formulação no que diz respeito à deficiência, à integração e à própria educação especial, que representa um entendimento do M.E.C. e dos órgãos não governamentais sobre estas questões.

2. O Projeto Pedagógico em Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Campinas

Esta proposta representa o pensamento dos componentes da Equipe de Educação Especial. Note-se que sempre houve uma preocupação no sentido de se pensar as ações, a serem desenvolvidas com os profissionais ou com os alunos, de forma a ter um nível mínimo de "preconceito", e de modo a, de fato, atender às necessidades do aluno.

Considerando que este grupo tem em sua formação acadêmica e cultural limitações que acabam por valorizar a segregação e incentivar os valores individualistas, e estando do outro lado da linha da "anormalidade", isto é,

autorizado pela sociedade a dizer quem é o deficiente; é preciso entender que esta proposta norteadora e seus embasamentos refletem tanto estas limitações presentes no grupo formulador, quanto a própria experiência desenvolvida até o momento.

Pensar a educação de sujeitos portadores de deficiência mental não constitui uma tarefa fácil quando se tem clareza da estrutura social estabelecida e da relação segregacionista que dela decorre para com os "diferentes". Relação estabelecida em todos os grupos sociais.

Assim a "integração", não é vista como um processo que vise a socialização e a adaptação, como a preconizada pelo discurso oficial. A socialização deve decorrer de um trabalho educativo a ser desenvolvido com o portador de deficiência no contexto escolar. Este não é um objetivo somente do trabalho com os portadores de deficiência, mas do trabalho com toda a clientela escolar. Deste modo, entende-se que o espaço escolar tem que desenvolver os mesmos objetivos com qualquer aluno, e que é de sua responsabilidade propiciar situações de aprendizagem que permitam aos alunos a elaboração do conhecimento. Integração é neste sentido assumir a responsabilidade pela educação, inclusive, dos portadores de deficiência.

A caracterização da deficiência mental é comumente realizada pela quantificação da inteligência do indivíduo(Ver pág.19-20). Há vários trabalhos em Educação Especial baseados neste tipo de concepção, por exemplo a seleção de alunos para as classes especiais⁽¹⁾.

A concepção de deficiência mental que permeia a proposta em análise, mesmo que não esteja explícita, não corresponde a esta visão corrente(Ver pág.22-24), mesmo porque parece incompatível trabalhar-se com tal concepção frente ao que se entende por integração. A concepção teórica que delinea o entendimento deste grupo quanto à deficiência mental é a psicologia sócio-histórica.

Delinear um entendimento, não significa necessariamente contrapor-se a outros entendimentos e concepções. Quando se trata de saber sobre "eficiência mental" e sobre inteligência, o que se pode obter são aspectos do processo de desenvolvimento mental, elementos que caracterizam esta capacidade especificamente humana. Desta forma a inteligência difere dos processos mentais, pois, é a partir da operacionalização destes processos que a inteligência se ativa.

Segundo LEONTIEV, há que se considerar a existência de três fatores importantes para a compreensão do "atraso mental".

"O primeiro refere-se à influência das condições sociais em que a criança se desenvolve; destas depende a presença ou não de uma linha educativa e, quando é necessário, a possibilidade de uma assistência educativa. Além disso, existe o problema do papel dos supostos biológicos e das características

1. A Secretaria Estadual de Educação na Instrução DAE/SE da Resolução SE no.247 de 30/09/86, sugere que, preferencialmente, as avaliações para se encaminhar um aluno para as classes especiais seja feita por uma equipe multiprofissional, mas na falta desta equipe basta a avaliação psicológica.

individuais, em especial as características dos tipos diversos de actividade nervosa superior, que desde logo não podem ser ignorados. Por último, estão os problemas referentes às características da esfera emotiva e motivacional da personalidade da criança, que revestem grande importância." (1977;118)

Estas questões estão presentes no desenvolvimento mental de todos os indivíduos - pode-se concluir que os sujeitos não se utilizam das habilidades mentais da mesma maneira. Assim, mente e inteligência não são a mesma coisa, quantificar a inteligência não fornece dados sobre os processos mentais do indivíduo, pois a "deficiência" está na utilização de tais processos.

Neste sentido não deve haver em primeira análise uma caracterização formal da deficiência mental, principalmente no que diz respeito à inteligência. Entretanto, isto é um problema para que se possa desenvolver trabalho com os portadores de deficiência mental.

O eixo norteador e a caracterização de Educação Especial da S.M.E. partem dos princípios analisados a seguir:

1 - A pessoa com necessidades educacionais especiais é um ser que, em função de suas características - físicas, sensoriais ou intelectuais, foge do ideal de homem em um determinado momento cultural. Assim, suas participações sociais são dificultadas pelo e no contexto social.

Ao utilizar o termo "*pessoa com necessidades educacionais especiais*" para designar os portadores de deficiência, o que se procura é delimitar, através de uma visão educacional, quais são os sujeitos elegíveis para a educação especial.

Designar o portador de deficiência como um sujeito que "*foge do ideal de homem em um determinado momento cultural*" e que por suas "*características - físicas, sensoriais ou intelectuais*" têm suas "*participações sociais dificultadas pelo e no contexto social*", tira do sujeito - de suas características intrínsecas - a definição de sua deficiência. Não nega a deficiência, mas, o juiz é o "outro", é aquele está socialmente inserido e que opera os diferentes modos de se pensar e de se caracterizar a (a)normalidade.

Não se pode negar que há sujeitos que têm um comprometimento orgânico e/ou psíquico que os levam a se diferenciar física e psicologicamente. Porém, a questão é que a diferença "acentuada" apresentada por estas pessoas passa a constituir uma deficiência e suas características passam a fundamentar, para o senso comum, sua personalidade. Este aspecto, da crença das pessoas em geral de que o portador de deficiência, além de sua deficiência, têm uma estrutura de personalidade diferente, reforça a necessidade de um profissional especializado.

O que geralmente é a base da singularidade das pessoas, suas diferenças, para um sujeito deficiente passa a ser defeito, pois ele "excede" essas diferenças.

"Por isto, qualquer pessoa definida socialmente como divergente, só será aceita à medida em que os aspectos que a isolam do considerado 'normal' forem afastados ou, pelo menos, se aproximarem do que é aceito." (TRENCHÉ,1987;26)

Segundo OMOTE, os critérios ou padrões escolhidos para se delimitar os espaços da "deficiência" e "não-deficiência", são de cunho político, uma vez que expressam as forças sociais prevaletentes em um determinado grupo ou organização. As designações dadas aos portadores de deficiência são, conseqüentemente, determinadas pelo aspecto político-ideológico e não somente, no caso da deficiência mental, pela inteligência - aspecto psicológico.

2 - A diferença, imposta por suas características, não o impede [o deficiente] de se apropriar do conhecimento elaborado na escola, considerando suas particularidades.

Este item faz referência explícita à questão do processo de aprendizagem. Porém, não é tão clara no projeto pedagógico a concepção teórica que sustenta tal pressuposto. Isto seria sumamente importante, pois o modo de intervir e de trabalhar pedagogicamente com o portador de deficiência mental está diretamente relacionado à possibilidade de que a "integração" possa de fato ocorrer.

Se a "integração" é um processo de troca, que vai além da integração física, é mais que simplesmente dividir o mesmo espaço ao mesmo tempo, há que se ter uma posição definida quanto a aprendizagem. Se tal posição não é clara a relação de consequências que tem como princípio o papel, os objetivos da escola e os objetivos da integração se perde. A integração física, não pode ser considerada o objetivo principal da inserção do aluno portador de deficiência mental na Rede Regular.

Ao se pensar a integração do deficiente mental no contexto escolar regular, a questão exposta anteriormente tem um peso maior. Inteligência e constituição de sujeito são vistos na maioria das vezes como sinônimos, pois considera-se que a individualidade e a identidade das pessoas provêm da clareza de seus pensamentos, assim como também depende dessa mesma clareza o seu relacionamento com os outros. Um sujeito portador de deficiência mental sempre estará em "falta" consigo mesmo e com o outro, pois seu "eu" sempre estará "desajustado".

Segundo FERREIRA,

... "o próprio diagnóstico de deficiência mental já implica a noção de uma incapacidade intelectual geral e generalizante, que inviabiliza a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos como um todo - de vez que estariam prejudicados "processos" centrais e globais" fundamentais para a aquisição de habilidades e conhecimentos." (1989;122)

A deficiência transformada em um "déficit de sujeito", transforma-se em um déficit para a aprendizagem. Partindo deste raciocínio coloca-se em xeque a capacidade e a possibilidade que o sujeito portador de deficiência mental possa usufruir de algum tipo de processo de aprendizagem ocorrido neste espaço escolar. A integração fica fadada à convivência física.

O constructo teórico da psicologia sócio-histórica é nesta dissertação considerado teoria capaz de nortear⁽¹⁾ um trabalho de qualidade com o sujeito portador de deficiência mental, pois aqui a constituição do sujeito e sua aprendizagem estão diretamente relacionadas aos vínculos com os outros sujeitos, convergindo com o que se entende por integração.

Para VYGOSTKY,

" O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam." (1984;99)

Segundo LEONTIEV, o desenvolvimento mental está vinculado à apropriação do mundo dos objetos e fenômenos humanos que rodeiam o sujeito, através da reprodução de caracteres, faculdades e modos de compreensão humanos(1978;259-284). A experiência humana é uma experiência histórico-social que se reproduz em todos os atos do homem tanto em termos da

1. Contraindo-se a uma leitura de deficiência discutida anteriormente nas páginas 11-12.

realização da própria experiência como das capacidades intelectuais aí envolvidas(1977,104).

Desta maneira a integração do sujeito portador de deficiência mental pode desenvolver e permitir ao deficiente, inclusive, possibilidades de elaboração de conhecimento e de se constituir como sujeito⁽¹⁾. Pode permitir, também, a construção de uma outra forma de se ver a deficiência pelos outros sujeitos.

Para LEONTIEV, a assimilação do conteúdo da experiência histórica do homem ocorre sob duas formas: a da prática e a da linguagem, pois a apropriação requer *"empreender uma actividade adequada ao conteúdo no objecto ou fenómeno dado."* (1977;106). O que leva o sujeito a sair das ações e operações contidas e dadas no objeto, é a linguagem, porque nela se apresenta de forma generalizada a experiência histórico-social.

É na relação com o outro, na elaboração de representações conceituais que o homem pode constituir seu pensamento, ... *"o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada."* (VYGOSTSKY,1987;5)

Assim, o conteúdo da experiência histórica do homem expressa-se nos objetos, e seus conceitos; e na linguagem. Esta relação permite o desenvolvimento mental e a elaboração do conhecimento humano. Isto ocorre através dos processos cognitivos que se formam primeiro através de uma

1. Diferente portanto de uma concepção que postule o condicionamento e o "adestramento", confrontar pág,18.

experiência individual de forma generalizada, transformando-se depois em linguagem, para em seguida adquirir caráter de ação interna.

Para a psicologia sócio-histórica o desenvolvimento mental tem na linguagem a condição básica para sua formação, pois permite que o sujeito penetre, através dos conceitos no mundo dos conhecimentos-saberes.

O espaço educacional regular é um local privilegiado para o processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito portador de deficiência mental pois este espelho, mesmo que tenha imagem distorcida, é a representação mais fiel dos modos de se viver socialmente.

O contexto educacional regular é um lugar estratégico e prioritário para o sujeito portador de deficiência mental, pois aí ocorre e se reproduz a diversidade das relações sociais. Nesta diversidade estão os papéis e as regras sociais; os modos de interpretar e de ser interpretado; os modos de ser e fazer especificamente humanos. As formas de interação estão no "ar", nas falas, nos gestos, nas trocas, nas brigas, na repulsa.

"Os códigos fundamentais de uma cultura - aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas - fixam, logo de entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar."
(FOUCAULT,1987;11)

Os "outros" não estão lá para atendê-lo exclusivamente, exigem também do portador de deficiência que assuma um papel na relações, mesmo que este papel seja de exclusão do grupo.

3 - É redudante pensar em integração como um fim em si mesma, mas [ela deve ser pensada] como um processo dinâmico de integração social.

Considera-se que os os sujeitos deficientes façam parte de um grupo excluído e o termo "integração" tem sido utilizado para designar a inserção destes sujeitos no contexto escolar regular, dos quais foram excluídos - após tentativas de inserção ou por nunca terem tido acesso a ele. Este processo de integração pretende ser mediador inclusive, da possibilidade, num futuro, da integração do sujeito portador de deficiência mental em outros segmentos da sociedade.

A integração do portador de deficiência no contexto regular de ensino tem sido feita basicamente, no Brasil, sob a bandeira da "educação para todos" e das oportunidades iguais.

Para SANFELICE, para que a aceitação não seja fictícia, *"formalmente democrática, mas de fato discriminadora"*(1989;35-36), os diferentes procedimentos da ação pedagógica devem atender as diferenças da clientela escolar, mas devem também procurar superar os limites condicionantes

tanto quanto possível, para que se tenha a possibilidade de democratizar a multiplicidade de práticas sociais e dos conhecimentos disponíveis.

Sem se questionar o direito do sujeito portador de deficiência a uma educação pública e de qualidade, a centralização desta discussão neste ângulo pode resultar num falso movimento democrático, porque, a segregação tem um alicerce bem estruturado socialmente.

"As formas de marginalização social estão diretamente ligadas às estruturas em que se baseiam a sociedade - na divisão da força de trabalho, num sistema competitivo que cria em si mesmo áreas de compensação para suas próprias contradições."
(TRENCHÉ,1987;25)

O termo integração é usado pelo próprio grupo que exclue,

"Ao ser excluído, o indivíduo não pode se opor ao que exclui, seus atos se acham frequentemente circunscritos e definidos pela diferença"...
(TRENCHÉ,1987;25)

As formas de segregação apresentam-se no interior do contexto regular de ensino, uma vez que estes espaços não são impermeáveis à forma de organização sócio-político-cultural da sociedade, pelo contrário representam todos os conflitos sociais(Ver pág, 20-21).

A integração do sujeito portador de deficiência mental no contexto educacional regular não pode ser vista como um processo "total" de integração à sociedade. A inserção do sujeito portador de deficiência, principalmente o deficiente mental, na rede regular de ensino não basta para que novas oportunidades lhe apareçam, sejam de aprendizagens, de relacionamentos ou ainda de preparação de sua autonomia, visto que estas são as preocupações gerais da educação especial para os deficientes.

É necessário que não se perca de vista que uma discussão que privilegia especificamente a deficiência mental, trata ao mesmo tempo de um problema que tem dois lados opostos, quais sejam: esta deficiência é a mais assistida em termos de número de escolas e de diversidade de atendimentos, porém é a mais excluída socialmente. Há neste caso uma exclusão social, uma exclusão do deficiente como sujeito capaz de fazer trocas, sejam afetivas, cognitivas, econômicas,... A imutabilidade da relação decorrente desta exclusão, atinge principalmente o sujeito deficiente mental, agravando-se quanto maior for seu grau de deficiência, pois menor será sua intervenção.

Quem já não ouviu alguém se referir a estes sujeitos com palavras de diminuição, seguidas de pena, mesmo sem terem tido um contato direto com este indivíduo? A exclusão é decorrente das formas de se organizar a vida em uma dada sociedade. A exclusão não é, necessariamente, uma exclusão física, mas uma exclusão da possibilidade de relação com os outros.

O M.E.C. ao listar as dificuldades para ações integradas em Educação Especial que possibilitem a integração destaca a

"desinformação da sociedade e da comunidade escolar, que não estão preparadas para o desafio da integração social o que a leva a desenvolver atitudes inadequadas em relação ao portador de deficiência."
(M.E.C.,1993;15)

Esta dificuldade não é consequência, é causa, pois aqui se produz um paradoxo: integrar no espaço que articula a segregação.

A escola enquanto instituição e seus profissionais, não estão de fato preparados para assumir o diferente, neste caso não apenas o deficiente. A falta de preparo, porém, não pode ser obstáculo permanente para se desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade com o sujeito portador de deficiência mental.

É neste momento que a Educação Especial deve ser repensada, pois a atuação dos profissionais pode estar mais voltada para dar o suporte que a Educação Regular necessita. A presença do sujeito portador de deficiência mental vem somar no contexto educacional regular a diversidade de sua clientela. Assim, a orientação e o trabalho específico direcionado a este sujeito nesse espaço é necessário. A formação dos profissionais de Educação precisa de fato ter a "diferença" como objeto de trabalho e não o padrão.

4 - A Educação Especial é uma modalidade da Educação, portanto, é "parte" integrante da Rede Regular de Ensino.

"Formular ações na área de Educação Especial, significa pensar ações que permitam, tanto atender as necessidades educacionais especiais de cada aluno, como permitam, também, uma discussão da deficiência em nossa sociedade. Ou seja, pensar ações para [que] este paradoxo - relação deficiências/diferenças - integração e mudanças de atitudes sociais, que se instituiu ao longo da história do próprio homem [desapareça]." (Projeto-SME,1993)

A proposta em análise expõe o que entende ser um conjunto de ações em Educação Especial a partir do caráter integrador, se contrapõe à concepção de integração preconizada pelo modelo oficial de ensino.

Os documentos governamentais utilizam-se do termo integração para designar um modelo educacional, no qual o sujeito deficiente participa do contexto regular de ensino, em contraposição à posição médico-psicológico, que tem como decorrência um modelo segregacionista.

" Mudando assim o enfoque, as pessoas não mais deveriam adequar-se à sociedade e sim, esta buscar adequar-se, na medida do possível, àquelas que, por qualquer razão, não pudessem participar de seus benefícios devido a sua condição de excepcionalidade." (MEC/SENEB,1993;13)

Há nesta perspectiva um peso forte da integração, enquanto modelo educacional, como possibilidade do estabelecimento de novas relações sociais do deficiente com os outros grupos sociais. Porque existe a crença de que a educação especial, possa fornecer aos sujeitos portadores de deficiência instrumentos para agir nas mais diferentes formas de convívio social? Isto é reforçado quando se afirma que é necessária a

"...elaboração de Política Nacional que estabeleça objetivos e diretrizes para garantir a expansão, com qualidade, do atendimento educativo, único vetor da formação de cidadãos conscientes, livres e felizes."
(M.E.C.,1993;13,grifos meus)

Será que a Educação Escolar basta para que as interações aconteçam?

O modelo educacional, vinculado a proposta educacional oficial visa a normalização do sujeito portador de deficiência, definida como princípio que reinstitui os direitos e deveres do indivíduo deficiente, considerando sua escolarização necessária tanto para o sujeito deficiente quanto para a sociedade⁽¹⁾.

A Educação Especial é, neste contexto, o caminho que o sujeito deficiente tem para a integração social. Esta discussão retorna à questão do

1. Para uma leitura mais detalhada consultar CAMBAÚVA 1988;96-113.

papel e dos limites da Educação Especial quanto ao caráter segregacionista da deficiência, principalmente a deficiência mental, nas relações sociais.

O M.E.C. se posiciona, quanto à caracterização da Educação Especial, entendendo-a

"...forma enriquecida de educação geral, que deve procurar contribuir para integrar à sociedade, os portadores das diversas deficiências. Entretanto, para atingir tal objetivo, devem ser utilizados métodos pedagógicos e material didático adequado. Caso contrário, os portadores de necessidades educativas especiais podem se tornar inadaptados em seu meio social, nunca alcançando o pleno desenvolvimento de suas capacidades." (MEC/SENEB,1990;14,grifo meu)

O que significa "*métodos pedagógicos e material didático adequado*" quando se trabalha com sujeitos portadores de deficiência mental? Qual o método pedagógico que permitirá ao portador de deficiência mental tornar-se um "adaptado"? Que material didático, que instrumentos poderão atingir a inteligência deste sujeito de modo que possa ser um sujeito que realize ações adequadas para sua "normalização"?

Ao se definir a Educação Especial no projeto da Secretaria Municipal de Educação, esta aparece com conotação especificamente escolar, como recurso para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com educandos

cujas necessidades educacionais são especiais. Baseia-se na definição segundo a qual é,

"O recurso educacional que assegura aos educandos com necessidades educacionais especiais o exercício do direito à Educação. Entende-se que tais educandos são os que por razões de ordem sensorial, mental ou física não se beneficiam das situações comuns de ensino. Desta forma Educação Especial não é um recurso remediativo para o fracasso escolar."
(Projeto-SME,1993)

O que é o especial no trabalho com portadores de deficiência mental? Para quem partilha as posições da S.M.E. não parecem ser aqueles elementos listados pela proposta oficial, nem aqueles elencados para o trabalho desenvolvido nas escolas especiais.

Para a Equipe de Educação Especial um trabalho de qualidade é aquele que permita ao sujeito portador de deficiência mental agir no campo das significações sociais, requerendo um "outro" que intervenha em suas ações, em seu discurso e que o veja como um de seus "outros"(Ver pág. 37). E assim se circunscreve o trabalho em educação especial com sujeitos portadores de deficiência mental. Ou seja, o especial deste trabalho, esta na análise dos percursos e constituição das aprendizagens, da inteligência e das relações com os outros. O **recurso especial** do trabalho pedagógico com sujeitos portadores de deficiência mental é o **pedagogo**, pois é através dele que todos os procedimentos pedagógicos possíveis são desenvolvidos.

CAPÍTULO III

O PAPEL DO PROFESSOR ITINERANTE NA REDE REGULAR

1. Introdução

A inserção do sujeito portador de deficiência mental no contexto educacional regular requer uma outra postura da Educação Especial, requer a utilização desta área de trabalho de forma diferenciada.

Neste sentido a Equipe de Educação Especial da SME desenvolveu uma proposta vinculada às diretrizes de ação do Projeto Político Pedagógico em Educação Especial, que foi a de oferecer Serviço de Apoio Especializado às unidades da Rede Municipal de Ensino.

O que está em análise é o processo de desenvolvimento deste Serviço de Apoio Especializado - o de Professor Itinerante, realizado junto à duas U.S.Es.⁽¹⁾ com sujeitos portadores de deficiência mental.

Pretende-se analisar o papel deste serviço no contexto educacional regular a partir do que se considera um trabalho de qualidade e de seus objetivos. Isto compreende o atendimento, na própria unidade educacional, do sujeito portador de deficiência por um profissional especializado, assim como a orientação do professor e de todo quadro da unidade por este profissional. O trabalho deve ter como objetivo principal a inserção do atendimento especializado no programa estabelecido para a classe em que o sujeito portador de deficiência estiver matriculado; não deve configurar-se como um trabalho isolado. Tem como objetivo, portanto, o atendimento das necessidades

1. As siglas U.E. e U.S.E. referem-se a Unidade Educacional que atende da 1ª a 8ª série do 1º grau e Unidade Sócio-Educacional (EMEI e CEMEI/CI) que atende de 0 a 6 anos, respectivamente.

educacionais especiais do aluno, como também o de ser o dinamizador do processo de integração deste aluno no contexto educacional regular.

2. Operacionalização do Serviço de Apoio Especializado

A implementação do Serviço de Professor Itinerante para portadores de deficiência mental foi feita sob a forma de projetos de 12 horas/aula (além de sua jornada de trabalho em outra U.S.E.) a ser desenvolvido por 01(um) professor especializado em deficientes mentais que se interessou por tal proposta. O desenvolvimento do trabalho analisado se deu entre os meses de maio a dezembro de 1993.

Para se determinar qual faixa seria atendida, educação infantil(0 a 6 anos) ou educação fundamental(1º grau), considerou-se que o atendimento da educação infantil deveria ser prioritário pois possibilita uma intervenção mais precoce. Outro ponto importante é o fato de não se ter uma avaliação clínica dos sujeitos "suspeitos" de portarem deficiência mental inseridos nas unidades, fossem da faixa de pré-escola ou 1º grau. Os indicadores da "suspeita" de deficiência mental na faixa de 0 a 6 anos são menos enviesados, pois o fato de que as crianças frequentam a unidade em período integral permite aos profissionais um maior contato com os pais e um conhecimento mais detalhado da história de vida dessas crianças. O parâmetro para a avaliação realizada por

estes profissionais, geralmente é a comparação com os outros sujeitos da unidade, através da observação no que diz respeito ao desenvolvimento motor e ao desenvolvimento da linguagem. No 1º grau, a maioria dos sujeitos "suspeitos" de deficiência mental frequentava a 1ª série, eram "renitentes", pertenciam à mesma classe e tinham problemas de comportamento. A associação do fracasso escolar a uma deficiência mental continua viva, mesmo que inumeros estudos já tenham demonstrado a impossibilidade de uma análise linear entre esses dois fatores⁽¹⁾.

Diante desta questão e devido ao número reduzido de profissionais e de horas para se desenvolver tal proposta, a prioridade foi a de atender as U.S.Es..

Os dados sobre o número de sujeitos portadores de deficiência inseridos no contexto educacional regular foram obtidos mediante ficha de levantamento de alunos portadores de deficiência enviadas às U.Es. e U.S.Es. em fevereiro do mesmo ano.

A Rede Municipal de Ensino de Campinas conta com 145 U.S.Es., 43 U.Es. e 05 Centros Supletivos. No ano de 1993 o quadro de alunos portadores de deficiência mental matriculados na Rede, segundo dados fornecidos pelos professores, nas U.S.Es. foi o seguinte:

1. VIAL (1985); PATTO(1985); COLLARES E MOYSÉS(1992).

REGIÃO ⁽¹⁾	UNIDADES		ALUNOS		COM ACOMPANHAMENTO	
	Total	Integradas	Total	Integrados	Instituições Especializadas	Prof. Itinerante
SAR LESTE	21	4	2.649	6	2	0
SAR NORTE	42	5	3.549	6	2	1
SAR OESTE	59	9	7.034	11	4	1
SAR SUL	25	9	4.774	14	0	0
TOTAL	147	27	18.006	37	8	2

Realizou-se um levantamento nestas unidades entre os alunos a serem atendidos, levando-se em consideração apenas portadores de deficiência que tivessem um quadro geral de significativo "atraso", que já frequentavam a Unidade em anos anteriores, sem nenhum tipo de acompanhamento e cuja avaliação clínica indicasse o quadro normalmente considerado como aquele de deficiência.

Das 27 U.S.Es. com alunos portadores de deficiência mental matriculados, selecionou-se 09 U.S.Es.. Após observação e avaliação da professora itinerante junto as U.S.Es. selecionadas e da análise em conjunto com os critérios pré-estabelecidos foram determinadas as 02 U.S.Es. para atendimento, visto que a carga horária do professor itinerante deveria compreender 04h/aula com cada aluno e 02h/aula por U.S.Es., para orientação dos profissionais da Unidade e/ou reunião com a equipe técnica para assessoramento.

1. No quadro acima apresenta-se por SAR o número de unidades e de alunos, compreendendo o número de unidades com alunos portadores de deficiência mental integrados. A SAR LESTE compreende a região do Cambuí até Boa Esperança; a SAR NORTE do Guanabara até São Marcos; a SAR OESTE do Campos Eliseos até São Cristovão; a SAR SUL do Jardim do Lago até Vila Teixeira.

As U.S.Es. selecionadas foram a CEMEI "Orlando Ferreira da Costa" do Jardim Santa Lúcia II (SAR OESTE) e a CEMEI "Roberto Telles Sampaio" do Jardim São Marcos⁽¹⁾(SAR NORTE). As faixas de atendimento no CEMEI são denominadas setores, assim distribuídos: 3 meses a 1 ano e 6 meses Berçário I(BI); 1 ano e 6 meses a 2 anos Berçário II(BII); 2 a 3 anos Maternal I(MI); 3 a 4 anos Maternal II(MII); 4 a 5 anos Maternal III(MIII); 5 a 6 anos Infantil e de 6 a 7 anos Pré-Escola. Apesar da divisão ser feita por idade cronológica, a criança pode passar de um setor para o outro se já tiver desenvolvidos certos comportamentos estipulados por setor e que são por sua vez determinados por unidade. A criança deficiente geralmente frequenta o setor que a unidade julga mais apropriado diante de seu quadro geral, assim a unidade é quem de fato avalia e trata.

P., com 6 anos, está matriculado na pré-escola(JSL) e H., com 5 anos, está matriculado no maternal II(JSM), ambos frequentando estas unidades há 2 anos e 6 meses. As falas dos profissionais referem-se apenas a estes alunos. Os alunos que tiveram o acompanhamento especializado não serão mencionados em particular, pois não foram observados diretamente de modo que permitisse uma descrição mais detalhada de sua deficiência ou de seus comportamentos e de suas aprendizagens.

1. A caracterização da escola e da clientela atendida estão compreendidas no Projeto Pedagógico de cada escola, presentes nos anexos 1 e 2.

3. Estruturação das Entrevistas

Para a obtenção de dados sobre o desenvolvimento do Serviço de Apoio, realizou-se uma entrevista semi-estruturada (LUDKE e ANDRÉ,1986;34) junto aos segmentos profissionais - direção, vice-direção, orientação pedagógica, professora e monitora⁽¹⁾, das duas U.S.Es. em que se desenvolveu a proposta. Tem importância fundamental a entrevista com a professora especializada que desenvolveu tal serviço.

A análise tem como eixo o que se entende por um trabalho de qualidade nesta área. Considera-se neste trabalho que o espaço educacional regular é o lugar prioritário para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com sujeitos portadores de deficiência mental. Compreendendo este trabalho como aquele que leva à elaboração do conhecimento e à constituição do portador de deficiência mental como sujeito, na relação com os outros e destes com ele, permitindo assim uma mudança, uma nova visão da deficiência. O profissional especializado tem seu papel redimensionado, é ele o recurso especial da educação destas pessoas(Ver pág.58 e 62).

Cada unidade forma uma espécie de "corpo", com seus próprios "orgãos", com identidades e contradições quanto ao papel da educação e ao processo pedagógico. Estabelece a partir destas relações seus próprios modos de

1. Serão utilizadas as seguintes siglas MONIT - monitora; PROF - professora; OP - orientador pedagógico; VD - vice-direção; DIR - direção; JSL - Jardim Santa Lúcia; JSM - Jardim São Marcos.

gerir, organizar e direcionar os seus objetivos. É posição da autora deste trabalho que todos os segmentos profissionais de uma U.S.E. são responsáveis pela dinamização do processo pedagógico, independente de formação e cargo. A análise dos dados não pretende estabelecer comparações entre as unidades e seus segmentos, nem mesmo o estabelecimento de comparações das falas de uma mesma unidade.

As questões da entrevista versavam exatamente sobre o processo de integração do portador de deficiência mental no contexto educacional regular. Todos os profissionais foram entrevistados a partir do seguinte roteiro:

01. Como você vê a presença do aluno portador de deficiência mental neste espaço educacional?
02. O fato do aluno portador de deficiência mental estar neste espaço ocasiona alguma alteração no trabalho dos profissionais do Centro Infantil? Quais? Porque?
03. A presença da criança deficiente mental nos espaços educacionais regulares, provoca alguma mudança na estruturação deste espaço?
04. Como se relacionam as crianças com o aluno portador de deficiência e este com as demais? Se você achar conveniente relate uma situação.
05. Você acredita que os profissionais da unidade necessitam algum tipo de orientação específica? Qual? Porque?

06. A intervenção de profissionais especializados é necessária? Como esta prática interfere no desenvolvimento do trabalho pedagógico?
07. Para os alunos portadores de deficiência mental há a necessidade de outros recursos pedagógicos? Quais? Porque?
08. Existe algum tipo de avaliação para as crianças que frequentam o C.I.? Se ela existe, é igual para todos? É necessária alguma adaptação desta avaliação para o aluno portador de deficiência? Qual o procedimento?
09. A presença do aluno portador de deficiência no contexto educacional regular altera o modo de ver a questão da deficiência?
10. Na sua opinião, qual seria o espaço educacional mais apropriado para o portador de deficiência mental? Por que?
11. Como você caracterizaria a deficiência mental?
12. O que você vivenciou ou observou que gostaria de discutir e que não está abordado nas questões anteriores?

A entrevista com a Professora Itinerante sofreu algumas alterações em virtude da característica particular de seu trabalho e devido ao fato de que ela não pertence a nenhuma das unidades onde desenvolveu o Serviço. A pergunta 02 foi suprimida, as perguntas 06, 07 e 08 foram substituídas pelas seguintes questões.

06 - Você observou a interferência de seu trabalho no cotidiano do Centro Infantil? E no desenvolvimento do trabalho pedagógico?

07 - Quais aspectos da sua experiência você achou mais interessantes?

08 - Como você caracterizaria o especial da Educação Especial para sujeitos portadores de deficiência mental?

Considerando que todas as questões tinham o mesmo "pano de fundo", ou seja, o processo de integração do portador de deficiência mental na Rede Regular de Ensino e que a análise dessas questões deveria ter como eixo o que se entende por um trabalho de qualidade nesta área, o procedimento adotado para se analisar as entrevistas foi o de estabelecer categorias, que permitissem tal compreensão. As categorias selecionadas conforme os pressupostos teóricos que embasam este trabalho são: **o atendimento especializado, orientação aos profissionais, aprendizagem, recursos educacionais especiais(procedimentos pedagógicos) e concepção de deficiência mental.**

É claro que a análise em questão não expõe e nem esgota as múltiplas facetas decorrentes do desenvolvimento de um trabalho como este, mas indica os elementos para se avaliar e para se repensar tal serviço, assim como indica concepções acerca da deficiência, da integração e do papel dos profissionais.

As categorias estabelecidas entrecruzam-se nos discursos dos profissionais entrevistados. Optou-se por apresentar a análise do desenvolvimento deste projeto permeada pelas falas das entrevistadas. Estas citações servem para dar suporte e/ou mostrar as contradições desta análise. A exposição das falas prioriza a percepção do todo, exceto inicialmente quando se trata da categoria atendimento especializado, que por sua própria natureza refere-se diretamente ao papel da Educação Especial, aparecendo com destaque em todas as falas.

4. As Entrevistas

De acordo com o projeto da S.M.E. os Serviços de Apoio Especializados pretendem atender às necessidades educacionais especiais dos portadores de deficiência. Tal objetivo é uma necessidade detectada nas entrevistas.

"Eles têm os direitos de frequentar, mas têm também o direito de acompanhamento específico constante"...(VD,JSL-13)⁽¹⁾

Este trabalho específico com a criança tem um papel importantíssimo para seu processo de aprendizagem e de integração.

1. O número corresponde a pergunta do roteiro de entrevista; as falas dos profissionais serão transcritas de forma literal.

"Olha pelo pouco que eu acompanhei acho que interfere no sentido de trazer esse subsídio mesmo para o profissional poder desempenhar o seu papel(...)fazer um trabalho pedagógico mais integrado com essa criança, eu acho que esse profissional, vou dizer assim, o professor não especializado não tem. Então esse profissional tá trazendo esse conhecimento para a escola."(VD-JSM-06)

Estes Serviços visam atender também aos profissionais das U.S.Es., que tenham alunos portadores de deficiência, dando assessoria técnico-pedagógica, pois estes em sua maioria, deparam-se com uma problemática teórica e prática. Problemática ou conflito decorrentes de sua própria prática, mas que tendem a ser justificados pela deficiência da criança.

..."o maior problema dela [professora] é saber se ela está agindo corretamente, porque agir ela está agindo(...)ela tem sempre a preocupação de achar que não está sendo correta por se achar inexperiente e achar que existe algumas normas, regras especiais para lidar com crianças desse tipo(...)no início ela fica ansiosa de deixar uma criança especial de castigo, de punir uma criança especial."(PI-07)

Há uma situação de medo e insegurança. As justificativas apresentadas para a dificuldade do trabalho com sujeitos portadores de deficiência mental na Rede Regular, reportam-se muitas vezes à situações do

cotidiano que a maioria das crianças faz e que o sujeito deficiente geralmente foge ao padrão.

... "é como se não fosse uma criança, fosse uma coisa assim desconhecida, como se ele não fosse assim um ser igual a qualquer outro, lida[a professora] com um monte de crianças, então parece que o deficiente não pode usar o banheiro sózinho, ele não pode é desenvolver as atividades que as outras crianças desenvolvem sozinho porque ele não entende o que está sendo proposto, ele não compreende, (...) mas as pessoas só vão conseguir perceber tendo contato direto e progredindo com ele neste tipo de trabalho para ir percebendo" ... (PI-05)

Ainda que isso reforce a idéia de que o deficiente mental tem comportamentos próprios da condição de deficiente (Ver pág. 49).

"Cada criança, se ela tem um problema mental originado por um tombo, não sei, o relacionamento em si com a criança, têm coisas que vão ser sempre iguais, independentemente do problema que ela tem, mas a gente sabendo qual o problema que ela tem Não tem diferença no tratamento? Por exemplo, essa criança tem esse problema, ela tem uma atenção mínima, gosta mais de fazer certas coisas, as atividades que mais chama a atenção dela são essas, então você vai ajudar mais se você desenvolver um trabalho neste sentido; esta outra[criança]" ... (PROF-JSL-05)

"Tem que saber como é o comportamento destas crianças, como lidar com estes comportamentos(...)Têm [comportamentos próprios de deficiente], não gostam de ficar na sala, saem para fora, ficam separados, andando pela escola."
(VD-JSL-05)

É como que se aparentemente "despertasse" nos profissionais um questionamento sobre a sua prática pedagógica, no sentido de que o trabalho com este aluno traz à tona elementos desta prática que até aquele momento não haviam sido questionados.

"Eu acho que pelo menos noções básicas, assim de atitudes que uma criança tem e quais as atitudes que a pessoa que lida com ela deve ter em determinados momentos. Por exemplo, na hora que ele foge, você vai a traz, busca, traz de volta, mesmo contra a vontade? Na hora que está almoçando ele não quer ficar sentado, levanta, de repente está comendo com as mãos, você fica brava? dá a colher para ele? Sabe, certas coisas que as vezes a gente fica com dó de fazer"... (OP-JSL-05)

O questionamento faz referência a elementos presentes em qualquer relação estabelecida com crianças nesta faixa etária. Os comportamentos expostos devem fazer parte do cotidiano de um C.I., não sendo necessariamente comportamentos característicos do deficiente, porém há uma relação direta de explicação pela deficiência.

Se a questão da orientação do profissional - que não trata apenas de problemas individuais, mas de todo um processo de formação profissional - não for devidamente compreendida e tratada, o trabalho deste profissional do espaço educacional regular pode tender a proteger ou a segregar o aluno, dentro do próprio contexto educacional(Ver pág. 56).

... "quando você não sabe lidar com alguma coisa eu acho que você ou ignora ou super protege."
(VD-JSL-10)

"A partir do momento que você conhece o problema é mais fácil trabalhar com ele."(PROF.-JSL-05)

"Assessoria é fundamental...para quem está trabalhando com o deficiente na classe com crianças ditas normais(...)A visão protecionista ou o inverso que é deixar essa criança de lado, que é o mais comum de acontecer, por achar que o deficiente não deve estar se misturando, que vem atrapalhar. Muitos profissionais da Educação encaram assim, isso é lamentável, o ideal é fazer parte da formação."
(PROF-JSM-05)

"Desinformação? não sei se é a palavra correta, mas por estarem com a preocupação de vê-lo como alguém especial, com limitações e com defeitos como fora da normalidade e acharem que ele não tem condições de se adaptar(...)o que atrapalha e o que incomoda muito no início deste trabalho é que já existe essa pré-conceituação(...)Tem que haver uma

orientação para que possa haver uma ação conjunta(...)Ele precisa ter condições de estar tendo contato[profissional não especializado] com alguém que possa estar discutindo com ele o que ele tem de confuso em relação a criança"... (PI-06)

A questão da orientação especializada que os profissionais da Unidade requerem para saber trabalhar com o sujeito portador de deficiência mental, apresenta um problema que está em sua formação. Os profissionais da Educação demonstram ter pouco conhecimento sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de uma criança, o que lhes permite criar todo um sistema teórico para justificar as dificuldades encontradas para o trabalho com portadores de deficiência mental. Esta questão tem mais peso quando há mais restrições à presença do sujeito deficiente no contexto educacional regular.

No que se refere à questão do processo de aprendizagem, há uma separação entre esse processo e os comportamentos apresentados ou aprendidos. Aprendizagem é vista como sinônimo de realização das atividades escolares desenvolvidas pela professora (pintar, desenhar, colar, ouvir histórias,...), não como os mecanismos que permitem a elaboração do conhecimento. Como se ao realizar estas atividades os sujeitos, deficientes ou não, demonstrassem sua capacidade intelectual, ou melhor demonstrassem que têm inteligência. Em contraposição, os comportamentos que o sujeito portador de deficiência mental aprende ou reelabora não são compreendidos como uma aprendizagem ou como

um uso de sua capacidade intelectual, porém, são considerados como pré-requisito para que a "aprendizagem" ocorra⁽¹⁾,

"Eu começava a dar aula, a contar uma estória em roda sentados no chão, ele ia nas carteiras jogava tudo no chão, ia por trás das crianças e enforcava ficava puxando cabelo, então as coisas foram ficando muito difíceis não teve condições dele ficar em sala de aula, eu não consegui,(...)eu acho que ele fazia isso justamente para sair, porque ele não gostava de ficar na sala de aula"... (PROF-JSL-05)

"Agora ele já sabe pedir, ele aponta, ele consegue se relacionar(...)Ele tá ficando danadinho, já aprendeu a bater, a se defender e as outras crianças dependendo da brincadeira ele até participa, agora tá na fase de pegar um brinquedo e sair correndo, as outras acham que é brincadeira e vira aquela confusão"... (OP-JSM-04)

*..."então no caso na creche acho que a criança deveria ficar meio período e outro meio período no acompanhamento especializado(...)então por isso eu acho que esse início ele teria que aprender determinadas coisas nesse tratamento especializado, para depois ele vir, então seria o caso dele ficar meio e meio [período] ou então essa pessoa [especialista] acompanhando de perto mostrando para ele [aluno]."
(OP-JSL-02-06)*

1. No capítulo 1, pág. 28 discutiu-se o embasamento teórico que sustenta este tipo de prática pedagógica, e o que se compreende nesta dissertação por processo de aprendizagem, capítulo 2, pág.50.

... "a preocupação inicial [da professora] com o comportamento fica mais visível porque existe todo um padrão de comportamento dentro de uma sala de aula, existe uma preocupação de que todo mundo seja igual a todo mundo, de que todo mundo me ouça [a professora] a hora que eu quero ser ouvida, que todo mundo faça o que eu quero que faça, então é uma coisa visível de início(...) mas é claro que a professora se pergunta e se questiona, se não houver a extinção de tal comportamento se ela vai conseguir chegar dentro de um processo de aprendizagem(...) principalmente quando ela já se desprende um pouco do comportamento, não a incomoda mais, porque ela já conseguiu se adaptar e a criança também já conseguiu perceber quais são as regras e respeitá-las e tudo mais, então aí sim ela pode ter mais visão do que emperra na aprendizagem." (PI-06)

Pode-se perceber que ao se disvincular do processo de aprendizagem a realização de algumas ações, as quais não são consideradas aprendizagem pelo professor, aparece, novamente, a idéia de relação da deficiência mental com uma estrutura própria de pensamento (Ver pág. 18-19). Assim, os recursos pedagógicos que o espaço educacional possui são considerados insuficientes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com sujeitos portadores de deficiência mental, sendo necessário recursos educacionais especiais.

"Precisa sim, por causa da estimulação(...) essa criança precisa de muita estimulação visual e

auditiva(...)nós do CI não temos muito material, a gente procura fazer sucata"... (OP-JSM-07)

..."deve haver, a gente não sabe, eu acho que deve, a gente trabalha o pedagógico com crianças normais, agora de repente esse pedagógico com crianças normais será que serve para o deficiente mental? (OP-JSL-07)

"Precisa, porque tem os material dos cegos trabalhar, não tem?, precisa de algum material e eu não sei como dizer desse material(...) não sei de que material a gente precisa mas muito material que a gente tem aqui, como giz essas coisas tudo eles não pegam, dá para eles mas eles comem. Então eu não sei que material, se tivesse eu acharia bom." (MONIT-JSM-07)

Interessante notar que o recurso educacional "especial" aparece como necessidade de maior diversificação de materiais, justificada pelo fato de que sujeito portador de deficiência não se interessa pelo que está sendo proposto.

..."acho que atividades diferenciadas, mas que fosse dada para ele e para o resto da classe também(...)então trabalhando diferenciado, vai melhorar a qualidade e as outras crianças se beneficiariam também." (VD-JSL-07)

"De repente ele não se interessa por aquilo que os outros se interessam em fazer, se tem um desenho, a criança gosta de pintar o desenho, ele não, agora ele

até poderia fazer um desenho pintar o desenho, mas em que condições, não as condições das outras crianças(...)a professora fala vamos desenhar não sei o que, ele não se interessa. Como trazer essa criança para o desenho, então a gente fica numa situação difícil." (OP-JSL-07)

..."o que se dá para eles é o que se dá para as crianças normais, mas eles não se interessam apesar de terem mais idade(...)se você der um jogo e ficar com ele, ele se interessa, só com ele(...)acho que deveria ter assim, uma coisa pedagógica assim que interessasse muito à eles, prá eles ficarem ali, interessados naquele negócio(...)tem que ficar ali prá ele poder ficar brincando(...)ficar com ele ali só dando atenção prá ele, aí ele monta e desmonta, tem que ficar ali perto, se você sair ele também não se interessa." (MONIT-JSL-07)

Esta alegada necessidade de diversificação dos materiais acaba por ceder lugar à reflexões sobre a metodologia e sobre o papel do profissional, pois quando estes profissionais assumem o portador de deficiência mental como aluno do C.I., a diferença permanece enquanto respeito devido ao sujeito e não como obstáculo para os procedimentos pedagógicos.

"Eu acho que a partir do momento que ele tá na Rede Regular e se ele tem condições de acompanhar o trabalho pedagógico a nível de sala de aula, eu acho que não precisa o especial(...)se ele está na sala regular é tentar que ele acompanhe o trabalho que vem sendo desenvolvido na sala." (VD-JSM-07)

... "se você tem embasamento do que trabalhar com a criança, de como trabalhar(...) é automático você partir do rotineiro, do cotidiano para oferecer melhores oportunidades para ela. Não em termos de material pedagógico, mas embasamento teórico(...) para que a pessoa que trabalha com ela possa desenvolver melhor a rotina do dia-a-dia com ela" ... (DIR-JSM-07)

... "quando eu propunha trabalho com encaixes era meio complicado(...) como encaminhar, talvez não fosse complicado para ele, mas uma questão de eu saber conseguir colocar a proposta de uma forma que ele respondesse(...) não sei se existe material apropriado, ou se é conseguir estar propondo e encaminhando esta proposta para ele." (PROF-JSM-07)

... "acho que o especial para essas crianças dessa experiência nova não existe, ele é talvez inadequado se for utilizado(...) não existe nada que tenha de ser diferenciado, nada que tenha de ser adaptado ou organizado de uma forma diferente para ela. Ela tem que fazer uso do que já existe" ... (PI-08)

O processo de integração do sujeito portador de deficiência mental no contexto educacional regular tende a ter uma caracterização qualitativa, quando a este processo alia-se um trabalho profissional especializado.

"Eu acho válido [a integração] porque através do convívio com outras crianças, a criança vai se

desenvolvendo melhor. Tem que ter um assessoramento bem próximo dessa criança de um especialista, porque os profissionais de lá não têm uma especialização nesta área." (OP-JSM-01)

"É bastante dificultoso para as monitoras, porque não têm curso adequado para trabalhar(...)precisa de uma pessoa especializada(...)eu acho que na minha opinião se teria uma escola só para ele também seria o ideal(...)apesar que lá vai ter crianças só com problemas"... (MONIT-JSL-01-11)

"É muito importante para a criança, ela tem momentos de socialização com crianças normais, mas depende do grau de dificuldade que essa criança tem e se ela tem outro acompanhamento com esse[da escola] regular, sendo fica uma coisa sózinha daí a criança tende a perder"... (PROF-JSL-01)

"Eu acho que nós ainda não estamos preparado para receber este aluno(...)a gente não foi formado para isso(...)Eu acho que a gente tem uma visão e pode mudar essa visão a respeito do deficiente sim, agora, se não houver um acompanhamento de perto a coisa vai ser (...)sabe o pessoal os outros pais vão reclamar, pode complicar"... (OP-JSL-01-10)

..."o ano passado nós tivemos uma criança deficiente mental porém sem atendimento, eu achei muito difícil a adaptação com ela sem uma base para trabalhar sem essa orientação profissional. Agora esse ano o trabalho foi muito favorável(...)nós tivemos uma

retaguarda a nível profissional especializado e a coisa melhorou." (DIR-JSM-01)

..."eu acho que como a nível de legislação a criança tem direito de estar na rede regular de ensino, só que eu acho que a rede regular de ensino ainda deixa muito a desejar para atender esse aluno(...)colabora [a integração] no sentido de você começar a ver essa criança de uma outra forma, não como uma pessoa que tem que estar excluída do meio, acho que colabora sim." (VD-JSM-07-10)

A deficiência mental apresentada pelo sujeito centraliza-se nas falas, nos comportamentos diferenciados em relação ao grupo e na dificuldade da inserção do aluno no trabalho pedagógico desenvolvido pela professora e é por esses aspectos que os profissionais caracterizam a deficiência mental.

"Acho que uma deficiência mental é aquela criança que(...)tem vários tipos, cada deficiência mental é uma...uma criança tem dificuldade na linguagem, na idade cronológica." (PROF-JSL-11)

"A gente como professor é engraçado, de repente a gente recebe um aluno e em uma semana você já olha e você sabe(...)as vezes pela feição da criança, pela maneira de agir(...)a criança deficiente tem atitudes diferentes, não é comum(...)ele não é sociável, geralmente é uma criança que se isola, não participa das brincadeiras, não quer ficar junto com o grupo(...)agora a gente não sabe avaliar qual é o problema, que grau é esse"...(OP-JSL-11)

"A princípio pelo menos conscientemente, eu acredito que o deficiente é diferente, tem uma deficiência, uma lerdeza(...)tem certas dificuldades para algumas coisas, mas não para tudo(...)talvez esteja mais contrapondo uma coisa que fez parte da minha formação e que fez da formação da maioria, do deficiente ser muito pobre, tem sempre uma conotação pejorativa, negativa, ruim(...)é diferente, mas tem facilidades que outros não têm."(PROF-JSM-11)

"É uma criança que a gente vê que a psicomotricidade dela está afetada, por exemplo, você vê que aquela criança, tá certo que nenhuma se desenvolve na mesma época que a outra, mas tem certas coisas que a criança não apresenta(...)demora para segurar a mamadeira, para sentar, para se virar, a gente começa detectar coisas físicas, comportamentos físicos que a criança deveria estar apresentando e não apresenta, porque o [o deficiente] visual é mais fácil observar e o auditivo é mais fácil, mas o deficiente mental as vezes a fisionomia engana, é pelo comportamento mesmo."(OP-JSM-11)

..."assim crianças com comportamentos diferentes dos outros(...)uma deficiência mental muitas vezes é vista assim, a criança tem dificuldade de aprender(...)essa questão de aprender menos, aprender mais é meio, é muito relativa, vai da maneira que você trabalha a criança."(DIR-JSM-11)

O trabalho especializado desenvolvido pelo professor itinerante permitiu uma releitura da deficiência por parte dos profissionais da U.S.E.

... "geralmente a preocupação que eu sempre encontrei foi que a criança tornava-se um problema, acabavam não dando chance para que essa adaptação acontecesse porque ficavam preocupados em achar se devia ou não, se podia ou não estar em tal lugar ou fazer tal coisa(...). Geralmente é um deslumbre por achar que tava inferiorizando um ser ou que achava que "imagina nunca era capaz de nada" e ele conseguiu andar, a falar(...) e também as pessoas verem que não são seres totalmente incapazes, que não têm capacidade para realizar nada, houve sim uma mudança uma melhor aceitação(...) era poder ver de perto e conviver com alguém tão diferente, dito tão diferente, então houve uma descoberta(...) mas uma descoberta do lado negativo da ação da criança," ele faz mas entende que tá errado", "ele fica de castigo quietinho, fica chateado quer dizer ele é bem sem vergonha igual aos outros, ele sabe agir como ele quer" esse tipo de coisa geralmente é onde mais se percebe porque acaba se percebendo que está sendo enganado por alguém que você acha que não tá nem sabendo pensar, e a criança acaba dando umas rasteirinhas em quem está perto dela, acaba [o profissional] percebendo que ele [o deficiente] está usando mesmo, manipulando a situação" (PI-01-09)

Segundo a fala deste professor especializado esta releitura está relacionada às novas experiências que os profissionais da unidade passam a estabelecer com a pessoa portadora de deficiência a partir do que esta lhes mostra em termos de comportamento, mais do que de uma nova postura teórica.

A "aceitação" da pessoa portadora de deficiência no contexto educacional regular deixa, temporariamente, de ser questionada. O medo e a insegurança ressurgem com a vinda de um nova criança deficiente para a U.S.E..

5. Considerações Finais

O desenvolvimento dessa proposta fez emergir certas questões importantes que por vezes se transformaram em pontos falhos para o próprio andamento do trabalho.

A Unidade Educacional, a partir de seu modo de organizar e de gerir seus objetivos, valoriza diferentemente a hierarquia educacional, o que facilita ou dificulta o trabalho de um novo elemento em seu interior.

O profissional especializado está lá para desenvolver um trabalho com alguém que suspostamente é um "problema", os profissionais da Unidade já estabeleceram algum tipo de comportamento padrão com ele, o qual será justamente observado pelo professor itinerante para que possa fazer as orientações. Esta situação pode gerar conflitos quando os posicionamentos diferirem.

O Serviço de Apoio Especializado, apesar de ser operacionalizado pela mesma professora, não obteve os mesmos resultados nas duas U.S.Es. em que se desenvolveu tal serviço. Pode-se observar nas falas dos profissionais das duas diferentes U.S.Es. que as posições formam praticamente blocos coesos

sobre o processo de integração. Ou seja, uma posição que não nega a dificuldade, mas assume a tarefa da educação destes sujeitos, e outra posição que se utiliza das dificuldades encontradas para justificar a incapacidade da unidade frente àquele sujeito.

As falas expressam as alterações provocadas por este Serviço no contexto escolar no que diz respeito ao sujeito portador de deficiência mental, quando e se estas de fato ocorrem, seja de modo positivo ou não. A avaliação do trabalho dos profissionais - e não a do aluno - é o que permite apreciar o trabalho realmente desenvolvido; sendo este um dos melhores critérios para se avaliar o Serviço de Apoio Especializado.

Embora complexa a avaliação do Serviço de Apoio Especializado - Professor Itinerante, mostra que neste momento esta é a opção mais viável para se desenvolver um trabalho de qualidade com sujeitos portadores de deficiência no contexto educacional regular. Mostra também a necessidade urgente de se redimensionar o papel da Educação Especial, da formação do profissional desta área. A Educação Especial não pode ser confundida como um campo de trabalho exclusivo de escolas especiais. Ela é recurso, portanto deve estar presente em todos os espaços educacionais.

Associar a educação especial à educação comum passa pelas tentativas de melhores encaminhamentos destas questões, isto é, passa pela compreensão da estrutura do espaço escolar e de seus componentes, das

diferentes relações estabelecidas em cada espaço, do aluno ser aluno da U.S.E. e não apêndice.

Se o aluno não é apêndice, é preciso dar ciência ao professor que é ele o recurso especial desta educação especial, como já dito mais de uma vez. Isso significa que o Serviço de Apoio Especializado ao avaliar o trabalho deste profissional deve investigar e trabalhar com as possíveis contradições e as possíveis rupturas produzidas no confronto entre seu referencial teórico e que a prática lhe mostra. O investimento mais necessário que um projeto de integração tem é o de tornar adequada a formação de todos os profissionais envolvidos em sua execução.

Assim, fortalecer o processo de integração é assumir que a integração não é uma proposta a mais, mas responsabilidade pública para com a educação de todos. É, justamente, a implementação, análise e discussão de procedimentos que atendam aos alunos portadores de deficiência mental na rede regular.

ANEXOS

PROJETO PEDAGÓGICO⁽¹⁾

I - Identificação:

CEMEI " ORLANDO FERREIRA DA COSTA"

Rua São Benedito, no. 56 Jardim Santa Lucia II

II - Caracterização da Comunidade Escolar:

Atualmente estão matriculadas neste Cemei 180 crianças, entre três meses a seis anos, provenientes do bairro acima e outros vizinhos.

Algumas mães deste Cemei são arrimo de família.

Quanto a escolaridade, a maioria dos pais não completaram o primeiro grau e realizam trabalhos braçais.

O bairro no qual o Cemei está inserido possui toda a infra-estrutura e é um bairro exclusivamente residencial. Porém, temos alunos de bairro que não são asfaltados e algumas crianças vivem em barracos e que não lhes oferecem conforto necessário (água, luz, esgoto, asfalto).

A estrutura familiar é bastante variável entre os alunos nem sempre é constituído pelos pais, a grande maioria possui mais de doze filhos, enfretam problemas de ordem social e há muito rotatividade de empregos.

As crianças que este Cemei atende possuem as seguintes características:

- as crianças refletem o seu meio familiar através de comportamentos de agressividade, independência e ausência de estímulo dos pais;

- a maioria das crianças são comunicativas e questionadoras, carinhosas, capazes, recreativas, falam muito de seu meio, desinibidos, gostam do Cemei;

1. Os Projetos Pedagógicos das Unidades estão apresentados como no original. Estes projetos são elaboradas anualmente, os que compõem os anexos são de 1993.

- as mães das crianças que frequentam o Cemei, demonstram-se omissas no tocante à educação, higiene e estímulo educacional de seus filhos;
- quanto a expressão verbal o vocabulário das crianças é pobre, refletindo a linguagem utilizada em sua casa;
- as crianças após a fase de adaptação criam vínculos afetivos com todos do Cemei, criando, também, a identificação com este grupo. Possuem senso de observação e criatividade.

III - Características do Prédio:

O Cemei "Orlando Ferreira da Costa", localizada à Rua São Benedito, nº 56, Jardim Santa Lúcia II, bairro da zona Oeste de Campinas, D.R.E. de Campinas.

Funciona no período das 7:00 às 19:00 hs. e atende um período integral a uma média de 180 crianças de 3 meses a 7a anos distribuídas da seguinte maneira:

- Berçário I - 21 vagas - Maternal III - 30 vagas
- Berçário II - 21 vagas - Infantil - 30 vagas
- Maternal I - 30 vagas - Pré - 30 vagas
- Maternal II - 30 vagas

O Cemei encontra-se em um território de aproximadamente 2.400 m. Há 596m de área construída e o restante de área livre é gramada para recreação.

Na área livre encontra-se um parque com um tanque de areia quatro gangorras, um gira-gira, um trepa-trepa, um escorregador, quatro balanças e vários pneus.

O terreno é todo cercado por um alambrado de 276,80 m. de comprimento com um único portão de entrada.

O Cemei é composto por um único prédio construído com blocos de concreto, pintados de cinza e bege por dentro de cinza e azul por fora. É coberto com telhas de canaleta eternit (grande).

O Cemei situa-se em um terreno irregular fazendo frente com a Rua São Benedito e fazendo fundos e laterais com as Ruas Giovani Roccella e Henrique Torres. As três ruas são asfaltadas, com postes de luz elétrica. Ao lado do Cemei há um Posto de Saúde Municipal. O bairro situa-se entre os bairros Jd. Yeda, Parque Tropical e Jd. Novo Campos Eliseos e é servido por duas linhas de ônibus urbanos.

IV - Dependências:

- | | |
|------------------------------|-----------------------------|
| - Diretoria | - Berçário I |
| - Hall de entrada principal | - Banheiros de meninos |
| - Enfermaria | - Banheiros de meninas |
| - Salas de brinquedos | - Sala de aula-maternal I |
| - Banheiro da administração | - Sala de aula-maternal II |
| - Sala de func. e vestiários | - Sala de aula-maternal III |
| - lavanderia | - Sala de aula-infantil-pré |
| - Despensa I | - Hall de circulação III |
| - Hall de circulação I | - Refeitório e galpão |
| - Cozinha | - Área de serviço externa |
| - Despensa II | - Banheiro do guarda |
| - Hall de circulação II | - Berçário II |

V - Funcionamento do Cemei:

O Cemei atende das 7:00 às 19:00 horas. As crianças são recebidas diariamente das 7:00 às 7:30 hs. e são distribuídas em turmas de acordo com sua idade e fase de desenvolvimento.

As crianças do BI, BII e MI, são assistidas por duas professoras no horário das 7:00 às 12:00 hs.

No período das 8:00 às 12:00 hs. as crianças do MII, e infantil frequentam aula e as crianças do pré ficam sob a responsabilidade de duas monitoras.

No período das 13:00 às 17:00 horas as crianças do pré são atendidas pela professora e as crianças do MII e infantil, ficam sob a responsabilidade das monitoras.

VI - Objetivos Gerais do Cemei:

Tendo em vista as necessidades da criança, em seu meio familiar as oportunidades que esta dispõe o Cemei procura oferecer conhecimentos e experiências práticas a fim de favorecer seu desenvolvimento e integração ao seu meio. Para tanto, os objetivos gerais estabelecidos pelo grupo de profissionais são:

I - Garantir o atendimento sócio-educacional permitindo acesso e permanência das crianças nas Unidades Sócio-Educacionais, através de uma educação de qualidade, que respeita as especificidades sócio-culturais da comunidade de onde estão inseridas;

II - Desenvolver a consciência crítica da criança para que esta questione comportamentos e procure modificá-los, assim como sua realidade;

III - Desenvolver a socialização da criança de modo que a participação em grupos e estabelecimentos de regras;

IV - Estimular o desenvolvimento da fala e as diferentes formas de expressão simbólica;

V - Desenvolver as potencialidades de cada criança de modo que seus conhecimentos a auxiliem ao sucesso do primeiro grau;

VI - Valorizar cada criança, seus progressos, para que esta crie auto-estima, auto-confiança, autonomia;

VII - Favorecer a transição das crianças do Cemei à primeira série do 1º grau;

VIII - Integrar os pais na comunidade escolar, valorizando a sua participação nas reuniões, fazendo-os condutores da educação que está sendo ministrada a seus filhos;

IX - Propiciar à criança a construção de sua identidade, autonomia, cooperação e auto-imagem positiva, mesmo que sua condição neuro-psíquica e sensório-motora esteja comprometida das sala de MI, MII, BII.

X - Garantir o acesso e permanência da crianças portadoras de alguma deficiência, inserida no contexto da Unidade Sócio-Educacional, desde que tenha acompanhamento específicos de sua deficiência de acordo com a necessidade;

XI - Favorecer a passagem de um setor para o outro, visando sua adaptação tranquila a novas situações;

XII - Oferecer situações de vida, ricas em opções, em que cada criança possa atuar sobre objetos de forma a transforma-los, manipula-los, atende-los, recria-los;

XIII - Estabelecer com os pais limites coerentes de comportamentos para que estes sejam trabalhados em casa e na escola;

XIV - Auxiliar a criança a descobrir seu corpo, de modo sadio e natural;

XV - Expressar afeição à criança, de maneira calorosa.

VII - Atividades oferecidas às crianças:

As professoras e monitoras procurão um trabalho integrado onde se viabilize condições de trabalho em grupos a fim de trabalhar em grupos a fim de trabalhar a socialização das crianças e regras do grupo.

A postura entre as pessoas envolvidas com as crianças, deverá ser coerente e similar (professores, monitoras e pais).

O pais serão convidados a participar mais ativamente, de atividades escolares e questionamentos da própria criança.

A oralidade da criança será trabalhada através de atividades específicas, onde estas possam cantar, falar, perguntar, descrever, ouvir, recontar e dramatizar (por exemplo: hora da novidade, entrevistas, músicas, teatros, etc...).

A expressão será trabalhada através de atividades livres ou dirigidas.

Para uma melhor adaptação da criança (BI - BII - MI - MII) quando for feito remanejamento, a criança fará o desligamento gradativamente; isso será possível através de estágios feitos pela criança no novo grupo. Deste modo a criança não sentirá tanto a perda dos vínculos anteriores.

Sempre que possível será feita a integração dos alunos através de trocas de experiências (apresentação de uma turma para outra, visita a turma menores, etc...).

VIII - Recursos necessários para implantação do Projeto Pedagógico

a) Humanos - Integração das pessoas envolvidas para trocas de experiências, coerência na postura e reelaboração de condutas

b) Físico - Melhoria da área externa do Cemei.

Construção de duas salas de aula, colocação de areia do tanque, aquisição de novos brinquedos para o "play-ground", fantoches, instrumentos rítmicos, túneis coloridos, construção de uma mesa de alvenaria (concreto) para trabalhos artísticos, quiosques (1), cobertura para as portas.

Obs.: - Todas as dependências do Cemei têm paredes de blocos de concreto pintados de bege e cinza, é de laje somente no galpão, refeitório as telhas de Eternit ficam a vista, não existe laje.

IX - Necessidades dos Profissionais do Cemei

- Palestras com psicólogos onde pudessem ser trabalhado aspectos psicológicos do profissional que trabalha no Cemei;

- Reuniões de Integração Professor-Professor;

- Reuniões de Integração Professor-Monitor;

- Reuniões com outros Cemei;

- Treinamento com profissionais da área;

- Cursos.

PROJETO PEDAGÓGICO
CEMEI "Dr. ROBERTO TELLES SAMPAIO"

I - Caracterização da Realidade do CEMEI

O Centro Municipal de Educação Infantil "Dr. Roberto Telles Sampaio" localiza-se à Rua Filinto de Almeida, 514 no Jardim São Marcos.

Seu horário de funcionamento é das 7:00 às 19:00hs., de segunda a sexta.

Tem capacidade para 160 crianças. Porém, devido à grande procura de vagas, atualmente atendemos 183 crianças, ocasionando super-lotação nos diferentes setores de atendimento.

O CEMEI faz divisa com a EMPG "Padre José Narciso Vieira Ehrenberg". Faz frente com três ruas, uma vez que situa-se numa esquina mas sua entrada localiza-se numa rua de menor movimento.

Os setores de atendimento são os seguintes:

- . Berçário I - 03 meses a 18 meses - 15 alunos - 3 monitoras e reveasamento entre duas professoras da Unidade.
- . Berçário II - 18 meses a 2 anos - 25 alunos - 3 monitoras e uma professora.
- . Maternal I - 2 a 3 anos - 24 alunos - 3 monitoras e uma professora.
- . Maternal II - 3 a 4 anos - 26 alunos - 2 monitoras e uma professora.
- . Maternal III - 4 anos - 31 alunos - 2 monitoras e uma professora.
- . Infantil - 5 anos - 30 alunos - 2 monitoras e uma professora.
- . Pré - 6 anos - 31 alunos - 2 monitoras e uma professora.

O atendimento é efetuado pelas monitoras num período de oito horas diárias pelas monitoras e quatro horas pelas professoras.

São setores divididos por faixa etária, porém os alunos estão em contato constante com os demais alunos, uma vez que sempre têm atividades conjuntas, mesmo porque, excetuando-se o Berçário I, reveasam as salas de aula entre si por falta de espaço físico para todas elas.

A - Recursos Humanos:

Nosso quadro de funcionários conta com o seguinte pessoal:

- 19 monitoras de Educação Infantil da Rede Municipal
- 04 monitoras de Educação Infantil da FUMEC
- 06 professoras
- 01 zeladora
- 01 administradora
- 01 guarda diurno da Rede
- 01 guarda noturno da FUMEC
- 03 zeladoras da FUMEC, mas presta serviços na lavanderia
- 01 Orientadora Pedagógica
- 01 Vice-Diretora Educacional
- 01 Diretora Educacional
- 02 cozinheiras

Muito embora nosso quadro de pessoal seja amplo, o CEMEI apresenta uma média de 5(cinco) funcionários ausentes por dia.(Às sextas feiras temos frequentemente 10 a 12 pessoas ausentes). Isso atrapalha muito o andamento diário do trabalho, pois estamos sempre deslocando funcionários de um setor para cobrir outro, causando transtorno no planejamento diário da equipe.

Além disso, com esse quadro de ausência, notamos sobrecarga de trabalho para aqueles que são constantemente frequentes, deixando assim mais funcionários doentes e cansados.

B - Ambiente Físico da U.S.E.

Com relação ao seu espaço físico, o CEMEI conta com seu interior com as seguintes dependências:

- 01 berçário provido de solário e sala de banho;
 - 03 salas de aula, onde os setores se revezam para descanso e atividades.
- Temos em média 60(sessenta) crianças descansando em cada sala.

- 01 diretoria;
- 01 sala de professores que é usada também como sala de enfermagem e sala de reuniões pedagógicas de docentes;
- 01 banheiro de professores e direção;
- 01 amplo galpão usado como refeitório, sala de jogos e outras atividades com alunos;
- 02 banheiros equipados com chuveiro para uso exclusivo dos alunos;
- 01 banheiro para uso exclusivo dos funcionários;
- 02 refeitórios com capacidade para 40(quarenta) crianças cada um;
- 01 ampla cozinha equipada, contendo uma pequena dispensa;
- 01 corredor usado como sala dos funcionários;
- 01 banheiro pequeno para uso dos guardas;
- 01 lavanderia

A iluminação do CEMEI está precisando de reparos pois encontra-se deficiente em todas as dependências.

Toda parte interna é muito quente, pois é coberta com telha de amianto. Os "vitreaux" são pequenos e não proporcionam ventilação adequada.

Na parte externa temos um jardim gramado na entrada com árvores em crescimento e algumas folhagens. Esse espaço tem sido muito utilizado pelos alunos no período da tarde, quando a permanência torna-se impossível dentro da unidade, principalmente nos meses de maior calor.

Na área do "play ground" temos brinquedos que são insuficiente para o número de alunos que os utilizam. Ainda temos um pequeno tanque de areia, vazio, onde as crianças desenvolvem atividades com barro ou areia seca, quando o mesmo está abastecido de material. Temos também dois banheiros para uso dos alunos e um bebedouro onde as crianças também lavam as mãos.

O espaço externo do "play ground" é quase todo gramado, porém não conta com nenhuma arborização, o que dificulta muito a sua utilização no período da tarde quando o sol é muito forte. Isso entrava sobremaneira o

desenvolvimento de atividades de educação física, pois para tal o recurso disponível é esse espaço externo sem condições adequadas de uso.

A manutenção dos brinquedos está muito precária uma vez que depende da boa vontade de voluntários da comunidade e pais de alunos.

C - Funcionamento diário do CEMEI

A entrada do CEMEI é às sete horas com tolerância para imprevistos e crianças que moram longe, até as sete e meia (7hs e 30 minutos).

A saída está prevista para a partir das 16,30 hs até 18,50 hs. Após esse horário as funcionárias permanecem até às 19 hs supervisionando os setores para o dia seguinte e limpando os banheiros.

Todos os dias as mães trazem os alunos, são responsáveis pela limpeza dos filhos supervisionadas por uma monitora e pela administradora. Depois, as crianças são entregues no setor, onde uma monitora as espera com atividades de entretenimento. Nesse momento é que são passadas informações sobre a vida das crianças.

O uso dos banheiros é dividido entre os setores em quatro momentos coletivos muito embora as crianças os usem à medida de suas necessidades.

O dia-a-dia do CEMEI é assim dividido em suas atividades rotineiras:

. 7:00-chegada	14:00-lanche
. 8:00-café	14:30-atividades dirigidas
. 9:00-banheiro	15:40-banheiro e higiene
. 9:10-atividades dirigidas	16:00-jantar
. 9:40-banheiro e higiene	18:00-lanche da tarde
. 10:00-almoço	19:00-saída
. 11:00 - desccanse	

Os horários são divididos por setores para promoverem um melhor funcionamento da Unidade. A descrição feita acima, é uma estimativa do horário usado, porém, ele mudado conforme as atividades propostas para o dia.

D - Caracterização da Comunidade na qual o CEMEI está inserido

O CEMEI atende a crianças em sua maioria provenientes de Favelas situadas em seu redor. Apenas um pequeno número de famílias é de um nível sócio econômico melhor.

A maioria das mães trabalha como diarista ou doméstica. Algumas são funcionárias do CEMEI ou trabalham em fábricas da redondeza. Muitas ainda estão desempregadas.

Devido a essa precária situação financeira familiar, muitas crianças contam com o CEMEI como fonte de alimentação e segurança. Temos vários casos de alunos que ao entrarem no CEMEI apresentavam um quadro adiantado de desnutrição, pois não tinham o que comer em casa, hoje já revertido em parte. Outro problema sério é o de alunos acompanhados por crianças menores de doze (12) anos e que moram longe, estando expostos ao perigo de um atropelamento ou pior. Além disso, a mãe fica muito distante da vida diária de seu filho, não sabendo o que se passa com ele, e automaticamente ficando isolada do desenvolvimento do educando.

Devido a situação sócio-econômico da clientela a procura do CEMEI é muito grande. Temos uma média de inscrição mensal de 100 crianças e a desistência é muito pequena, aumentando cada vez mais a já extensa lista de espera.

E - Equipe de Professores

O CEMEI conta com uma excelente equipe de seis professores atuando diariamente nos seguintes horários:

BI - reveasamento das 7:30 às 8:30 diariamente

BII - uma professora das 7:30 às 11:30 horas

MI - uma professora das 7:30 às 11:30 horas

MII - uma professora das 7:30 às 11:30 horas

MIII - uma professora das 7:30 às 11:30 horas

Infantil - uma professora das 13:00 às 17:00 horas

Pré - uma professora das 13:00 às 17:00 horas

São profissionais sensíveis, extritamente criativos que procuram apesar da situação precária em que se trabalham (falta de espaço físico, que a obrigam a revesarem as salas; pouquíssimo material pedagógico, etc...) conseguem desenvolver um trabalho muito bom com as crianças.

Tentam na medida do possível, compensar as deficiências dos alunos, no tocante a informações, conceitos e vivências com atividades que oportunizem novos valores.

F - Funcionárias

Apesar do grande número de ausências diárias já descritas anteriormente, a equipe de funcionárias também é uma equipe comprometida com o trabalho, aberta a mudanças e sempre pronta a "arregaçar as mangas" a fim de buscar novas maneiras de desenvolvimento dos alunos.

O maior entrave encontrado é a falta de capacitação teórica dos funcionários envolvidos com o Projeto Pedagógico, conforme já descrito, o grande número de ausência diária.

G - Direção

A Direção da USE é composta por um Diretora Educacional, uma Vice-Diretora Educacional e uma Administradora.

A carga horária das mesmas é de oito horas diárias, sendo que elas revesam o horário de entrada e saída, para cobrirem os horários de funcionamento da CEMEI.

Tem como princípio transformar o ambiente num local de trabalho harmônico e democrático, onde toda a equipe participa de decisões importantes para a USE e onde cada diferença seja respeitada na medida do possível.

Como o objetivo norteador do trabalho, a Direção em conjunto com a Orientadora Pedagógica deverá promover a transformação de idéia em resultados obtidos pela equipe através de sua integração, formando um corpo unificado de ideologia comum, visando o desenvolvimento do alunos atendido.

Deverá ainda zelar pela parte burocrática da USE, através da atualização da documentação.

A direção tem como prioridade servir de elemento de informação ou elo de ligação entre o pessoal da USE e a SME, promovendo elementos para o desenvolvimento dos objetivos ao longo do ano letivo.

II - Objetivos propostos para o Ano de 1993.

Nosso CEMEI tem como objetivo nortadores do trabalho educacional os seguintes itens:

- Tornar-se uma Instituição Educativa Estimuladora de Propostas Educacionais específicas para cada faixa etária.
- Ser um lugar onde as crianças possam promover uma integração entre si e os adultos que as cercam.
- Ser um espaço oportunizador de novos conhecimentos e valores de vida ainda não vivenciados pelos educandos, para que possam ter elementos de comparação e optarem mais tarde, por um caminho melhor para suas vidas.
- Reconhecer o aluno como um ser social e promover sua interação com o meio no qual vive.
- Valorizar todos os integrantes do Processo Educativo da U.S.E..
- Integrar família e U.S.E. diariamente através da presença constante da mãe na Unidade.

A - Recursos Humanos:

São objetivos para 1993 os seguintes itens:

- Conservar e melhorar o senso de responsabilidade e compromisso com a educação dos alunos tendo mais participação das funcionárias na rotina diária, através de incentivos àquelas que são sempre presentes.

- Melhorar a capacitação profissional das monitoras através de palestras específicas nas Reuniões de Integração com voluntários realizando essas palestras.

- Montar uma biblioteca onde os funcionários tenham acesso a um cabedal de livros que oportunize maior embasamento técnico para sua vivência cotidiana com as crianças.

- Maior discussão com a SME quanto a atitudes tomadas em conjunto com relação ao número de faltas e licenças.

B - Ambiente Físico da USE:

- Reforma de manutenção da USE através de convênios entre SME e entidades particulares.

- Maior utilização pelos alunos da área externa, através de brincadeiras dirigidas e atividades de Educação Física.

Melhor uso do Salão em atelier, como: Casa da Boneca, Oficina, Mercadinho, durante o tempo em que os alunos ficam fora da sala de aula devido a utilização da mesma por outra turma.

- Reforma dos brinquedos do Parque e Construção de mais tanques de areia.

- Conscientização diária das crianças quanto a conservação e limpeza do espaço físico.

C - Funcionamento diário do CEMEI:

O maior problema encontrado é o atraso de mães, mas esse fato já está sendo solucionado através da conscientização delas em reuniões, conversas

particulares e até punições para casos mais graves como "Suspensão" por exemplo.

D - Comunidade na qual o CEMEI está inserido:

- Conscientização as mães da importância do trabalho Pedagógico desenvolvido no CEMEI afim de mudar a visão delas de : "creche é = Depósito de Crianças" através de um programa envolvendo os seguintes itens:

a) entrevista com a mãe e professora para preenchimento de Ficha Informativa do aluno;

b) Reuniões bimestrais com a Professora do Setor tendo presença obrigatória da mãe para discutirem o desenvolvimento do aluno;

c) Contato diário entre mãe e USE por ocasião da entrega da criança;

d) Não recebimento por parte dos Setores de crianças acompanhadas de menores afim de evitar acidentes mais graves e incentivar o comparecimento da mãe no CEMEI diariamente.

- Aumento da verba da APM através de um trabalho conjunto entre Equipe X Mães, a saber:

a) Organização de bazares e feiras;

b) Informação mensal do Balancete sobre a aplicação de dinheiro arrecadado para toda a comunidade;

c) Maior controle no que concerne à "cobrança" das mães pela Direção através da conscientização que os benefícios da APM são para todos e não apenas para aqueles que contribuem.

E - Equipe de Professores e Monitoras:

- Reuniões Setoriais Mensais que tenham como objetivo proporcionar um momento de trocas de idéias e reflexão entre os monitores e o professor de cada Setor.

- Reuniões mensais entre a equipe de Professores para avaliação do andamento das atividades e elaboração em conjunto das comemorações festivas.

- Melhor acessoramento da direção com relação ao desenvolvimento de Processos nos educandos.

1 - Desenvolvimento sócio-educacional;

2- Desenvolvimento afetivo;

3 - Linguagem oral;

4 - Funções psico neurológicas;

5 - Operações cognitivas;

Os itens acima descritos serão abordados de forma lúdica, obedecendo a Proposta Curricular da SME, para 1993.

O planejamento anual está especificado por setores, respeitando-se o desenvolvimento de cada faixa etária.

F - Funcionários:

Conforme já colocado anteriormente, o maior objetivo é desenvolver o senso de responsabilidade dos elementos faltosos para que se integrem melhor ao trabalho, e o desenvolvimento de palestras e uma biblioteca que melhor capacitem os funcionários a nível teórico.

G - Direção:

São objetivos da direção para 1993:

- Proporcionar condições para melhorar a aquisição de material pedagógico.

- Promover maior integração entre SME e USE para que os assuntos cheguem até a USE com maior rapidez.

- Propiciar maior integração entre funcionários, conservando o bom relacionamento que já acontece.

- Agilizar a reforma e manutenção da USE para melhorar a infra estrutura da Unidade.

- Promover o desenvolvimento do trabalho pedagógico para que a Comunidade conheça e valorize o excelente trabalho aqui desenvolvido, bem como a SME tomar conhecimento do mesmo.

III - Atuação da Orientadora Pedagógica:

Entendemos que a formação da criança deve corresponder a um desenvolvimento autônomo, crítico e criativo. Para tanto é necessário um trabalho harmônico com metas e objetivos comuns e visando desenvolvimento integral das potencialidades dos educandos.

Nossa ação educativa será conjunta propiciando trabalho aos alunos e sua integração ao meio social.

Para que nosso objetivo seja alcançado, faremos reuniões setoriais, além de nossas Reuniões de Integração, buscando sempre novos caminhos para melhorar nossa atuação profissional.

Também faz-se necessário assessoramento para capacitação teórica de funcionários, assim como o do Corpo Docente.

IV - Avaliação:

A avaliação tem por finalidade de ser um instrumento para conseguir objetivos dando oportunidade de continuidade do desenvolvimento e aprendizagem do educando.

Deverá servir ainda como elemento de auto avaliação do pessoal, bem como a reorganização do Projeto Pedagógico.

É feita diariamente através da observação da conduta do aluno ou trabalhos dados, bem como um envolvimento com a turma, sendo os dados registrados para posterior informes aos pais ou responsáveis em Reuniões de Pais e Mestres.

V - Matrícula de Alunos:

Os critérios de classificação, elaborados junto com o Conselho de Escola obedecem a classificação por ordem de chegada do responsável, por ocasião do dia pré-estabelecido anteriormente para a matrícula. Ao serem preenchidas as vagas, o restante dos candidatos é colocado em lista de espera e que será atendida conforme for havendo desistência.

VI - Subprojetos para 1993:

Visando melhorar ainda mais a qualidade do trabalho desenvolvido, a equipe do CEMEI, desenvolverá os seguintes sub projetos:

- Projeto Casa de Boneca;
- Projeto Livros de Estória;
- Projeto "Resgate e Confecção de Brinquedos Pedagógicos;
- Projeto Horta;
- Projeto "O Corpo se expressa e cria.

Summary

This work analyses the implementation and feasibility of a project which deals with the integration of the mentally handicapped in the regular school. This project was set by the Special Education Team of the Campinas Education Office. There by this work outlines the definitions of used to identify the mentally handicapped and the adopted pedagogic procedures, as well as problems resultivy from different professional backgrounds which may present hurdles and/or ease the project's development. Interviews with practitioners involved with the development of a Specialized Aid Service in Children's Support Centers of the Monicipal Network School System were set in order to collect data.

BIBLIOGRAFIA

- BARTHES,R. **Elementos de Semiologia**. São Paulo, Cultrix. 1993. 116p.
- BASAGLIA,F. O homem no pelourinho. **Educação & Sociedade 25**. São Paulo,Cortez Editores. Dez.1986.
- BENEDICT,R. **El Hombre y la Cultura**. Buenos Aires, Editorial Sudamericana. 1953. 231p.
- BISSERET,N. A Ideologia das Aptidões Naturais. in **Educação e Hegemonia de Classe**. Rio de Janeiro, Zahar Editores. 1979. 30-67.
- BUENO,J.G.S **Educação Especial Brasileira A Integração/Segregação do Aluno Diferente**. Tese de Doutorado PUC-SP. 1991. 214p.
- CAMBAÚVA,L.G. **Análise Teórico-Methodológica da Educação Especial**. Dissertação de Mestrado, PUC-SP. 1988. 131p.
- CANGUILHEM,G. O que é a psicologia? **Revue de Metaphisique et de Morale**. 1958,no.1,12-25.
- COLLARES,C.A.L. e MOYSÉS,M.A.A. **Diagnóstico da Medicalização do Processo Ensino-Aprendizagem na 1ª série do 1º grau no Município de Campinas**. in Em Aberto, INEP-MEC. Brasília-DF. 1992. 13-28.
- CONDILLAC,D.H. **Os Pensadores**. São Paulo, Abril Cultural. 1973. 329p.
- CORRÊA,M.A.M **De Rótulos, Carimbos e Crianças Nada Especiais**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP. 1990. 95p.

- DA ROS, S.Z. **Política Nacional de Educação Especial - Considerações.** **Caderno CEDES 23** São Paulo, Cortez Editora. 1989. 23 a 28.
- DESCARTES,R. **Os Pensadores.** São Paulo, Abril Cultural. 1973. 341p.
- DESTRO,M.R.P. **A Concepção de Educação para John Locke, como Consequência de sua Epistemologia.** Tese de Mestrado, PUC-SP. 1974. 70p.
- ENUMO,S.R.F. **Deficiência Mental: a problemática formação de professores no Estado de São Paulo.** in **Ciência e Cultura.** (Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) 41:(12) 1225-1229 DEZ 1989.
- FERREIRA,J.R. **A Construção Escolar Da Deficiência Mental** Tese de Doutorado, UNICAMP. 1989. 168p.
- FOUCAULT,M. **As Palavras e as Coisas - Uma Arqueologia das Ciências Humanas.** 4ª edição. São Paulo, Martins Fontes. 1987. 407p.
- GUSDORF,G. **Mito e Metafísica.** São Paulo, Editora Convívio. 1979. 310p.
- HOBBS,T.M. **Os Pensadores.** São Paulo, Abril Cultural. 1974. 423p.
- JANNUZZI,G. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil.** São Paulo, Cortez Editores. 1985. 123p.
- JANNUZZI,G.S.M. **Oficina Abrigada e a "Integração" do "Deficiente Mental".** in **Revista Brasileira de Educação Especial.** Vol.1, 1992, n.1.

- JANNUZZI,G. Por uma Lei de Diretrizes e Bases que Propicie a Educação Escolar aos Intitulados Deficientes Mentais. **Cadernos Cedes** 23. São Paulo, Cortez Editores. 1989. 17-22.
- KRYNSKI, S. **Novos Rumos da Deficiência Mental**. São Paulo, Sarvier. 1983.
- LAJOUNQUIERE,L. O Legado Pedagógico de Jean Itard (a pedagogia: ciência ou arte?) **Educação e Filosofia**, Uberlândia, 6(12): 37-51, Jan/Dez 1992.
- LEACH,E. **Cultura e Comunicação**. Rio de Janeiro, Zahar Editores. 1978. 119p.
- LEONTIEV,A.N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa, Horizonte Universitário. 1978. 352p.
- LEONTIEV,A.N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. in **Psicologia e Pedagogia I:Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento**. Lisboa, Estampa. 1977.
- LUDKE,M. e ANDRÉ,M.E.D.A. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**. E.P.U., SP. 1986. 99p.
- OLGIVIE,B. **Lacan. A formação do conceito de sujeito**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. 1988. 135p.
- OMOTE,S. **A Deficiência Mental como fenômeno Socialmente Construído**. XXI Semana da Faculdade, UNESP - Campus de Marília, 1980.

- OMOTE,S. A Importância do Enfoque Social para o Estudo das Deficiências. in **Ciclo de Estudo sobre Deficiência Mental**, UFSCAR, 1987.
- OMOTE,S. A Estigmatização de Deficientes e os Serviços Especializados. in **Revista Vivência**, n.5, 1989.
- OMOTE,S. As Diferenças, o Atendimento Especializado e a Estigmatização do Aluno Deficiente. in **Anais do IV Encontro de Psicologia - CRP 8ª Região**, 1990.
- PATTO,M.H.S. **A Criança da Escola Pública: Deficiente, Diferente ou Mal Tratada?** Texto mimeo, 1985.
- PATTO,M.H.S. **Psicologia e Ideologia: Uma Introdução Crítica a Psicologia Escolar**. São Paulo, T.A.Queiroz. 1987.
- PESSOTTI,I. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência**. São Paulo, EDUSP. 1984. 206p.
- RIBAS,J.B. **O Que São Pessoas Deficientes**. São Paulo, Brasiliense. 1985. 104p.
- ROSSIN SOBRINHO,O. **O Atraso Mental: Uma Abordagem Psicanalítica**. Tese de Mestrado, PUCCAMP. 1981. 149p.
- SANFELICE,J.L. Escola Pública e gratuita para todos: inclusive para os Deficientes Mentais. **Cadernos CEDES 23**. São Paulo, Cortez Editores. 1989. 29-37.
- SCHNEIDER,D.W. **Classes Esquecidas. Os Alunos Excepcionais do Estado da Guanabara**. Dissertação de Mestrado, UFRJ. 1974.

- SMOLKA,A.L.B O Trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. **Cadernos CEDES 23**. São Paulo, Cortez Editores. 1989. 39-47.
- SODER,M. **Devolver o Deficiente à Comunidade de Onde Foi Excluído - Um ponto de vista Sueco**. O Correio da Unesco, ano ,nº8, Agosto 1981. 20-23.
- TELFORD,C.W. e SAWREY,J.M. **O Indivíduo Excepcional**. Rio de Janeiro, Zahar Editores. 1974. 642p.
- TRENCH,M.C.B. **A Criança Surda: Educação Para a Marginalização**. Dissertação de Mestrado, PUC-SP. 1987. 111p.
- VIAL,M. **Um Desafio à Democratização do Ensino: O fracasso escolar**. in Democratização do Ensino: Meta ou Mito? 2ª ed. São Paulo, Francisco Alves. 1985. 11-23.
- VIGOTSKII,L.S.; LURIA,A.R.; LEONTIEV,A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone Editora. 1988. 228p.
- VYGOSTSKY,L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes. 1987. 135p.
- VYGOSTSKY,L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes. 1984. 168p.

DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS

- **MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA - Secretaria Nacional de Educação Básica - Departamento de Educação Especial e Supletiva - Coordenadoria de Educação Especial - Proposta do Grupo de Trabalho Instituído pela Portaria no.6 de 22/08/90 da SENEb para - Coordenar e Promover a Operacionalização das Diretrizes Básicas que Norteiam o Atendimento Educacional dos Educandos que Apresentam Necessidades Educacionais Especiais. texto mimeo, s/d. 48p.**
- **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - Divisão de Orientação Pedagógica - Projeto Acesso e Permanência do Portador de Deficiência na Rede Pública Municipal. Campinas, Agosto 1991. 18p.**
- **MINISTÉRIO DA AÇÃO SOCIAL - CORDE, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - Subsídios Para a Elaboração da Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência no Sistema Regular de Ensino. Brasília, Janeiro 1992. 21p.**
- **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - Secretaria de Educação Especial - Subsídios para a Formulação da Política Nacional de Educação Especial. Brasília, Julho 1993. 23p.**
- **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - Departamento Pedagógico Equipe de Educação Especial - Projeto Político Pedagógico em Educação Especial. Campinas, 1993.**