

**ESTADO DE SANTA CATARINA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE
CEDRHUS - CENTRO DESENVOLVIMENTO RECURSOS HUMANOS
GESPE - GERÊNCIA DE ESPECIALIZAÇÃO E PROJETOS ESPECIAIS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO HOSPITALAR**

A PEDAGOGIA NUM HOSPITAL PSIQUIÁTRICO

**ESPECIALIZANDA: MARCIA REGINA MACHADO SOUZA
COORDENADOR: PROFº. ALCIDES MILTON DA SILVA
ORIENTADOR: PROFº. OCTACILIO SCHÜLER SOBRINHO**

FLORIANÓPOLIS

1998

**ESTADO DE SANTA CATARINA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE
CEDRHUS - CENTRO DESENVOLVIMENTO RECURSOS HUMANOS
GESPE - GERÊNCIA DE ESPECIALIZAÇÃO E PROJETOS ESPECIAIS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO HOSPITALAR**

MARCIA REGINA MACHADO SOUZA

A PEDAGOGIA NUM HOSPITAL PSIQUIÁTRICO

Parecer:

ALCIDES MILTON DA SILVA

**COORDENADOR
MEMBRO**

OCTACILIO SCHÜLER SOBRINHO

ORIENTADOR

JOÃO CARLOS CAETANO

FLORIANÓPOLIS

1998

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	06
ABSTRACT	07
BASE MONOGRÁFICA	08
INTRODUÇÃO	09
1. BASE HISTÓRICA	10
1.1 HISTÓRICO DA COLÔNIA SANTANA	10
1.2 HISTÓRICO DA PEDAGOGIA NO IPQ	11
2. DESENVOLVIMENTO	15
2.1 ESCOLA SAUDAÇÃO	15
2.1.1 Conteúdo programáticos	16
2.1.2 Conteúdo programático da orientação para o trabalho	21
2.1.3 Metodologia utilizada nos atendimentos	24
2.2 CURSOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	25
2.2.1 Projeto de qualificação profissional	25
2.2.2 Especificação metodológica do projeto	26
2.2.3 Objetivos e metas por curso	26
2.2.4 Curso: Minhocultura	27
2.2.5 Curso: Atividades domésticas	29
2.2.6 Curso: Olaria	30
2.2.7 Curso: Auxiliar de cozinha	31
2.2.8 Curso: Tapeçaria e bordado	32
2.2.9 Curso: Corte e costura	33
2.2.10 Curso: Panificação	34
2.2.11 Curso: Jardinagem	35
2.2.12 Curso: Reciclagem de papel	36
2.2.13 Curso: Auxiliar de pedreiro	37
2.2.14 Avaliação, controle e acompanhamento	38
3. REFERENCIAL TEÓRICO	40
3.1. DEFICIÊNCIA MENTAL	40
3.2 ESTIGMA E IDENTIDADE SOCIAL	47
3.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL	50
3.4 PROFISSIONALIZAÇÃO DAS PESSOAS PORTADORAS DAS NECESSIDADES ESPECIAIS	56
3.5 AS CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	67
4. BASE TEÓRICA	85
CONCLUSÃO	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
ANEXOS	91

É melhor tentar e falhar que preocupar-se e ver a vida passar. É melhor tentar ainda que em vão, que sentar-se fazendo nada até o final. Eu prefiro na chuva caminhar que em dias tristes em casa me esconder. Prefiro ser feliz embora louco, de que em conformidade viver.

Martin Luther King.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família que me acompanhou e me apoiou em mais esta etapa.

Aos moradores do Centro de Convivência Santana, que foram o motivo deste trabalho.

Ao Dr. João Ernani Leal, diretor geral do Instituto de Psiquiatria, que possibilitou-me a realização deste curso.

Ao amigo Moacir da Silva, que sempre esteve presente, com seu apoio e incentivo.

Aos profissionais que atuam na Escola Saudação, em especial a Pedagoga Rosana A. Nunes.

Aos profissionais do hospital envolvidos no Projeto SINE/SC-IPq, em especial a Psicóloga Angelita Pereira de Macedo.

Aos profissionais da FETESC em especial ao supervisor do projeto SINE/IPq em 1997.

Aos colegas do curso, que deram às aulas um tempero de humor e companheirismo.

APRESENTAÇÃO

Esta monografia desenvolvida para a conclusão do curso de Especialização em Gestão Hospitalar, promovido em convênio entre Secretaria de Estado da Saúde e Universidade Federal de Santa Catarina, Ministrado pelo Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde (CEDRHUS) no período de fevereiro à novembro de 1998, com o título de Gestor Hospitalar.

Nele estão inseridos assuntos diretamente envolvidos com a Educação Especial, mais especificamente, a Profissionalização da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, bem como o Histórico do Hospital Colônia Santana como iniciou o atendimento educacional nesta instituição, a estruturação do Setor de Pedagogia e a realização de cursos de Qualificação profissional destinados a clientela que lá reside.

Tem como título a Pedagogia num Hospital Psiquiátrico no contexto em questão será abordado o serviço de pedagogia do Instituto de Psiquiatria do Estado de Santa Catarina (IPq).

O presente trabalho tem como objetivo mostrar a importância da área educacional, enfocando a pedagogia, os benefícios e as potencialidades que são resgatadas através de um atendimento pedagógico especializado.

ABSTRACT

This monograph developed for the conclusion of the "Especialização em Gestão Hospitalar" course, sponsored by a convention between the state health secretariat and the Federal University of Santa Catarina, administered by the Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde (CEDRHUS). From February 1998 to November 1998, with the title of Gestor Hospitalar (Hospital Supervisor).

In this are inserted subjects directly related to special education, more specifically, the professionalization of a physically disabled person, as well as the Santa Santana Hospital History which started the educational attention at this institution, the pedagogic sector and the preparing of the professional qualification courses aimed to the clientele resident there.

It has as a title pedagogy in a psychiatric hospital which will be discussed in a pedagogy service in the Santa Catarina psychiatry institute (IPq).

The current work is intended to show the importance of the educational area focusing pedagogy, the benefits and potentiality which are brought off by a specialized pedagogic attending.

BASE MONOGRÁFICA

A PEDAGOGIA NUM HOSPITAL PSIQUIÁTRICO

Possui um papel fundamental na medida que utiliza de procedimentos educacionais de forma sistematizada, desenvolvendo as potencialidades existentes nas pessoas portadoras de necessidades especiais e que no contexto em questão, estão inseridos os deficientes mentais e portadores de transtornos mentais que residem no Centro de Convivência do Instituto de Psiquiatria de Santa Catarina.

A presente monografia conclui que somente através da interferência educacional é possível modificar a realidade encontrada na área psiquiátrica, é através desta intervenção que se consegue superar as limitações existentes e modificar o que estava estabelecido como definitivo, através da interação desta clientela no processo educacional e de qualificação profissional, foi possível descobrirmos potenciais adormecido, vaidades restabelecidas, preocupação com auto-cuidados, relatos de experiências vividas, desenvolvimento da postura crítica, e melhoria da participação em outras atividades, com noção de responsabilidade e vontade própria, por isto faz-se necessário a implantação do serviço pedagógico também em outras instituições psiquiátricas.

INTRODUÇÃO

O Serviço de Pedagogia iniciou no Instituto de Psiquiatria no ano de 1995, com a estruturação do setor e formação da Escola Saudação, que desde a sua criação passou por vários processos e atualmente atende uma clientela formada por deficientes e portadores de transtornos mentais.

As modalidades de atendimento da escola são as oficinas ocupacionais, pré-oficinas, alfabetização e as oficinas protegidas, estas sendo o foco principal do trabalho educacional que conta também com um programa de orientação para o trabalho, objetivando uma formação profissional de forma mais integral.

A metodologia utilizada pelo setor de pedagogia é o sócio-histórico com ênfase nas contribuições de Vygoatsky que fez com que a filosofia de trabalho leve em consideração uma nova visão de homem e por consequência de educação e de trabalho, oportunizando a vivência de certas atividades profissionais e promovendo mudanças nas interações sociais que estavam estabelecidas nesta realidade.

Por entender-mos que a educação é um processo elaborado através das relações sociais, a escola precisa oferecer condições à construção de novos conhecimentos, com o compromisso de resgatar o potencial existente na clientela que por ela são atendidos é que a Escola Saudação busca através das oficinas profissionalizantes o resgate da cidadania.

Através do direcionamento de seu foco para o ensino profissionalizante é que se fez necessário a realização de um projeto de qualificação profissional, para os moradores do Centro de Convivência Santana, integrando-os através de turmas mistas com funcionários e comunidade. Estes cursos somente foram possíveis através de uma parceria entre Instituto de Psiquiatria (IPq), Sistema Nacional de Emprego (SINE) e Escola Técnica Federal de Santa Catarina, ambos uniram-se com o único objetivo de proporcionar a estas pessoas a possibilidade de modificação da perspectiva de vida através de uma inserção no processo produtivo, seja ele protegido ou competitivo.

CAPITULO I

1. BASE HISTÓRICA

1.1. * HISTÓRICO DA COLÔNIA SANTANA

O Hospital Colônia Santana, localizado no Salto Maruim, município de São José, foi inaugurado com 300 leitos em 10 de novembro de 1941, como alternativa das mais modernas na época substituindo estruturas meramente asilares e não terapêuticas, existentes no interior do estado.

A distância de Centros urbanos e a precariedade das estradas eram o reflexo dos preconceitos e da desinformação a respeito dos transtornos mentais. Eram utilizadas terapias disponíveis: insulino-terapia, eletrochoque, sonoterapia, malarioterapia, até que em 1953 a descoberta do efeito antipsicótico do clorpromazina inaugurou novas formas terapêuticas.

Nos anos seguintes a psiquiatria evoluiu bastante com o aparecimento de muitas drogas psicoativas e compreensão dinâmica, mas devido ao aumento desproporcional do número de internos (2.040 em 1971) e o pequeno número de médicos e técnicos especializados, a situação do Hospital Colônia Santana era precária e desumana.

De 1971 em diante, houve um investimento na estrutura e na contratação de funcionários especializados (médicos, psicólogos, dentistas, bioquímicos, terapeutas ocupacionais, etc), desativação de celas e pátios fechados, criação da unidade clínica e serviço de triagem.

O Hospital Colônia Santana chegou ao final dos anos 80 com cerca de 1.500 pacientes e um atendimento mais especializado, porém ainda não condizendo com o preconceito pela moderna psiquiatria e terapias psicossociais.

Em 1995 o Hospital Colônia Santana passou por uma reestruturação, que levou em conta as peculiaridades de sua clientela, ou seja, pacientes de curta permanência que são aqueles que em momento de crise buscam atendimento hospitalar, são internados por

um período médio de 30 dias nas Unidades de Internação Psiquiátrica, retornando em seguida ao convívio social.

Os demais pacientes, em torno de 400, compõem o Centro de Convivência Santana (C.C.S.), que tem por objetivo a socialização, independência e melhoria da qualidade de vida que conduza os pacientes moradores ao resgate de sua cidadania e conseqüentemente maior integração na sociedade.

Hoje 1998, o Hospital Colônia Santana agora Instituto de Psiquiatria, é o único hospital público de Santa Catarina que atende pacientes psiquiátricos, mantido pela Secretaria de Estado da Saúde (S.E.S.) e conveniado com o Ministério da Saúde, atendendo uma população proveniente dos municípios da Grande Florianópolis e do interior do Estado.

1.2 * HISTÓRICO DA PEDAGOGIA NO IPq

O Hospital Psiquiátrico Colônia Santana, desde seus primórdios, em novembro de 1941 vinha atendendo menores especialmente deficientes mentais (D.M.) com ou sem intercorrências psiquiátricas e que, na sua maioria foram objeto de rejeição familiar.

As crianças internadas eram alojadas precariamente no setor de clínica médica, juntamente com adultos doentes mentais portadores também de patologias físicas, criando problema de difícil solução.

Como crescia de forma assustadora, a população internada sem que o hospital dispusesse de condições mínimas para seu atendimento pensou-se em fazer uma enfermaria para atender essas crianças. Houveram muitas discussões sobre o assunto, até que finalmente resolveram iniciar a estruturação deste enfermaria. O espaço físico encontraram disponível após desativarem uma unidade que atedia tuberculosos com capacidade de 30 leitos, mas que na época somente com dois pacientes.

Formaram uma equipe multiprofissional, composta de: Psiquiatra, Enfermeira Assistente Social, Professor de Educação Física e Fisioterapeuta. Estes profissionais resolveram realizar convênios com outras instituições, objetivando um atendimento mais especializado à este tipo de clientela, entre elas realizaram convênio com a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e Fundação Catarinense de Bem estar ao menor (FUCABEM).

Em 28 de março de 1982 foi inaugurada a Unidade de Psiquiatria Infantil (UNIFANT) com o apoio da Direção do hospital e de muitos políticos da época.

Através do convênio realizado com a Educação especial o Hospital pode contar com o trabalho direto de oito professores e uma pedagoga que repassava os conhecimentos técnicos à todos os profissionais envolvidos.

Na UNIFANT estavam internados desde o início 12 pacientes de 9 à 18 anos de ambos os sexos.

Tudo transcorreu muito bem durante uns quatro ou cinco anos.

Na época foram feitos contatos com a Associação Catarinense de Apoio ao Doente mental (ACADOM) esta associação realizou bingos para arrecadar dinheiro, pois toda alimentação dos pacientes era especial mais balanceada, eles tinham suas próprias roupas e todos os recursos gastos com estes pacientes com exceção da medicação, eram obtidos pela equipe da unidade. Por isso com o tempo o trabalho foi se desgastando e os profissionais se afastando da enfermaria, a FCEE não contratava mais professores para trabalhar no hospital, por último houve o afastamento da enfermeira responsável, este foi o ponto principal para que a direção do hospital em 1987, acabasse com a UNIFANT.

Os pacientes foram transferidos para uma outra enfermaria, chamada de Unidade para deficientes mentais (UDM), esta unidade não tinha nenhum trabalho especializado para atendê-los. Sem uma organização e uma equipe disposta a trabalhar com eles, que na época eram 22 pacientes deficientes mentais do sexo masculino, a UDM se transformou em um caos.

Os deficientes dormiam todos em leito chão, a maioria não aceitava roupa, eram mantidos em isolamento. O convívio dia-a-dia ia se tornando insuportável para os pacientes e para aqueles que deveriam dar-lhes alguma assistência, tudo se encaminhou para uma situação insustentável.

Em 19 de outubro de 1992 a Direção, junto com uma comissão formada por profissionais do hospital, resolveram fechar esta unidade e transferir os pacientes para as várias enfermarias do hospital.

Até 1993 esta clientela só dispunha de atendimento médico e de enfermagem de acordo com sua patologia mental, paralela a sua deficiência mental. As dificuldades enfrentadas pelas equipes das enfermarias no cuidado à estes pacientes eram enormes, sentiram então a necessidade de um tratamento mais especializado com esta clientela, em consequência disto decidiram mais uma vez recorrer à FCEE, para que auxiliasse o hospital a estruturar um atendimento.

Em 23 de outubro de 1993, a FCEE apresentou ao hospital um projeto em que Saúde e Educação uniram esforços para resolver a situação, pois a Fundação também encontrava dificuldades para atender alunos com problemas psiquiátricos, projeto este intitulado **Projeto Saudação**.

Este projeto teve duração até dezembro de 1994, no transcorrer deste período algumas palestras aforam proferidas aos funcionários do hospital, por pedagogas e psicólogos da FCEE, muitos resultados positivos foram obtidos e muitas dificuldades encontradas, sem dúvida a maior delas foi a resistência por parte dos funcionários em relação ao atendimento à estes pacientes.

O Serviço de Pedagogia teve início no quadro funcional da Secretaria de Estado da Saúde em janeiro de 1995, quando iniciamos na área da psiquiatria tínhamos somente como direcionamento de nosso trabalho a responsabilidade de atender e dar-mos conta dos problemas que circundavam os deficientes mentais. Éramos somente três pedagogas, para atender na época 86 pacientes, não tínhamos local determinado, material didático e nem sequer um projeto realizado, mas com certeza estes fatos serviram somente para nos unir e procurar condições de trabalho, já que tudo era novo.

Sem dúvida nossa maior responsabilidade era mostrar a importância de nosso serviço dentro de um hospital de nosso serviço dentro de um hospital psiquiátrico, pois como profissionais da área da Educação, fomos vistos como “peixe fora da água”, não tínhamos credibilidade alguma.

Assim que iniciamos foi nos dado um espaço físico que se localiza bem no centro do hospital, tivemos o privilégio de ter como colaborador o psiquiatra Dr. Ari Sell, dizia ser o primeiro psiquiatra pedagogo, ele foi quem nos auxiliou bastante na estruturação do setor.

Começamos a fazer o levantamento dos prontuários para identificar quantos deficientes estavam internados no hospital, decidimos que sozinhos seria quase impossível fazer-mos um trabalho de qualidade para atender esta clientela. Procuramos a direção do hospital para conversar sobre um possível convênio à ser realizado com a FCEE, após procuramos também a direção da Fundação. O convênio foi firmado em Julho de 1995, recebemos na época oito professores trabalhando meio período cada um e demos em troca dois psiquiatras para atender na unidade clínica da Fundação.

Dentro do setor de pedagogia funciona a Escola Saudação, adotamos o nome dado ao projeto que foi “fruto” de um convênio realizado entre Saúde e Educação, por continuar-mos ainda mantendo o convênio com a Fundação.

A Escola iniciou atendendo 32 pacientes, divididos em quatro turmas, nos dois períodos, os demais pacientes deficientes mentais eram atendidos na própria enfermaria pelas pedagogas, este tipo de atendimento foi possível até dezembro de 1996, muitos resultados positivos foram alcançados, o desenvolvimento dos alunos era sentido de forma evidente, mas nas enfermarias o trabalho era quase impossível por falta de um espaço apropriado ao atendimento pedagógico.

O que mais nos marcou neste período, de forma negativa foi a ociosidade dos pacientes portadores de transtornos mentais que na maior parte do tempo permaneciam pelos corredores sem nenhuma atividade que lhes proporcionasse algum ganho, principalmente a nível pessoal.

Por esta razão buscamos mais uma alternativa para desenvolver a aptidão e resgatar o potencial existente em cada um de nossos pacientes, a alternativa encontrada foi a elaboração de um Projeto de Qualificação profissional em convênio com o Sistema Nacional de emprego (SINE) de Santa Catarina.

Entendemos que a ociosidade e o isolamento do paciente no hospital, isto é, a não permissão da participação na sociedade provoca uma deficiência da consciência de suas necessidades sociais, o que leva a manutenção de aspectos negativos do transtorno mental. Por outro lado, a sociedade aceita as conseqüências ou seqüelas dos transtornos mentais, desde que as pessoas sejam independentes auto-suficientes e agente ativos dentro de sua própria história.

No momento em que o Instituto de Psiquiatria do Estado de Santa Catarina passa por um processo de transformação, motivado pela compreensão bio-psico-social dos transtornos mentais, que coloca o paciente como agente fundamental de seu processo de recuperação consideramos ser de crucial importância a realização de cursos profissionalizantes, pois os mesmos, além de contribuírem de maneira indireta no tratamento dos pacientes, favorecerão sua participação no mercado de trabalho e conseqüente integração na família, na comunidade e na sociedade.

CAPITULO II

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. ESCOLA SAUDAÇÃO

Em 1995 quando iniciou o serviço de pedagogia no IPq., a Escola Saudação atendia 32 alunos deficientes mentais divididos em quatro turmas a nível ocupacional. Nestes quase quatro anos muitas mudanças ocorreram, hoje a escola atende 130 alunos entre deficientes e doentes mentais, divididos em 12 turmas.

Nossas modalidades de atendimento são:

- *Oficinas ocupacionais:* a oficina ocupacional na Escola Saudação, tem como objetivo atender alunos dependentes, visando desenvolver o máximo a independência pessoal, principalmente no que se refere ao auto-cuidado (higiene, vestuário e alimentação).

Entre as atividades realizadas neste atendimento, podemos citar: treinamento em hábitos de higiene, pintura, modelagem com argila, jogos, recreação e aulas de Educação física.

- *Pré-oficinas:* atende alunos semi-independentes e semi-dependentes, visa sondar as aptidões do indivíduo, explorar seu potencial e treinar as habilidades básicas de trabalho.

O programa deve ser constituído de uma gama variada de atividades desde aquelas que permitam a expressão livre de aspectos interiores como pintura a dedo, desenho, argila, até as mais concretas como trabalho com madeira, jornais, sucatas, etc.

- *Alfabetização:* direcionada à alunos semi-independentes e independentes através da apropriação da linguagem escrita tendo como fundamentos a compreensão de conhecimentos que se apresentam no cotidiano de cada um de nossos alunos.

Os conteúdos programáticos trabalhados nestas modalidades de atendimento é o mesmo, variando somente a estratégia realizada, conforme o desempenho e o desenvolvimento da turma.

2.1.1. Conteúdos programáticos:

a. ÁREA DA SAÚDE

. O Corpo Humano

- Estrutura: as partes que compõe o corpo humano.
- Funcionamento e utilidade das partes do corpo humano.

. Reprodução

- Homem X Mulher – diferenças.
- Órgão de reprodução.
- Processo de reprodução.

. Necessidades do Corpo Humano

- Respiração.
- Alimentação.
- Vestuário.
- Higiene.
- Habitação.
- Repouso.
- Lazer.
- Afeto.

. Fatores que prejudicam o Corpo Humano

- Doenças (tipos e causas).
- Acidentes.

. Prevenção e Tratamento

- Prevenção: conscientização
- Vacinas: conceito e função.
- Primeiros socorros.

. Profissionais da saúde

- Médicos
- Dentistas.
- Enfermeiros.
- Farmacêutico.

b. ÁREA DAS CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS

. Tempo

- Cedo, tarde.
- Hoje, amanhã, ontem.
- Noite e dia.
- Horas.
- Dias da semana.
- Meses.
- Ano.
- Estações do ano.
- Temperatura (quente e frio).
- Variações do tempo (sol, chuva, nublado).

. Os animais

- Vertebrados.
- Invertebrados.
- Domésticos.
- Selvagens.
- Úteis e nocivos.

. As Plantas

- Tipos.
- Necessidades.
- Germinação.
- Utilidades.

. O Ar

- Importância para os seres vivos.

. A Água

- Importância.
- Chuva.
- Rios, lagos e mar: a importância destes.

. Relação entre Homem e Natureza

- Contribuição da natureza ao homem.
- Ecologia.
- Preservação da natureza.
- poluição.

ESTUDOS SOCIAIS

a. Família

- Estrutura familiar
- Parentesco
- Participação no ambiente familiar
- Direitos e deveres de cada membro da família

c. A Casa

- Função
- Localização
- Organização e funcionamento
- A vida na escola
- Estrutura física
- Papel professor x aluno

d. A Zona Urbana

- Conceito
- Organização
- Recursos
- Autoridades

e. A Zona Rural

- Conceito

- Agricultura
- Pecuária
- A vida no campo
- Autoridades
- Recursos

f. Meio de Transporte

- Tipos de transportes
- O trânsito
- Segurança no trânsito

g. Meios de Comunicação

- Função
- Tipos

h. As profissões

- Conceito
- Tipos
- Característica de cada uma

COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

a. Linguagem

. O Eu

- Identificação
- Comunicação
- A importância de expressar-se

. O meio

- Lar
- Escola
- Comunidade

b. Expressão Corporal

- . Esquema corporal
- . Correção postural
- . Organização especial e lateralidade

- . Movimento de expressão corporal ao som de músicas
- . Equilíbrio
- . Mímica
- . Coordenação motora.
- . Atividades rítmicas
- . Canções

c. Expressão Plástica

- . Modelagem
- . Desenho
- . Pinturas
- . Recortes
- . Colagens
- . Montagem

d. Escrita

- . Alfabeto
- . Vogais
- . Divisão silábica
- . Composição de frases
- . Leitura

- *Oficinas protegidas*: as oficinas protegidas atendem alunos semi-independentes e independentes, visando oportunizar atividades remuneradas à nível protegido, buscando manter os hábitos e atitudes adquiridos durante seu processo de atendimento, através de vivência prática e conteúdos necessários ao seu desenvolvimento integral.

Em nossas oficinas protegidas todos os alunos que são atendidos recebem aula de orientação para o trabalho (O.T.) na própria oficina.

O O.T. é um programa que pretende proporcionar ao aluno o acesso aos conhecimentos relacionados ao homem no mundo do trabalho, possibilitando a garantia de uma formação profissional numa perspectiva de agente de transformação social.

2.1.2. Conteúdo programático da Orientação para o trabalho.

a. Aspectos pessoais

- Identidade
- Afetividade
- Aparência
- Auto-estima
- Auto-conceito
- Auto-imagem
- Outros

b. Aspectos profissionais

- Responsabilidade
- Assiduidade
- Pontualidade
- Respeito
- Interesse
- Participação
- Aparência
- Organização
- Colaboração
- Outros

c. Documentação pessoal e profissional

- Certidão de nascimento e casamento
- Carteira de identidade
- C.P.F.
- Título de eleitor
- Certificado de reservista
- Carteira de trabalho

d. O trabalho e a sua importância

- Conceito
- Importância (benefícios x necessidades humana)
- Papel social do trabalho e do trabalhador

- Vínculos: emprego (CLT, estatutário, contrato temporário, etc)
 - . autônomo
 - . cooperativa
 - . subemprego
 - . outros

e. **A empresa no contexto social**

- Conceito de empresa
- Tipos de empresa (pública, privada e mista)
- Setores de produção: primário (agricultura e pecuária)
- Secundário (ind. extrativa de transformação)
- Construção civil e outros)
- Pecuário (comércio e prestação de serviço)

f. **Noções de estrutura organizacional**

- Caracterização de uma empresa
- Organograma
- Fluxograma
- Funções de cada setor
- Regulamentos de uma empresa:
 - frequência
 - faltas, atrasos
 - higiene e segurança no trabalho

g. **Noções de cidadania**

- Construindo a cidadania

h. **Legislação trabalhista**

- Direitos e deveres do empregado e do empregador

i. **Relações humanas**

- Hierarquia
- Tipos de liderança
- Respeito mútuo
- Diferenças individuais
- Comunicação
- outros

j. **Ética profissional**

Nossas oficinas protegidas são:

- Oficina de jardinagem
 - noções sobre segurança e qualidade;
 - confecção de canteiros;
 - plantio e cuidados básicos;
 - transplante,
 - semeadura;
 - manutenção de jardins.

- Oficina de reciclagem de papel:
 - noções sobre segurança e qualidade;
 - reciclagem de papel: matéria prima utilizada, equipamentos e técnicas para reciclar.
 - alternativas na utilização do papel reciclado;
 - confecção de caixas, envelopes, sacolas, pastas, etc;
 - noções de quantidade

- Oficina de panificação
 - noções sobre segurança e qualidade;
 - conhecimento e utilização dos utensílios e equipamentos;
 - balanceamento de receitas e adaptações;
 - noções de quantidade;
 - confecção de: pães, bolos, salgados, biscoitos e doces variados.

- Oficina de minhocultura
 - segurança no trabalho;
 - importância da minhocultura;
 - produção de húmus;
 - noções de quantidade;
 - criação de matrizes.

- Oficina de trabalhos manuais
 - noções de segurança e qualidade;
 - confecção de materiais através da utilização de sucatas;

- técnicas de pintura;
- técnicas de tapeçaria;
- confecções de cartões;
- técnicas de modelagem;
- conhecimento de variados tipos de materiais: lãs, fios, anilinas, argila, colas, glitter, tintas, etc.

Nossas modalidades de atendimento são essas com elas pretendemos resgatar o potencial existente em cada um de nossos alunos.

A Escola Saudação trabalha em período integral nos dias úteis.

2.1.3. Metodologia utilizada nos atendimentos

A metodologia que utilizamos na escola é o sócio-histórico com ênfase nas contribuições de Vygotsky.

Na perspectiva da estruturação escolar orientada e embasada na concepção sócio histórica, que propõe uma nova visão de homem, de mundo, de sociedade de educação e de trabalho, onde o sujeito é produto e produtor do seu espaço sócio histórico, com condições de fazer superações do que está estabelecido, é que fez-se necessário uma nova proposta que pudesse oportunizar a capacitação para o exercício de determinadas atividades profissionais, conhecendo o processo histórico que determinou a realidade a qual está inserida nossa clientela resolvemos promover mudanças nas interações sociais encontradas neste contexto o que é possível não apenas pela prática em si, mas fundamentalmente por um programa de orientação para o trabalho, organizado e sistematizado.

Por entendermos que a educação é um processo de formação e aprendizagem socialmente elaborado e destinado à contribuir na promoção da pessoa humana enquanto sujeito da transformação social, a escola precisa oferecer condições de construção de novos conhecimentos e possuir o compromisso de resgatar o potencial e desenvolver de forma integral os alunos que por ela são atendidos.

Esta sendo através das oficinas profissionalizantes que iniciamos o alcance de nossos objetivos, estas somente foram possíveis com a realização de cursos de qualificação profissional direcionados ao nosso hospital.

2.2. CURSOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Em janeiro de 1997 foi elaborado um projeto de qualificação profissional para os moradores do Centro de Convivência Santana, por duas profissionais do hospital, a pedagoga Márcia Regina Machado Souza e a psicóloga Angelita Pereira de Macedo, em março do mesmo ano o projeto foi entregue ao diretor do Sistema Nacional de emprego (SINE/SC) para ser avaliado e para possível aprovação e realização de um convênio entre SINE/SC e IPq.

Em setembro de 1997 fomos procuradas por um supervisor da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, onde nos deu a resposta que tanto aguardávamos, nosso projeto tinha sido aprovado e a verba para a realização tinha sido liberada pelo SINE.

Todas as providências necessárias foram tomadas e em outubro iniciamos os cursos, através de um convênio com Secretaria da Família, Sine/SC e em parceria com a Escola Técnica Federal, através de sua Fundação de Ensino Técnico (FETESC).

Os cursos foram coordenados por quatro profissionais do IPq e supervisionado por um professor da Escola Técnica Federal.

Foram formadas turmas mistas com pacientes, funcionários, moradores da comunidade e familiares com o objetivo de integrar e diminuir o estigma que circunda os moradores do Centro de Convivência Santana.

2.2.1. Projeto de qualificação profissional

Objetivo geral: proporcionar aos moradores do Centro de Convivência Santana do IPq, familiares, funcionários e moradores do bairro Santana e adjacências, a formação profissional necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização e exercício consciente da cidadania.

Objetivos específicos:

- Resgatar a identidade das pessoas portadoras de transtornos mentais, moradoras do Centro de Convivência Santana
- Favorecer a formação profissional
- Superar os preconceitos existentes em relação a estas pessoas, por parte da comunidade

- Integrar os internos do Centro de Convivência Santana na comunidade
- Possibilitar a inserção das pessoas portadoras de transtornos mentais no mercado de trabalho

2.2.2. Especificação metodológica do projeto

1. Critérios para participação nos cursos

- Ser morador do Centro de Convivência Santana
- Ser funcionário do IPq
- Ser morador do bairro Santana e adjacências
- Ser familiar dos moradores do CCS

2. Formação das turmas

As turmas serão formadas com no máximo 12 alunos, sendo que:

- 60% das vagas serão para pacientes
- 20% para funcionários
- 10% para a comunidade
- 10% para familiares

3. Local de realização

- Os cursos serão realizados no Instituto de Psiquiatria do Estado de Santa Catarina

2.2.3. Objetivos e metas por curso

Curso: Horticultura

Objetivo	Meta
Proporcionar aos alunos, conhecimentos técnicos necessários à função de horticultor	Realização de 2 cursos para 14 moradores do C.C.S., 6 funcionários do IPq, e 2 pessoas da comunidade e 2 familiares

Conteúdo Programático:

1. *Orientação para o Trabalho*

- a) Aspectos Pessoais;
- b) Aspectos Profissionais;
- c) Documentação Pessoal e Profissional;
- d) O Trabalho e sua Importância;
- e) Noções de Estrutura Organizacional;
- f) A Empresa no Contexto Social;
- g) Noções de Cidadania;
- h) Legislação Trabalhista;
- i) Noções de Qualidade;
- j) Relações Humanas no Trabalho;
- k) Ética Profissional.

2. *Teoria/Prática*

- a) Noções Sobre Segurança e Qualidade;
- b) Ferramentas: Tipos e Aplicações;
- c) Materiais: Tipos e cuidados;
- d) Confeção de Canteiros;
- e) Drenagem de Canteiros;
- f) Época e Tipo de Semeadura;
- g) Semeadura;
- h) Plantio e Cuidados Básicos;
- i) Mudas;
- j) Transplante;
- k) Colheita.

2.2.4. Curso: Minhocultura

Objetivo	Meta
Proporcionar aos participantes do curso conhecimentos relacionados ao cultivo de minhocas, objetivando a produção de húmus.	Realização de 1 curso para 7 moradores do Centro de Convivência Santana, 3 funcionários do IPq., 1 pessoa da comunidade e 1 familiar.

Conteúdo Programático:

1. *Orientação para o Trabalho*

- a) Aspectos Pessoais;
- b) Aspectos Profissionais;
- c) Documentação Pessoal e Profissional;
- d) O Trabalho e sua Importância;
- e) Noções de Estrutura Organizacional;
- f) A Empresa no Contexto Social;
- g) Noções de Cidadania;
- h) Legislação Trabalhista;
- i) Noções de Qualidade;
- j) Relações Humanas no Trabalho;
- k) Ética Profissional.

2. *Teoria/Prática*

- a) Segurança no Trabalho;
- b) Qualidade e Produtividade;
- c) Importância da Minhocultura;
- d) Noções Sobre Biologia da Minhoca;
- e) Conceito de: - Minhocário
 - Minhocultura
 - Lixo Orgânico
 - Húmus
 - Vermicultura
- f) Estrutura e Constr. do Minhocário e da Composteira;
- g) Produção do Húmus.

2.2.5. Curso: Atividades domésticas

Objetivo	Meta
Proporcionar aos educandos o acesso a conhecimentos teóricos e práticos necessários ao desempenho de atividades domésticas	Realização de 1 curso para 7 moradores do C.C.S., 3 funcionários do IPq, 1 pessoa da comunidade e 1 familiares

Conteúdo Programático:

1. *Orientação para o Trabalho*

- a) Aspectos Pessoais;
- b) Aspectos Profissionais;
- c) Documentação Pessoal e Profissional;
- d) O Trabalho e sua Importância;
- e) Noções de Estrutura Organizacional;
- f) A Empresa no Contexto Social;
- g) Noções de Cidadania;
- h) Legislação Trabalhista;
- i) Noções de Qualidade;
- j) Relações Humanas no Trabalho;
- k) Ética Profissional.

2. *Teoria/Prática*

- a) higiene e Segurança no Trabalho;
- b) Tipos de Materiais de Limpeza e suas Utilizações;
- c) Limpeza e Conservação de Cada Ambiente;
- d) Noções de:
 - Lavar
 - Passar
 - Guardar Roupas
- e) Noções Básicas de Culinária;

2.2.6. Curso: Olaria

Objetivo	Meta
Possibilitar aos participantes do curso, os conhecimentos técnicos e habilidades necessárias à função de oleiro.	Realização de 1 curso para 7 moradores do C.C.S., 3 funcionários do IPq., 1 pessoa da comunidade e 1 familiar.

Conteúdo Programático:

1. *Orientação para o Trabalho*

- a) Aspectos Pessoais;
- b) Aspectos profissionais;
- c) Documentação Pessoal e Profissional;
- d) O Trabalho e sua Importância;
- e) Noções de Estrutura Organizacional;
- f) A Empresa no Contexto Social;
- g) Noções de Cidadania;
- h) Legislação Trabalhista;
- i) Noções de Qualidade;
- j) Relações Humanas no Trabalho;
- k) Ética Profissional.

2. *Teoria/Prática*

- a) Argila;
- b) Preparação da Massa (Seva);
- c) Princípios de Modelagem;
- d) Barbotina;
- e) Modelagem:
 - De Mesa:
 - Placas
 - Cordelado
 - Tiras
 - Tipos de Costura
 - Escultura
- f) De Torno: Diversos tipos de peças: vasos, potes, canecos, pratos meringas, etc;

- g) Acabamentos:
 - Ocagem
 - Pintura
 - Brunido
 - Barros diversos tons
- h) Decorações:
 - Alto e baixo relevo
 - Pintura a seco
 - Desenho com barbotina e queima
- i) Queima de Peças em forno a Lenha.

2.2.7. Curso: Auxiliar de cozinha

Objetivo	Meta
Habilitar os cursistas para o desempenho da função de Auxiliar de cozinha.	Realização de 1 curso para 7 moradores do C.C.S., 3 funcionários do IPq., 1 pessoa da comunidade e 1 familiar

Conteúdo Programático:

1. *Orientação para o Trabalho*
 - a) Aspectos Pessoais;
 - b) Aspectos Profissionais;
 - c) Documentação Pessoal e Profissional;
 - d) O Trabalho e sua Importância;
 - e) Noções de Estrutura Organizacional;
 - f) A Empresa no Contexto Social;
 - g) Noções de Cidadania;
 - h) Legislação Trabalhista;
 - i) Noções de Qualidade;
 - j) Relações Humanas no Trabalho;
 - k) Ética Profissional.

2. *Teoria/Prática*

- a) Higiene e Segurança no Trabalho;
- b) Limpeza e Conservação do Ambiental;
- c) Materiais: Técnicas dos Serviços de Cozinha;
- d) Noções de Culinária.

2.2.8. Curso: Tapeçaria e Bordado

Objetivo	Meta
Proporcionar aos educandos os conhecimentos teóricos e habilidades necessárias ao desempenho de atividades de tapeçaria e bordado.	Realização de 1 curso para 7 moradores do C.C.S., 3 funcionários do IPq., 1 pessoa da comunidade e 1 familiar.

Conteúdo Programático:

1. *Orientação para o Trabalho*

- a) Aspectos Pessoais;
- b) Aspectos Profissional;
- c) Documentação Pessoal e Profissional;
- d) O Trabalho e sua Importância;
- e) Noções de Estrutura Organizacional;
- f) A Empresa no Contexto Social;
- g) Noções de Cidadania;
- h) Legislação Trabalhista;
- i) Noções de Qualidade;
- j) Relações Humanas no trabalho;
- k) Ética Profissional.

2. *Teoria/Prática*

- a) Noções de Segurança e Qualidade;
- b) Tipos de Materiais: Lãs, Fios Naturais e Sintéticos, Anilinas, Papéis e Lápis;
- c) Montagem de Tear;

- d) Técnicas de Tapeçaria;
- e) Técnicas de Utilitários;
- f) Projetos de Tear de Pregos;
- g) Técnicas de Harmonização de Cores;
- h) Modelagem de Acabamento de Peças;
- i) Acabamento e Equipamentos: Tear, Tesoura, Agulhas, Pentes.

2.2.9. Curso: Corte e Costura

Objetivo	Meta
Proporcionar aos educandos os conhecimentos teóricos e habilidades necessárias às atividades de corte e costura.	Realização de 2 cursos para 14 moradores do C.C.S., 6 funcionários do IPq., 2 pessoas da comunidade e 2 familiares.

Conteúdo Programático:

1. *Orientação para o Trabalho*

- a) Aspectos Pessoais;
- b) Aspectos Profissionais;
- c) Documentação Pessoal e Profissional;
- d) O Trabalho e sua Importância;
- e) Noções de Estrutura Organizacional;
- f) A Empresa no Contexto Social;
- g) Noções de Cidadania;
- h) Legislação Trabalhista;
- i) Noções de Qualidade;
- j) Relações Humanas no Trabalho;
- k) Ética Profissional.

2. *Teoria/Prática*

- a) Conhecimento Geral do Instrumento de Trabalho:
 - Funcionamento

- Colocação de agulha, bobina e linha
- Diversos pontos usados
- Pedalar em máquina comum ou a motor

- b) Costura:
 - Reta, Curva e Quadrada
 - Pesponto
 - Unir dois tecidos
 - Arremates

- c) Fazer:
 - Bolso embutido
 - Colocação de zíper e cós
 - Casear e pregar botões
 - Punho
 - Barra a mão e a máquina
 - Golas diversas
 - Alinhavos e arremates
 - Carcela
 - Confecção de moldes no papel de todas as peças.

2.2.10. Curso: Panificação

Objetivo	Meta
Possibilitar aos educandos a aquisição dos conhecimentos e habilidades necessárias à função de Padeiro.	Realização de 1 curso para 7 moradores do C.C.S., 3 funcionários do IPq., 1 pessoa da comunidade e 1 familiar.

Conteúdo Programático:

- I. *Orientação para o Trabalho*
 - a) Aspectos Pessoais;
 - b) Aspectos Profissionais;

- c) Documentação Pessoal e Profissional;
- d) Trabalho e sua Importância;
- e) Noções de Estrutura Organizacional;
- f) A Empresa no Contexto Social;
- g) Noções de Cidadania;
- h) Legislação Trabalhista;
- i) Noções de Qualidade;
- j) Relações Humanas no Trabalho;
- k) Ética Profissional.

2. *Teoria/Prática*

- a) Tecnologia da Farinha de Trigo;
- b) Fermentos Biológicos e Químicos;
- c) Métodos de Fermentação;
- d) Conhecimento e Utilização dos Utensílios e Equipamentos;
- e) Balanceamento de Receitas e Adaptações;
- f) Confeção de: Pães, bolos, salgados, biscoitos, doces variados;
- g) Noções Sobre Segurança e Qualidade;
- h) Materiais: Tipos e Cuidados.

2.2.11. Curso: Jardinagem

Objetivo	Meta
Proporcionar aos participantes do curso, os conhecimentos técnicos e habilidades necessárias à função de Jardineiro.	Realização de 2 cursos para 14 moradores do C.C.S., 6 funcionários do IPq., 2 pessoas da comunidade e 2 familiares.

Conteúdo Programático:

1. *Orientação para o Trabalho*

- a) Aspectos Pessoais;
- b) Aspectos Profissionais;
- c) Documentação Pessoal e Profissional;

- d) Trabalho e sua Importância;
- e) Noções de Estrutura Organizacional;
- f) A Empresa no Contexto Social;
- g) Noções de Cidadania;
- h) Legislação Trabalhista;
- i) Noções de Qualidade;
- j) Relações Humanas no Trabalho;
- k) Ética Profissional.

2. *Teoria/Prática*

- a) Noções Sobre Segurança e Qualidade;
- b) Ferramentas: Tipos e Aplicações;
- c) Materiais: Tipos e Cuidados;
- d) Confecção de Canteiros;
- e) Drenagem de Canteiros e/ou Terrenos;
- f) Época e Local do Plantio;
- g) Semeadura;
- h) Plantio e Cuidados Básicos;
- i) Mudas;
- j) Transplante;
- k) Ornamentação.

2.2.12. Curso: Reciclagem de papel

Objetivo	Meta
Possibilitar aos educandos a aquisição dos conhecimentos teóricos e práticos do processo de reciclagem de papel.	Realização de 1 curso para 7 moradores do C.C.S., 3 funcionários do IPq., 1 pessoa da comunidade e 1 familiar.

Conteúdo Programático:

1. *Orientação para o Trabalho*

- a) Aspectos Pessoais;

- b) Aspectos Profissionais;
- c) Documentação Pessoal e Profissional;
- d) Trabalho e sua Importância;
- e) Noções de Estrutura Organizacional;
- f) A Empresa no Contexto Social;
- g) Noções de Cidadania;
- h) Legislação Trabalhista;
- i) Noções de Qualidade;
- j) Relações Humanas no Trabalho;
- k) Ética Profissional.

2. *Teoria/Prática*

- a) Reciclagem: Conceituação e Importância;
- b) O Papel: Conceituação, Importância, Tipos e Origem;
- c) Reciclagem de Papel: Matéria Prima Utilizada, Equipamentos, Técnicas de Reciclagem;
- d) Qualidade e Produtividade;
- e) Segurança no Trabalho;
- f) Alternativas na Utilização do Papel Reciclado;
- g) Confeção de Caixas, Envelopes, Bolsas, Pastas, etc;
- h) Personificação.

2.2.13. Curso: Auxiliar de Pedreiro

Objetivo	Meta
Capacitar os cursistas ao desempenho de atividades inerentes à função de Auxiliar de Pedreiro.	Realização de 2 cursos para 14 moradores do C.C.S., 6 funcionários do IPq., 2 pessoas da comunidade e 2 familiares.

Conteúdo Programático:

- 1. Orientação para o Trabalho
 - a) Aspectos Pessoais;

- b) Aspectos Profissionais;
- c) Documentação Pessoal e Profissional;
- d) Trabalho e sua Importância;
- e) Noções de Estrutura Organizacional;
- f) A Empresa no Contexto Social;
- g) Noções de Cidadania;
- h) Legislação Trabalhista;
- i) Noções de Qualidade;
- j) Relações Humanas no Trabalho;
- k) Ética Profissional.

2. Teoria/Prática

- a) Noções de Segurança e Qualidade;
- b) Ferramentas: Tipos e Aplicações;
- c) Materiais: Tipos e Cuidados;
- d) Composição dos Materiais;
- e) Importância do Uso do Traço;
- f) Tipos de Tijolos e blocos;
- g) Assentamento de Tijolos;
- h) Espessura Mínima de Fuga;
- i) Planejamento do Trabalho;
- j) Noções de Fundação, Forma de Concretagem, Argamassa e Alvenaria;
- k) Chapisco, Emboço, Reboco e Massa Fina.

2.2.14. Avaliação, controle e acompanhamento

1. Dos cursos

- O controle e o acompanhamento dos cursos serão realizadas através da supervisão e orientação pedagógica aos instrutores, durante a elaboração e execução do planejamento
- Ao término dos cursos será realizada avaliação do instrutor, com a participação dos educandos

- Cada instrutor preencherá uma **ficha de avaliação dos cursos**, considerando os aspectos técnicos, administrativos e de aproveitamento dos alunos, bem como sugestão para as próximas etapas e/ou outros cursos

2. Dos educandos

- A avaliação, controle e acompanhamento dos educandos será durante a supervisão e a orientação sistemática aos instrutores, bem como diariamente através da avaliação feita pelos executores

- Ao final de cada curso serão realizadas **conselhos de classe** com participação dos instrutores e de um profissional da área pedagógica, objetivando a avaliação individual dos educandos

- Os instrutores preencherão uma **ficha de avaliação** do educando, que será arquivada no prontuário de cada educando

3. Do Projeto

- O acompanhamento e supervisão será efetuado sistematicamente pela **FETESC**.

CAPÍTULO III

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. DEFICIÊNCIA MENTAL

A história da deficiência mental é muito lenta. As primeiras notícias históricas de que temos conhecimento remontam ao código de Hammurabi (2100 a.C.) e ao Papiro terapêutico de Tebas (1552 a.C.). Há referências mental de Talmud, no Alcorão e na Bíblia. Existem notas de Aristóteles (384 a.C.) e Herófilo (320 a.C.) sobre as possíveis relações de deficiência mental com alterações da estrutura cerebral. Desde Esparta, onde o homicídio dos deficientes físicos e mentais eram legalizadas, até o século IV, onde São Nicolau Taumaturgo, bispo de Myra é considerado o protetor dos deficientes mentais, o caminho é longo. Referências existem sobre aspectos filantrópicos dirigidos ao deficiente na Eufrásia e o Egoito. Quanto aos aspectos lexicográficos, curioso é anotar o termo “Fatuus” empregado pelo bispo Isidrus Hispalensis como provido de duas fontes “fari” (falar) e “fatua” (esposa de Fauno). Por outro lado, os gregos, denominava-os ‘idiota’ e ‘Stultus’, os romanos ‘imbecile’. A primeira descrição científica data do século XVII quando Paracelso os descreveu em sua ópera “Ópera Prima”.

Após o retrocesso científico da Idade Média, onde campearam livremente as idéias místicas, possessivas e demoníacas, onde se identifica o deficiente ora como o “filho do demônio” ora como “Bouffon”, vem o século XIX com as histórias de todos conhecidas de Borrmert, de Itard, de Seguin e muitos outros.

As descobertas dos meninos animais por toda a parte são tão profundas nesta época que Limeu, em 1707, chega a fazer uma classificação.

Nos aspectos pedagógicos, também a literatura é abundante. Além dos já descritos, São Vicente de Paulo se preocupa com problemas relacionados com a deficiência.

O século XIX faz despontar interesses mais estruturados. Após os esforços descritivos das escolas Francesa, Alemã e Inglesa, vários aspectos vem de ser esclarecidos.

Em 1866, Langdon Down descreve pela primeira vez, perante a Real Academia de Londres a “Idiotia Mongolóide”.

O mental Heth Act define na Grã-Bretanha, os primeiros direito dos deficientes.

Daí por diante, sucedem-se rapidamente os fatos. Binet-Simon (1905) determinam uma escala métrica de inteligência capaz de “classificar” os deficientes em “débeis, imbecis e idiotas”.

Ao mesmo tempo, criam-se instituições especializadas.

A primeira revista pública sobre Deficiência Mental de que se tem notícia é a “Beobachten Uber den Cretinismus”, editada por Rosch, em Tubingen, a partir de 1850.

Desde então, fundam-se escolas e institutos, oficinas de trabalhos científicos se sucedem, revistas e livros são publicados em número cada vez maior.

Grande progresso é realizado em 1962, quando o presidente Kennedy decide enfrentar o problema de maneira corajosa. Então institui-se nos Estados Unidos, a Comissão Presidencial, encarregada de colher, por todo o mundo, subsídios para o que iria ser o Plano Nacional para o combate à Deficiência Mental e que apresenta as recomendações fundamentais ao problema, degraus básicos para uma nova formulação da deficiência mental

Daí por diante, com a experiência acumulada, há um verdadeiro renascimento do problema, na grande maioria dos países, que passa a ser comunitário, bio-psico-social, no qual todos, de certa forma, estão envolvidos.

Enfim a pesquisa histórica sobre a representação da deficiência mental aponta mudanças significativas nas alternativas de atendimento aos indivíduos considerados portadores de deficiências, da Antigüidade Clássica até hoje. Tais alternativas expressam nuances relativas às diferentes concepções de deficiência ao longo da história. Na Antigüidade Clássica, o deficiente era negligenciado, desprezado, na medida em que contrariava os ideais de beleza e perfeição tão valorizados na época. Não se considerava qualquer possibilidade de atendê-lo; pelo contrário, o deficiente era escondido ou eliminado. Com a difusão do Cristianismo na Europa, o deficiente ganha alma, tornando-se pessoa e “filho de Deus”, porém sem virtudes, sendo segregado em instituições residenciais. Na Idade Média era expressão do demônio, precisando portanto ser eliminado.

Do século XVI ao XIX, enquanto objeto de estudo da medicina, era tratado como caso patológico ora visto com fatalismo, ora com possibilidades de recuperação.

Sobre a hegemonia do saber médico a respeito da deficiência mental, Pessoti considera: *A deficiência mental, que após a inquisição se tornara um problema médico e não mais teológico, passara de enfoque supersticioso a um tratamento naturalista, porém, não implica necessariamente a abordagem científica da questão. A verdade não é mais buscada no dogma trazido pelo clero, mas ainda emana de uma autoridade, que domina o saber e o poder diante da deficiência mental. Essa autoridade que dirige a busca de explicações e as iniciativas educacionais, terapêuticas e institucionais e que arbitra as polêmicas é o médico [...]. Na medida em que a autoridade do sábio e não o rigor a replicabilidade da metodologia de pesquisa é o critério de validade e fidedignidade, o enfoque da deficiência já não é necessariamente supersticioso e já não é metafísico; é naturalista mas pré-científico, e por vezes pseudocientífico.*¹

A idéia de incurabilidade permanece, não se opondo porém à de educabilidade. Reconhecendo a possibilidade de ajustamento sócio-cultural de indivíduos portadores de alguma forma de deficiência, as primeiras tentativas sistemáticas de criação de instituições, métodos e recursos especiais de educação partiram de médicos com Ferrus, Voisin, Goggenmoos, Guggenbuhl. Este último foi criador de uma escola para cretinos e idiotas em Abendberg (Suíça) em 1840, que serviu de modelo para inúmeras outras instituições análogas na Europa e Estados Unidos.

Nas instituições caritativas de Pestalozzi, já se desenvolvia uma metodologia naturalista. A metodologia de Froebel, essencialmente naturalista, baseava-se no respeito a individualidade de cada criança e destinava-se tanto a jardins de infância quanto a escolas para deficientes mentais.

A hegemonia doutrinária do médico no campo da deficiência mental vai perdendo espaço e sofrendo críticas, na medida em que idéias diversas sobre a educabilidade do deficiente vão se desenvolvendo e se confirmando. A crítica vem de um médico, apontado por diversos autores como o primeiro especialista em deficiência mental e em ensino para deficientes mentais na nossa história: Eduard Seguin.

As contribuições de Itard e Seguin são inegáveis tanto para os avanços no estudo sobre a deficiência mental quanto para formulação de metodologia específica para o ensino de indivíduos tidos como portadores de deficiência mental.

Mesmo com os resultados dos estudos de Itard e Seguin sobre a educabilidade dos deficientes, que mostravam a eficácia das alterações ambientais e do treino na recuperação de indivíduos portadores de deficiência mental, a gênese do conceito de deficiência mental, essencialmente médica, continuaria organicista, enfatizando tanto sua determinação genética ou perinatal quanto prognósticos nada animadores.

¹ PESSOTI, op. cit. p. 103

A concepção de deficiência no século XIX sofre grande influência da teoria da degenerescência, de Morel, publicada em 1857 no *Tratado das degenerescências físicas, intelectuais e morais da espécie humana* PESSOTI.² esclarece: *A contribuição maior da teoria de Morel não se deu no campo do conhecimento, onde propiciou improvisações teóricas e, conseqüentemente, absurdos clínicos. Sua ressonância mais duradoura ocorreu no campo das atitudes que gerou na sociedade e na cultura ante o doente, o deformado, e toda sorte de deficientes, principalmente os mentais.*

Os aspectos filosóficos do naturalismo pedagógico, as idéias de uma etiologia psicogenética de deficiência e, conseqüentemente, a possibilidade de uma “educação especial”, embora ficassem à margem do processo científico de análise e teorização sobre a deficiência, foram retomadas no início do século XX, quando a Psicologia passou a se dedicar a estudos sobre os limites das capacidades mentais.

A análise de todo este percurso histórico não pode desconsiderar que tanto a preocupação da Medicina em estudar as deficiências a partir do século XVI quanto o interesse pelo estudo de deficiência mental também pelos pedagogos no século passado, bem como sua retomada no início deste, ainda que apoiadas nos avanços científicos de cada época, respondem à forma de organização social vigente. Portanto, estes avanços não podem ser considerados do ponto de vista de uma ciência que se pretende neutra.

É preciso estar atento ao fato de que o conceito de deficiência foi construído a partir da exigência e valorização de uma produtividade intelectual. Os que divergem desta exigência são caracterizados como deficientes, retardados ou excepcionais, os mais variados níveis. No Brasil, por exemplo, até o século passado, tinha-se uma organização social essencialmente rural e oral, que exigia menos dos indivíduos que uma sociedade urbana, onde a escrita é mediação marcante. É a partir do processo de industrialização da economia brasileira, dentro de um modelo capitalista de organização, que se colocam requisitos de escolaridade, de conhecimentos mais elaborados, de produtividade. É a partir destas exigências que emergem os diferentes, os considerados improdutivos.

Por outro lado, é preciso estar atento também ao movimento contraditório da representação da deficiência mental que em alguns momentos reedita formas ultrapassadas de lidar com as pessoas portadoras de deficiência: em pleno século XX, ainda há explicações carregadas de superstição (tais como a crença de que ter um filho deficiente seria um castigo por algum erro cometido no passado, as *simpatias* e outros artifícios da fé para cura da deficiência), visões fatalistas acerca do potencial cognitivo do deficiente (tais como as classificações de deficiência mental e seus respectivos prognósticos, ainda bastante utilizadas nas instituições de ensino especial) e um forte sentimento de culpa recente nas famílias com algum portador de deficiência. Estas são algumas contradições da

² Ibid., op. cit., p137

sociedade do capital, onde a improdutividade não pode aparecer, pois ela representa a não-produção de mais-valia.

O termo deficiente mental, segundo Würth, citado por Jannuzzi³ surgiu em 1939, no Congresso de Genebra, como tentativa de padronizar mundialmente a referência, e também em substituição ao termo anormal, considerado muito genérico. Para autores como Cruickshank & Johnson (1979), Telford e Sawrey (1975), Machado e Almeida a(1969), citados por BUENO (1933a), a preocupação com o estigma da deficiência desencadeou discussões – especialmente nos Estados Unidos – no sentido de se buscar uma nova terminologia, que amenizasse a carga negativa que os termos deficiente, retardado, prejudicado ou diminuído carregam.

A análise desta terminologia e, em especial, do conceito de excepcionalidade feita por BUENO (1933) resgata a relação normalidade/patologia e a produção da marginalidade na sociedade moderna. Apontando os determinantes sociais que levaram à construção histórica destes conceitos a partir de uma determinada visão de anormalidade, o autor considera que: *O conceito corrente de excepcionalidade, bem como as argumentações que consideram como **mais preciso** e **menos estigmatizante**, partem do pressuposto de que a excepcionalidade, tal como é hoje encarada, refere-se a um fenômeno que se manifestou sempre da mesma forma mas que, somente com o advento da **moderna sociedade industrial e do conhecimento científico objetivo e neutro** é que pôde ser devidamente caracterizado e dimensionado.*⁴

Na verdade, o termo excepcionalidade passou a ser utilizado nos Estados Unidos no pós-guerra, ampliando o leque de problemas a serem atendidos pela educação especial. Passava-se a incluir como excepcionais não mais só os portadores de alguma deficiência (mental, física, auditiva ou visual) como também os alunos com distúrbios de linguagem, distúrbios emocionais, de aprendizagem e, por último, os superdotados. Assim, embora aparentemente esta ampliação do conceito tenha resultado em mais oportunidades educacionais àquelas crianças que não se beneficiavam da escolarização regular, a multiplicação de escolas especiais tem um significado muito mais perigoso, qual seja, o de dissimular as diferenças de classe, oferecendo ensino qualitativamente diferente, amparado por argumentos tidos como científicos e confiáveis, aos diferentes extratos sociais.

Entretanto, a exposição de idéias sobre a modificação da terminologia para diminuir a carga negativa que alguns termos teriam não se ampara se considerarmos que o que determina uma revisão conceitual são, antes de mais nada, as relações sociais historicamente construídas. Neste sentido, esclarece que:⁵ *[...] embora tenha sido motivo de inquietação para alguns pedagogos no decorrer da história da educação dessas*

³ JANNUZZI, op. cit. p.15

⁴ BUENO, op. cit. p.31

⁵ JANNUZZI, op. cit. p.15

crianças, como veremos, a substituição por outro termo só amorteceu temporariamente a sua pejoratividade. Logo depois a nova palavra já passava a incorporar o conjunto de normas e valores que a sociedade naquele momento histórico atribuía a essas crianças. Qualquer que ela fosse, significava sempre a “falta”, a “exclusão”, o “atraso” em alguns atributos humanos considerados importantes na sociedade historicamente situada.

Mesmo com todas as modificações conceituais já apresentadas, sabemos que hoje, em termos de escolarização, o que mais assusta os professores da escola regular é o aluno considerado portador de necessidades educativas especiais com diagnóstico de deficiência mental. Na verdade, o professor exprime a visão que a sociedade tem da deficiência.

A deficiência mental é encarada pelo corpo social, através de uma visão qualitativa e não quantitativa, não apenas como se faltasse um coeficiente ideal de inteligência, como aos outros deficientes faltam os sentidos da visão ou da audição, ou até mesmo um membro ou a impossibilidade de usá-lo, mas como se lhe faltasse a própria essência da humanidade – a racionalidade. Justificam-se, assim, a discriminação, a segregação, a exclusão do conjunto da sociedade, a legitimidade do controle exercido por um sujeito racional e a eterna recorrência à tutela e à caridade pública.⁶

A convicção de que estes alunos aprendem de uma maneira diferente dos demais é ainda muito forte. O atraso no desenvolvimento cognitivo é visto como característica própria da criança e que desencadeará lentidão ou mesmo incapacidade para a aprendizagem. A literatura tradicional sobre as ordenações de deficiência mental contribui para esta visão que os professores e a sociedade em geral têm sobre o deficiente mental.

O conceito de deficiência mental aceito na política nacional de educação especial, baseia-se no ponto de vista multi dimensional do retardo mental proposta pela Associação Americana de Deficiência Mental.

[A deficiência mental] caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.⁷

Compreende-se que houveram muitos avanços, embora o centro do problema ainda esta muito direcionado ao indivíduo, pois são dois os parâmetros que o definem

⁶ PAULA, op. cit. p.5.

⁷ MEC/SEESP, op. cit. p.15.

como deficiente mental um deles é o funcionamento intelectual abaixo da média e o outro é a não conduta adaptativa.

Embora, mais do que os aspectos pessoais, paralelo as dificuldades exibidas por pessoas vistas como deficientes, excepcionais ou portadores de necessidades especiais, a ascensão escolar e a integração social são estabelecidas pelas condições reais de vida, pelas barreiras encontradas, reflexos das relações que se estabelecem com estes indivíduos. Nesse sentido, a contribuição de Omote é importante quando ele afirma que:⁸ *Mais do que olhar para o deficiente e examiná-lo detidamente para se compreender algo acerca da deficiência, é preciso olhar para a coletividade que o identifica como deficiente, encaixando-o em uma categoria de desviante e tratando-o distintivamente. Ninguém é deficiente por si só. Alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias.*

Com esta mesma concepção, buscando a causa não somente na pessoa do deficiente, mas mostrando a função das políticas públicas de saúde dentro deste contexto é que Garcia afirma:⁹ *A deficiência, portanto, é uma produção social. Mesmo as questões orgânicas – como a paralisia cerebral, uma das principais causas de seqüela motora – estão ligadas à produção e reprodução da vida humana. A humanidade produz socialmente um grande número de indivíduos com características designadas como deficiências à medida em que não resolve questões de saúde pública como doenças infecciosas, cuidados com gestantes, em particular, e questões sociais no geral, como distribuição de renda, acesso aos direitos básicos de cidadania como saúde, educação, habitação, alimentação básica.*

É com esta concepção de deficiência e de pessoa portadora de necessidades especiais, e aqui incluímos também os portadores de transtornos mentais, que queremos mostrar que através de um trabalho pedagógico estruturado e sistematizado podemos modificar aquilo que aparentemente já esta estabelecido, pois entendemos que antes de serem especiais são pessoas, e que possuem, necessidades especiais porque alguém assim os considera, por que são produto do meio em que vivem, reflexos de práticas sociais excludentes, que atuam não somente com esta clientela, mas com todos aqueles que se desviam do padrão estabelecido como normal, por esta sociedade a qual fazemos parte.

⁸ OMOTE, doc. cit. p.7.

⁹ GARCIA, op. cit. p.3.

3.2. ESTIGMA E IDENTIDADE SOCIAL

Fazendo uso de organização estabelecida pelo controle social, a sociedade gera meios de ordenar em categorias e de indicar os atributos comuns e naturais para os membros de cada classe. As rotinas sociais de relação, põem, sistematicamente nossa realidade em contato com a do outro. Na relação face a face há uma troca mútua de expressividade. Nesta situação a subjetividade do outro me é demonstrada. No contato com outros indivíduos, fazemos uma série de exigências de pré-conceitos que já estão determinados, muitas vezes nem nos damos conta disto, adquirimos expectativas significantes as normas sociais em questão. A compreensão de que fazemos tais exigências só se apresenta quando nos encontramos com alguém que não se adequa ao que já está estabelecido como dentro do padrão. *É nesse ponto provavelmente que percebemos que durante todo o tempo estivemos fazendo algumas afirmativas em relação àquilo que o indivíduo que está a nossa frente deveria ser.*¹⁰

No que diz respeito às exigências, do que esperamos do indivíduo e ao caráter que lhe atribuímos, Goffman denomina de identidade social virtual. No entanto, o que ele chama de identidade social real é evidenciado pelos atributos e pela categoria que a pessoa realmente demonstra possuir. A disparidade entre essas duas identidades dá uma outra forma à identidade social do indivíduo, ocorre um “acanhamento” entre os ditos normais e os diferentes estigmatizados, passando os últimos a serem tidos como pessoas sem reputação, diante de um mundo não receptivo. Estes indivíduos já desacreditados assumem que sua característica diferenciada já é conhecida ou evidente em oposição àquele que Goffman chama de desacreditáveis.

O estigma tem como consequência uma ameaça a redução da identidade social da pessoa gerada por uma qualidade indesejável. Temos o hábito de deduzir uma série de imperfeições a partir da imperfeição original. A característica que o tornou distinto dos demais indivíduos, o faz um ser diminuído por aquela imperfeição. Ele deixa de ser uma pessoa e passa a ser um aleijado, um louco, um deficiente e nada mais. Uma pessoa estigmatizada é excluída do convívio social, de tal forma que irá preferir relacionar-se somente com pessoas que possuem os mesmos atributos de imperfeição como os seus, ou com pessoas que lhe compreendam e o aceitem. A verdade é que muitas pessoas que fazem parte do contexto social destes indivíduos, não conseguem dar o devido crédito e respeito as outras características que formam sua identidade social.

As consequências do estigma não se cerceiam somente os indivíduos considerados portadores de necessidades especiais, mas também as pessoas que se relacionam com eles

¹⁰ GOFFMAN, op. cit. p.12.

através do convívio social. Assim, segundo Goffman, os pais de um indivíduo com deficiência física acabam por compartilhar um pouco do descrédito que a sociedade produz e mantém, em relação ao estigmatizado com o qual convivem. Cria-se relação em que a sociedade passa a ver ambos como uma só pessoa. *Os problemas enfrentados por uma pessoa estigmatizada espalham-se em ondas de intensidade decrescente.*¹¹

Na estruturação de um estigma, a visão do que o caracteriza como distinto parece ser fundamental. Alguns sinais evidentes de discrepância entre a identidade social virtual e a identidade social real (Goffman, 1988) nos comunicam inevitável e imediatamente a condição de anormalidade. Manifestações distintas e significantes (físicas e mentais) de certo grupo de deficientes mentais nos mostram o próprio grupo à classe de “desviante”.

O deficiente mental expressa sua diferença através da configuração do seu próprio corpo e dos atos que realiza.

Os indivíduos que não apresentam características físicas de anormalidade são estigmatizados por não apresentarem um perfil acadêmico considerado normal e, por isso são excluídos das escolas regulares.

A questão é que freqüentemente entendemos os deficientes mentais referidos ao seu quadro de anormalidade, o que nos impossibilita de perceber comportamentos importantes que mostram a superação de suas limitações.

Para Omote (1980), o rosto e a aparência física facial também têm fundamental importância na criação do estigma. Segundo ele, a atratividade física influencia a percepção e as relações interpessoais em várias situações, na formação da impressão a respeito de uma pessoa. A impressão que o professor forma sobre seus alunos, inicialmente, depende em parte de algumas informações de que dispõe a respeito do aluno, mas depende também da aparência de cada um uma vez que esta aparência pode informar alguma coisa sobre ele. Para ele, existe um descuido persistente com a aparência física de deficientes que pertencem a certas categorias, o que vem a aumentar o processo de rotulação e discriminação.

O deficiente mental vai formando sua identidade social, a medida que vive em um mundo que o coloca em prejuízo, que o estigmatiza e o discrimina.

É no ciclo cotidiano de exclusão e discriminação social que ele constrói a sua história. A integridade psicológica destes indivíduos estão a mercê do fracasso ou sucesso imposto pelas normas sociais no seu dia-a-dia. Os valores que estruturam a base de uma sociedade vão influencia todas as relações entre os indivíduos, relações que estão presente no cotidiano. Nas interações, a identidade social de um indivíduo portador de necessidades

¹¹ Ibid., op. cit. p.39.

especiais, marcada pela diferença evidente, entra em confronto com o que é determinado de normalidade. É neste contexto que o indivíduo constrói sua auto-imagem e adquire uma identidade social, elaborada pelos interesses e definições de outras pessoas.

Conforme a idade cronológica é estabelecido certas normas para os comportamentos esperados. O ser humano, numa seqüência é criança, torna-se adolescente e chega à idade adulta. Para cada idade um conjunto de ações é considerado normal, visto como o modo de ser daquele indivíduo. O critério de normalidade é fundamentado à medida que um conjunto de comportamento tem que ser vivenciado por todos, de igual maneira ou de forma semelhante para que sejam aceitos como normais, garantindo assim a sua participação no grupo social, a qual pertencem. Para Beyer e Luckmann (1991), a socialização do indivíduo implica seqüências de aprendizagens social e biologicamente definidas. *Uma vez que cada indivíduo se defronta com o mesmo programa institucional para sua vida na sociedade, a força total da ordem institucional e levada a pesar de modo mais ou menos igual sobre cada indivíduo, produzindo a macicez coercitiva da realidade objetiva que deve ser interiorizada.*¹²

Para Berger e Luckmann as etapas da aprendizagem sofrem variações conforme a vivência sócio-histórica. Os envoltimentos sociais da infância variam conforme a sociedade e possuem ligação direta com o processo de aprendizagem.

As pessoas portadoras de necessidades especiais realizam sua trajetória de forma assimétrica, em relação ao que predomina alguns deles, desde o nascimento. Através do diagnóstico elaborado, podemos ter idéia da distância existente entre a idade cronológica e sua função social, nos mostrando a diferença entre o que é real para esse grupo e o que seria esperado pela sua idade.

É na família que ocorre os primeiros contatos com o mundo social, este mundo que lhe é imposto e com uma carga emocional muito grande. O nascimento de uma pessoa portadora de necessidades especiais, numa família cria transtornos familiares, diante deste nascimento os pais sofrem um grande choque o que atinge diretamente sua auto-estima, geralmente acompanhado pelo sentimento de culpa. *A morte “simbólica” da criança fantasiada, esperada com expectativas e sonhos, bonita e sem problemas, resulta num drama familiar, alterando todo “o estado funcional e emocional dos pais”.*¹³

Todas as etapas da vida do deficiente, desde o nascimento até a velhice são vistas pelos familiares como algo negativo, onde ocorre a perda das expectativas e se estabelece o medo pelo desconhecido, que vem acompanhado de raiva, tristeza, culpa, contradições, que variam conforme a estrutura familiar em cada caso.

¹² BERGER e LUCKMANN, op. cit. p.216.

¹³ OMOTE, op. cit. p.180.

Essas pessoas passam a construir sua identidade social de forma diferenciada sendo fruto da proteção familiar por vezes excessiva, e do seu isolamento em instituições.

O indivíduo deficiente não possui defesa contra o estigma que lhe é imposto, poderá Ter reações como ressentimento e raiva, mas isto poderá servir até de confirmação para esta identidade social que o submeteram, como sendo inferior.

O indivíduo portador de necessidades especiais sofre por duas situações: uma porque é considerado como aquele que não cumpre com as normas e regras determinadas pela sociedade, outra, que não lhe é dado o direito de mostrar suas potencialidades e modificar o que já lhe esta pré-estabelecido.

Enfim, os indivíduos estigmatizados são em geral, excluídos das relações sociais *saudáveis* e encaminhados a instituições encarregadas da *correção* de suas diferenças para que posteriormente possam ser reintegrados na comunidade, ou seja, por outro lado, essas mesmas instituições também são encarregadas de permanente tutela, evitando que esse sujeito venha perturbar a ordem estabelecida.

Nesse contexto a Educação Especial ocupa-se do indivíduo portador de necessidades especiais, visando seu desenvolvimento, normalização e integração.

A problemática das pessoas portadoras de necessidades especiais está contida no contexto mais amplo que abrange e confunde-se com a própria formação do povo brasileiro. A marginalização de segmentos sociais diferenciados, tem sido acobertada pela tendência paternalista brasileira, a idéia de que preconceitos não existem e que todos os segmentos sociais estão integrados, é veiculada como senso comum e só mascaram a realidade. Esta realidade tem de ser modificada, pois não adianta se falar tanto de integração se aos olhos dos ditos “normais” eles não são bem vistos.

É necessário se pensar em um programa de informação junto a sociedade em geral, em especial aos educadores do ensino regular, que através de sua atuação tem a possibilidade de modificar todo este sistema, onde os preconceitos falam mais alto.

3.3. EDUCAÇÃO ESPECIAL

A maior parte dos escritos que de alguma forma, se dedica à história da Educação Especial, considera o século XVI como a época em que se iniciou a educação dos deficientes através da educação da criança surda.

Antes disso, segundo os registros, os deficientes eram encaminhados aos asilos, onde permaneciam segregados e sem atenção, ou então, viviam como mendigos, sobrevivendo às custas da caridade pública.

É atribuído ao monge beneditino Pedro Ponce o papel de iniciador da educação especial, através de seu trabalho com crianças surdas, iniciado em 1541, na Espanha. Após sua morte não há referência de continuidade de seu trabalho.

Somente no século XVII é que apareceram outros educadores de crianças surdas, como Ramirez de Carrion e Juan Carlos Bonet, na Espanha.

É necessário ressaltar o que significava educar crianças surdas nessa época. Enquanto que, para as crianças ouvintes, a educação se constituía no ensino da leitura, da gramática, da matemática e das artes liberais, a educação das crianças surdas era basicamente sobre as técnicas de desmutização ou de substituição da fala por gestos, que parece corresponder muito mais à recuperação da doença.

Somente a partir do século XVIII é que se encontra alguns escritos a respeito da educação de cegos, com o surgimento dos institutos especializados.

Por fim, a educação dos deficientes mentais nesse período (séc. XVII e XVIII) não era citada, já que esses deficientes eram encaminhados aos asilos, pois não se estabelecia nenhuma diferença entre eles e os loucos.

Os hospícios, na verdade, eram locais de internação dos “desajustados” tais como mulheres extravagantes, visionários e muitos outros. Com certeza entre eles, muitos eram deficientes mentais crianças e adolescentes.

O objetivo desta internação era de isolar os que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na homogeneização e na racionalização.

O que se pode concluir destes dois séculos é o início do movimento contraditório de participação – exclusão que caracteriza todo o desenvolvimento da sociedade capitalista, que se estrutura na homogeneização para a produtividade e que perpassará toda a história da educação especial.

Essa relação mostra-se bastante clara, paralelo a educação efetiva de crianças surdas, ocorre a internação das crianças deficientes mentais.

As referências sobre a educação especial, após esses dois séculos iniciais, consideram o século XVIII como o marco definitivo no esforço que a sociedade moderna encaminhará no sentido de proporcionar educação especializada compatível com as

necessidades das crianças excepcionais, analisada somente através da perspectiva da extensão de oportunidades educacionais a essas crianças.

Esse marco é caracterizado pelo surgimento das primeiras instituições públicas: o Instituto Nacional de Surdos e Mudos, em 1760 e o Instituto dos Jovens Cegos, em 1784, ambos em Paris.

A situação dos surdos e cegos no decorrer da história eram muito semelhantes, ambos eram encaminhados às instituições, onde o trabalho era obrigatório e o que se destacava era a mão-de-obra manual e barata.

Enquanto os demais deficientes percorreram os movimentos da história, a situação do deficiente mental continuava na mesma, internações em hospícios, somente aqueles que apresentavam condições para o trabalho, também eram submetidos ao processo produtivo, os demais continuavam internados com a finalidade de segregá-los do meio social.

Neste período surge também os primeiros registros da atuação pedagógica, estruturada nos treinos sensoriais e de comportamentos sociais básicos, através do trabalho de Seguin que sem dúvida, foi um grande avanço na melhoria das condições de vida destas clientela.

O desenvolvimento da educação especial na Europa, no século XIX, respondeu muito mais às experiências da nova ordem social embora refletisse a melhoria de oportunidades educacionais.

A expansão da educação especial, iniciada no século passado, foi assumindo, no decorrer do século XX, proporções cada vez maiores.

A educação especial no Brasil tem como marcos fundamentais a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do Governo Imperial.

Estes dois institutos pouco tempo após serem criados, sofreram processo de danificação. Esse processo dos Institutos parece seguir o mesmo percurso de seus congêneres franceses, com uma grande diferença, os institutos franceses se transformaram em oficinas de trabalho, e os brasileiros em asilos de inválidos. Esta diferença espelha claramente o caráter assistencialista que a educação especial tem em nosso país onde a função principal é de abrigo e proteção àqueles que não possuíam condições pessoais para exercerem sua cidadania.

No Período Imperial, além desses institutos, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais, no Hospital Psiquiátrico da Bahia.

Após a proclamação da República, a educação especial foi se expandindo, a deficiência mental foi assumindo a prioridade desta educação não só pelo maior número de instituições a ela dedicadas que foram sendo criadas, mas também pela importância que à ela foi atribuída com relação à saúde e à educação.

O surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes espelha o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil: a inclusão desta educação no âmbito das instituições filantrópicas assistenciais e a sua privatização, aspectos que se destacam em toda a sua história, pela influência na política educacional e também pela quantidade de atendimentos oferecidos.

Após a Segunda Guerra Mundial, a educação especial brasileira destacou-se pela ampliação e proliferação de entidades privadas ao lado do aumento da população atendida pela rede pública, que foi se configurando cada vez mais, como uma ação em nível nacional quer pela criação de federações estaduais e nacionais de entidades privadas, quer pelo surgimento dos primeiros Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e das campanhas nacionais de Educação de deficientes ligados ao Ministério da Educação e Cultura.

Em 1954 iniciou o trabalho da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de Janeiro, multiplicando-se as APAEs por todo o território nacional até a criação da Federação Nacional das APAEs, que em 1980 congregava mais de duzentas entidades. Da mesma forma surgiu as Sociedades Pestalozzi.

Em 1971, através da Portaria nr. 86, de 17/06/71, foi criado no Ministério da Educação e Cultura, Grupo Tarefa com a finalidade de estudar a problemática da educação especial que culminou com a proposta para a criação de órgão autônomo, para continuidade das ações desenvolvidas pelas Campanhas e para ampliação da sua abrangência, de modo a incluir os deficientes físicos e os superdotados.¹⁴

Portanto, a educação especial brasileira que nasceu no século passado, no transcorrer da história respondeu a uma série de interesses, como a privatização, a legitimação da escola regular a manutenção da política educacional, a incorporação dos conhecimentos científicos sobre a construção sócio-histórica do deficiente. Hoje, busca a superação de sua condição de apêndice, desenvolvendo seu trabalho pedagógico junto ao processo de discussão que abrange a educação de uma forma geral.

A educação especial embora possua em suas diretrizes os mesmos objetivos da educação comum, possui seus princípios básicos, que do ponto de vista da ação pedagógica, fundamenta-se na 'Política Nacional de Educação Especial (1994), eles são:

¹⁴ BUENO, op. cit. p.97.

- Princípio da Normalização – Não significa tornar “normal” a pessoa portadora de necessidades especiais, mas prevalece o direito de ser diferente e de Ter suas necessidades atendidas pela sociedade, ou seja, significa oferecer as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras pessoas têm acesso.

- Princípio da Integração - A idéia de integração, vai além da introdução física, envolve a aceitação daquele que se insere, através da participação ativa, da igualdade e do respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos.

- Princípio da individualização - Pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais.

- Princípio Sociológico da interdependência - Visa o pleno desenvolvimento das potencialidades, deve-se valorizar parcerias envolvendo educação, saúde, ação social e trabalho.

- Princípio epistemológico da construção Real - Refere-se conciliar entre o que é necessário fazer para atender às aspirações e interesse dos portadores de necessidades especiais e à aplicação dos meios disponíveis.

- Princípio da efetividade dos modelos de atendimento educacional - Se embasa na qualidade das ações educativas, envolvendo três elementos: infra-estrutura, hierarquia e consenso político em torno das funções sociais e educativas.

- Princípio do ajuste econômico com a dimensão humana - Refere-se ao valor que se deve atribuir à dignidade dos portadores de necessidades especiais como seres integrais.

- Princípio de legitimidade - Visa à participação das pessoas portadoras de deficiência, ou de seus representantes legais, na elaboração e formulação de políticas, planos e programas.

É importante esclarecer que a educação Especial deve visar:

- Ingresso do portador de deficiência no sistema regular de ensino;
- Complementação do atendimento dado pelo ensino regular;
- Atendimento educativo contínuo;
- Entrosamento entre instituições especializadas e ensino regular.

O atendimento ao educando portador de deficiência mental, deverá ser desenvolvido em níveis crescentes de integração, de modo que os objetivos educacionais sejam gradativamente alcançados através dos vários tipos ou modalidades de serviços.

É necessário ressaltarmos as várias alternativas de atendimento educacional aos portadores de deficiência mental, de acordo com os diferentes tipos, graus e níveis de ensino, embora a modalidade que iremos conceituar e caracterizar é a Escola Especial, pois é nela que esta inserido o contexto real deste trabalho.

As modalidades de atendimento são:

- classe comum;
- classe especial integrada à escola comum;
- sala de recursos;
- ensino itinerante e por último
- escola especial.

A escola especial é uma *instituição especializada com o objetivo de prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de necessidades especiais onde são desenvolvidos e utilizados, por profissionais qualificados e utilizados, por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos.*¹⁵

Essa escola deverá se estruturar com base nos princípios de normalização e integração e deve oferecer programas de estimulação precoce até o ensino profissionalizante, visando a interação com a comunidade.

É necessário se refletir sobre o papel das escolas especiais.

*As escolas especiais não podem ser apenas locais onde se atendam os alunos nas suas necessidades físicas. As escolas especiais precisam estar ocupadas com o desenvolvimento intelectual de seus alunos pois se assim não fosse, não poderiam ser consideradas escolas.*¹⁶

Neste sentido, não cabe pensar em escola especial senão aquela com um projeto político pedagógico que possibilite o acesso ao conhecimento de diferentes áreas que possibilitem o desenvolvimento das capacidades cognitivas de seus alunos, propiciando as interações sociais e assegurando aos alunos o direito de pensar e expressar seus pensamentos.

¹⁵ Definição dada pela Política Nacional de Educação Especial, 1994.

¹⁶ HENTZ, op. cit. p.3.

3.4. PROFISSIONALIZAÇÃO DAS PESSOAS PORTADORAS DAS NECESSIDADES ESPECIAIS

Com a chegada da Idade Moderna e o desenvolvimento da Ciência, a percepção de indivíduo portador de deficiência passa de uma visão supersticiosa – característica do período anterior – à visão científica. Paralelamente, a elaboração dos Direitos Humanos, baseados nos ideais liberais de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” da Revolução Francesa, contribuem para a concepção do deficiente mental enquanto sujeito digno de “tratamento”, uma vez que, através do exercício de sua racionalidade poderá “aproximar-se” do indivíduo dito normal – igualdade.

Com a Revolução Industrial e, posteriormente, com a introdução do modelo taylorista/fordista de produção, passou-se a exigir do indivíduo características sempre crescentes de destreza, disciplina, agilidade e atenção. Dessa forma, os sujeitos que não atingiram tais características foram sendo estigmatizados e rotulados, entre outras coisas, como deficientes. Podemos supor, então, que quanto mais a sociedade se especializa, com relação aos meios de produção, mais ampla fica a categoria de indivíduos ditos portadores de deficiência.

Entretanto, segundo Sasaki:¹⁷ *A história nos mostra que o mundo mudou bastante em sua visão sobre o trabalho da pessoa deficiente [...]. A humanidade, num passado muito remoto, considerava uma crueldade a idéia de que pessoas deficientes trabalhassem. A idéia era incompatível com o grau de desenvolvimento até então alcançado pela sociedade. E empregar deficientes era tido como uma forma de exploração que deveria ser condenada por lei. Tais crenças eram resultantes, não só da ideologia protecionista para com os deficientes, mas também do fato de que a medicina, a tecnologia e as ciências sociais ainda não haviam descoberto as possibilidades laborativas das pessoas com deficiência.*

Em função da mudança de percepção é que foram organizados serviços de atendimento à esta clientela, assim chamada de Educação Especial, serviço este já explicitado anteriormente, a qual encontra-se inserida a profissionalização a qual o objetivo é inserir o deficiente no mercado de trabalho, após um processo de preparação.

Historicamente: *A noção de profissionalização de indivíduos deficientes mentais desenvolveu-se a partir da crescente preocupação pelas necessidades de recuperação de indivíduos desmembrados pela indústria e dos veteranos na Primeira Grande Guerra mundial (Mithaug e Haring, 1977). Esta preocupação restringia-se, naturalmente, aos países industrializados e beligerantes naquela guerra. Alguns anos após, durante a*

¹⁷ SASSAKI, op. cit. p.17.

Segunda Guerra mundial, o que se chamava de treinamento vocacional passou a ser um direito dos chamados doentes mentais e, depois da Segunda guerra, tornou-se um serviço oferecido aos deficientes em geral. Já naquela época, estes serviços incluíam avaliação e treinamento vocacional, colocação em empregos, aconselhamento vocacional e acompanhamento, e deram origem ao que se chama oficinas abrigadas [...]; a participação de indivíduos deficientes mentais em oficinas abrigadas [ocorre] somente a partir de 1960¹⁸

Ainda, segundo Goyos¹⁹, os indivíduos admitidos nas oficinas de treinamento profissionalizante pertenciam a quatro grupos. No primeiro grupo estavam aqueles que “pudessem ser colocados na indústria após um curto período de treinamento na oficina”; no segundo grupo incluíam-se aqueles que “pudessem ser colocados na indústria, mas que teriam necessidade de um treinamento mais prolongado”; já o terceiro grupo compreendia aqueles indivíduos que “estivessem aptos a somente trabalhar no ambiente da oficina abrigada e atingir o auto-sustento; e, finalmente, no quarto grupo estariam os “aptos a trabalhar no ambiente da oficina abrigada, mas somente a nível marginal da produção”.

Partindo dessa classificação, os profissionais da área deram início à organização de uma série de procedimentos em treinamento de habilidades laborativas, procurando favorecer uma reabilitação profissional.²⁰ Com esse objetivo, uma das preocupações prioritárias envolveu a organização de um treinamento, o mais semelhante possível com os padrões do mercado onde o indivíduo seria inserido. Percebemos, então, o setor de profissionalização nitidamente influenciado pelo modelo de produção taylorista/fordista, principalmente no que tange à organização da Oficinas Protegidas.

O taylorismo/fordismo apontou para “novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho”²¹. Esses métodos, então, encaixavam-se perfeitamente ao perfil do indivíduo portador de deficiência mental que, a partir de então, poderia ser treinado para “executar”, sem que, necessariamente, precisasse fazer uso de sua capacidade intelectual, compreendida como muito reduzida. A tentativa de profissionalização na Educação Especial parece ter acentuado, dessa forma, a subdivisão dos homens, em aqueles que pensam e aqueles que executam, e, a subdivisão do trabalho, em trabalho intelectual e manual, proclamados por Marx.

¹⁸ GOYOS, op. cit. p.9.

¹⁹ Ibid., p.9.

²⁰ Termo que foi muito utilizado para nomear o conjunto de medidas profissionalizantes que visam preparar ou reintegrar o indivíduo no mundo do trabalho “com o objetivo de que ele alcance o maior nível possível de sua capacidade ou potencialidade” (MEC/SEESP, p.16).

²¹ KUENZER, doc.. cit. p.51.

Estratégias de profissionalização

As estratégias de profissionalização são usadas para proporcionar ao educando excepcional a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania; segundo preceitua o artigo 1º da Lei 5.692/71²²

Dentre as estratégias mais comuns estão:

A) Oficina Pedagógica:

Conceituação mais antiga:

*Oficina Pedagógica é o recurso de assistência educativa que emprega o trabalho manual como meio de educação e recuperação, aliado a outras formas de atividades, como a música, os esportes, a escolaridade, as atividades livres, etc. Destina-se a adolescentes e adultos que, pelo seu desenvolvimento mental ou caráter, não podem freqüentar, normalmente, os cursos escolares, oficinas, escritórios ou outro local de trabalho profissional, permitindo aos jovens e adultos desajustados uma forma 'sui generis', entre atividades escolares e trabalho produtivo. Na oficina pedagógica o excepcional é considerado aprendiz que se educa pelo trabalho e para o trabalho, levando em conta que o trabalho é importante fator de integração social.*²³

Conceituação mais atualizada, utilizada na Política Nacional de Educação Especial:

*Oficina Pedagógica é um ambiente destinado ao desenvolvimento das aptidões e habilidades de portadores de necessidades especiais, por meio de atividades laborativas, orientadas por professores capacitados, onde estão disponíveis diferentes tipos de equipamentos e materiais para o ensino aprendizagem, nas diversas áreas do desempenho profissional*²⁴.

B) Oficina Protegida (ou Abrigada):

É um estabelecimento subsidiado (freqüentemente, não necessariamente) que provê trabalho protegido para pessoas deficientes e que tem dois objetivos principais: /1/ oferecer emprego provisório ou de curto prazo com preparação e treinamento para o

²² PEREIRA, op. cit. p.38.

²³ Ibid., p.38.

²⁴ BRASIL/MEC/SEESP, op. cit. p.14

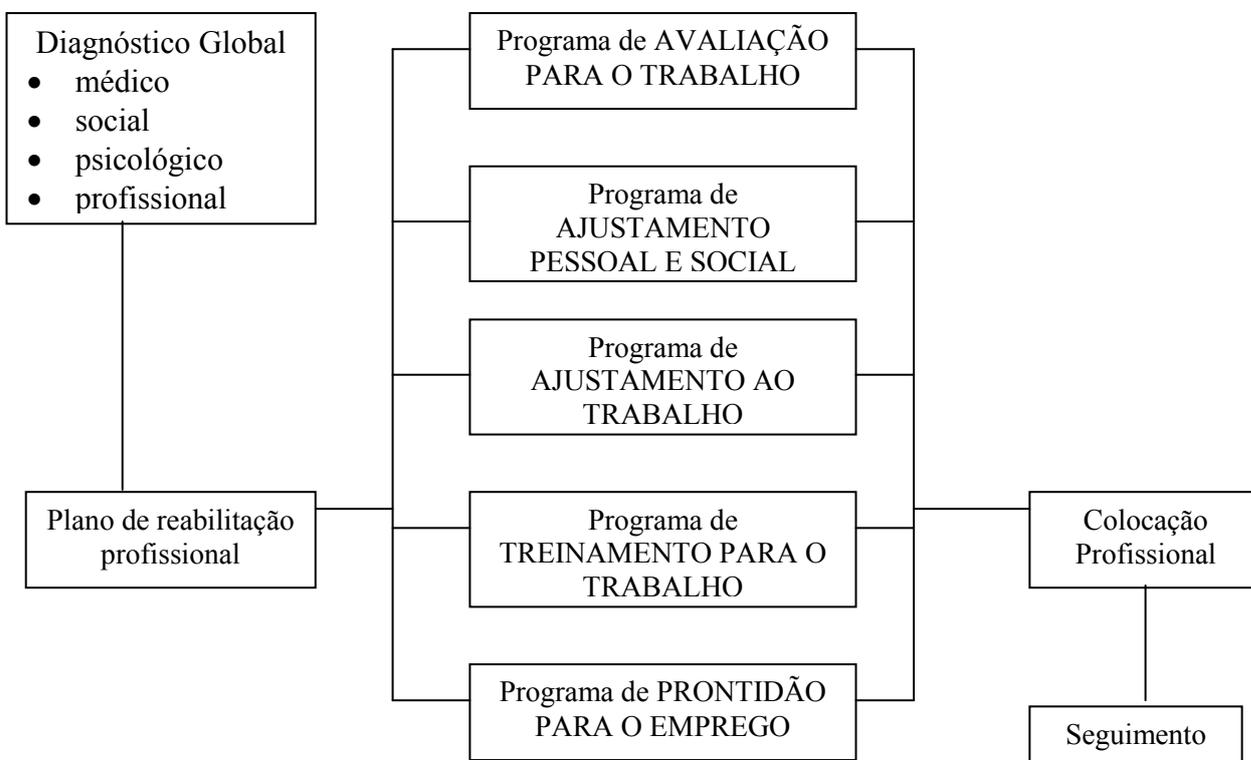
*emprego competitivo; e /2/ oferecer emprego de longo prazo para pessoas deficientes que, devido à severidade de sua incapacidade, provavelmente não serão capazes de obter e reter emprego competitivo. Pode prover alguns dos ou todos os seguintes serviços: avaliação profissional, orientação e aconselhamento para o trabalho, treinamento em ajustamento ao trabalho, treinamento profissional e colocação seletiva.*²⁵

A organização dos serviços de profissionalização deve priorizar a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, considerando dois aspectos essenciais, quanto às atividades que esses indivíduos irão desempenhar: “um dos aspectos é o da execução da tarefa em si. Neste caso, o cliente, por meio de um programa de treinamento formal ou informal, torna-se habilitado para bem desempenhar a função. O outro aspecto é o da execução da tarefa sabendo lidar com o ambiente físico e humano.

Apresentaremos, agora, um fluxograma, desenvolvido por Sassaki (1986), que representa uma síntese de como estão organizados, em geral, os serviços de profissionalização na Educação Especial:

²⁵ SASSAKI, op. cit. p.5

Organização do Serviço de Profissionalização



Os vários programas poderiam ser assim explicados:

1) Programa de avaliação para o trabalho:

Este programa visa fazer uma avaliação geral do indivíduo quanto ao seu *desenvolvimento social, personalidade de trabalho, tolerância física, etc. e, específica (aptidões, interesses, habilidades, destrezas, personalidade, inteligência etc.) de empregabilidade.*²⁶

Os vários programas poderiam ser assim explicados:

²⁶ SASSAKI, op. cit. p.8

2) Programa de avaliação para o trabalho:

Este programa visa fazer uma avaliação geral do indivíduo quanto ao seu *desenvolvimento social, personalidade de trabalho, tolerância física, etc. e, específica (aptidões, interesses, habilidades, destrezas, personalidade, inteligência etc.) de empregabilidade.*²⁷

3) Programa de ajustamento pessoal-social:

*Este programa visa melhorar a adequação pessoal e social do cliente, fortalecendo o seu autoconceito, a autoconfiança, a aparência pessoal, os cuidados de higiene, o seu desenvolvimento social..*²⁸

4) Programa de ajustamento ao trabalho:

Neste programa estão situadas, na maioria dos casos, as Oficinas Pedagógicas. O objetivo é desenvolver, no educando, atitudes e comportamentos necessários ao mundo do trabalho, porém, sem uma rigidez maior, de treinamento para o trabalho.

5) Programa de treinamento para o trabalho: *É um programa que se preocupa com o ensino de conhecimentos e habilidades necessárias ao desempenho de uma ocupação.* Trata-se de um treinamento para o trabalho, que é um conceito mais abrangente do que treinamento profissional, *porque pode ser feito em várias situações (... centros de produção, oficinas protegidas de trabalho, empresas industriais ou comerciais, etc.)*²⁹.

Após passar por este programa, o indivíduo portador de deficiência mental poderá ser encaminhado para o programa seguinte e, posteriormente, para o mercado de trabalho competitivo ou, permanecer na Oficina Protegida, conforme seu grau de comprometimentos, habilidades e autonomia.

6) Programa de prontidão para o emprego:

O objetivo do programa de prontidão para o emprego é o de desenvolver padrões de desempenho (variáveis do trabalho e variáveis pessoais do trabalhador) que

²⁷ SASSAKI, op. cit. p.8

²⁸ Ibid., p.8.

²⁹ Ibid., p.9.

correspondam as exigidas pelo ambiente de trabalho (a empresa em si, condições físicas do ambiente, horários, procedimentos, relações interpessoais, etc.) O programa é constituído por módulos práticos sobre: mercado de trabalho, mundo do trabalho, habilidade de procurar emprego, entrevista de emprego, ficha de solicitação de emprego, apresentação visual do cliente, etc. ³⁰.

Por outro lado, numa sociedade capitalista, as justificativas para a organização de serviços de profissionalização recaem, em grande parte, nas vantagens econômicas. O principal argumento, nesse sentido, é o de que a *condição de deficiente do indivíduo parece levá-lo a uma única opção: a de se transformar em mão-de-obra ocupada e, talvez por essa mesma razão, como que se desculpando pelo fato de ser considerado deficiente, atuar economicamente em benefício do sistema econômico que, ironicamente, ajudou a contribuir para a construção de sua própria condição de deficiência*³¹. Dessa forma, o sujeito deixando de ser um *ônus sócio-econômico, engajar-se na força de trabalho, seja qual for seu nível, participando do desenvolvimento nacional*³².

Existe a necessidade de transformar indivíduos improdutivos em agentes construtores do progresso econômico de seu país, tornando-os *geradores de impostos e consumidores em potencial* ³³

Sem dúvida, a ênfase maior recai sobre o aspecto econômico, quando trata-se da tentativa de provar à sociedade a importância da formação profissional do portador de deficiência mental, sendo evidenciadas as vantagens *da exploração comercial e econômica de seu trabalho* ³⁴. Numa sociedade capitalista, tais argumentos parecem bastante plausíveis; porém, acreditamos que a principal justificativa para a profissionalização do sujeito portador de deficiência reside no fato de que o trabalho é a categoria fundamental na formação da identidade.

Precisamos identificar, então, os elementos que podem causar a obstrução do processo de preparação para o trabalho e inserção no mercado competitivo. Para Sasaki³⁵, esses elementos poderiam ser assim sistematizados:

³⁰ SASSAKI, op. cit. p.10.

³¹ GOYOS, op. cit. p.56.

³² CABRAL e PIVA, op. cit. p.18.

³³ GOYOS, op. cit. p.57.

³⁴ Ibid., p. 59.

³⁵ SASSAKI, op. cit. p.14.

Quadro 2 –

Quadro – Elementos passíveis de obstrução na profissionalização		
AGENTE	ELEMENTOS PASSÍVEIS DE OBSTRUÇÃO	SOLUÇÕES
Cliente	Fatores gerais e específicos de empregabilidade	Avaliação para o trabalho Ajuste: pessoal / social Ajustamento ao trabalho Treinamento para o trabalho Prontidão para o emprego
	Condições físico-sensoriais do cliente	Engenharia de reabilitação
Outras pessoas	Atitudes da família	Serviço social
	Atitudes dos empregadores, dos empregados e dos sindicatos	Palestras, treinamento, legislação, boa colocação
	Atitudes do público em geral	Conscientização
Ambiente físico	Máquinas, ferramentas, procedimentos utilizados no trabalho a ser executado	Adaptação ao trabalho
	Condições arquitetônicas no domicílio do cliente, nas empresas e na comunidade em geral.	Engenharia de reabilitação, arquitetura e legislação.

Fonte: Sasaki, 1986:14

Além destes, outros problemas surgem, quando analisamos nossa situação sócio-econômica e o crescente índice de desemprego.

No atual contexto social, os chamados grupos minoritários são os mais atingidos, sobretudo em épocas de menor expansão econômica, quer porque o mercado seja restrito dado aos impactos de recessão, alta rotatividade da mão-de-obra, menor oferta de trabalho, apresentando graves dificuldades de colocação, quer porque, quando o mesmo experimenta relativo equilíbrio entre a demanda e a oferta de empregos, o deficiente não se apresenta de forma geral, com adequada qualificação profissional e de pronta alocação no mercado de trabalho. As características limitadas de escolaridade e qualificação profissional desse segmento, constituem-se obstáculos ao seu acesso às atividades econômicas [no mercado competitivo].³⁶

Sobre a questão da relação entre escolarização e trabalho, Januzzi³⁷ diz que a escola tornou-se absolutamente necessária para que o indivíduo encontre uma colocação enquanto trabalhador, na sociedade brasileira, *e não ter as habilidades desenvolvidas na instituição escolar coloca-o sempre na situação de defasagem*. A competição, gerada pela onda de desemprego, exige certa formação escolar e atinge não só os sujeitos “deficientes”, mas também, grande parcela da população dita “normal”, que nem mesmo chega a alfabetizar-se.

Outro aspecto que coloca o indivíduo portador de deficiência mental numa situação de desvantagem, na competição por um emprego, reside no fato de que a organização capitalista coloca no preço final de um produto a *quantidade de trabalho nele incorporado e se este preço do trabalho é calculado em condições socialmente normais existentes, e com o grau médio de destreza e intensidade do trabalho, a lentidão, as dificuldades de confecção por condições de compreensão da tarefa, destreza, etc. ocasionarão maior dispêndio de tempo na execução de trabalho do que os “normais” e, portanto, não tornará o produto concorrencial³⁸*.

Essa e outras afirmativas estão, tradicionalmente, presentes nos discursos de empregadores, quando procuram justificar a não contratação de pessoas “deficientes”. Vejamos algumas delas: *1) pessoas com deficiência produzem menos., 2) pessoas com deficiência apresentam maior índice de absenteísmo; 3) pessoas com deficiência criam uma imagem negativa para a empresa; 4) risco de contágio; 5) risco de acidentes no trabalho, gerando altos custos; 6) alto custo para a adaptação do local de trabalho e 7) as pessoas não deficientes devem Ter prioridade para o emprego.³⁹*

³⁶ SIMÕES, op. cit. p.37-38

³⁷ JANUZZI, op. cit. p.53

³⁸ Ibid., op. cit. p.54

³⁹ BUENO, op. cit. p.8

Muitos desses argumentos, utilizados pelas empresas, estão baseados nos mitos, que envolvem a categoria dos indivíduos estigmatizados. Nesse sentido, a própria inserção de portadores de deficiência mental, no mercado competitivo, pode funcionar como fator de conscientização, *gerando uma mudança de atitude através de um modelo real e concreto de competência, segurança, produtividade e qualidade apresentado por essas pessoas quando lhes é dada a oportunidade que é oferecida àquelas pessoas não portadoras de deficiência.*⁴⁰

Na perspectiva da reestruturação agora orientada e embasada na concepção sócio histórica, que propõe uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de educação e de trabalho, onde o sujeito é produto e produtor do seu espaço sócio histórico, com condições de fazer superações do que está estabelecido, faz-se necessário uma nova proposta com modificações estruturais e metodológicas. Estas modificações visam uma estrutura que ofereça oportunidade de capacitar para o exercício de determinadas atividades profissionais, conhecendo o processo histórico que determinou a realidade na qual estamos inseridos e promovendo mudanças nas interações sociais, o que é possível não apenas pela prática em si, mas fundamentalmente por um programa de Orientação para o Trabalho, organizado a partir de conhecimentos sistematizados e que para Sasaki é denominado de Programa de Prontidão para o emprego.

Numa perspectiva sócio histórica, o entendimento da relação educação e trabalho pressupõe um conceito de educação e de trabalho, viabilizando uma visão crítica das relações do mundo do trabalho. Neste sentido, entende-se educação como processo de formação e aprendizagem socialmente elaborado e destinado a contribuir na promoção da pessoa humana enquanto sujeito da transformação social, que transforma e é transformado, e cumpre a escola o papel de oferecer condições de construção de novos conhecimentos e o compromisso com a socialização do conhecimento historicamente elaborado e sistematizado.

Ainda no mesmo sentido, entende-se trabalho como a atividade do homem pela qual ele transforma a natureza, e é, ao mesmo tempo, por ela transformado. É a maneira pela qual o homem se relaciona com a natureza, com a intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades vitais. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz a sua própria vida material e espiritual. Assim, o trabalho não apenas diferencia o homem dos animais, como também o explica: é pela produção que se desvenda o caráter social e histórico do homem, e é também pela produção que o homem estabelece relações com seus semelhantes e produz conhecimentos, constrói a sociedade e faz história.

Desta forma, considera-se que o acesso aos conhecimentos relacionados ao homem no mundo do trabalho presentes no programa de orientação para o trabalho,

⁴⁰ Ibid., p.8

possibilita ao educando, a garantia de uma formação profissional numa perspectiva de agente de transformação social, na medida em que este educando é visto e entendido a partir da abordagem sócio-histórica, onde a aprendizagem se dá através das relações.

Historicamente, para a pessoa portadora de deficiência, foram negadas as possibilidades de aprendizagem em função das relações que com ela foram estabelecidas. Na medida em que era vista a partir da deficiência, e portanto, dos limites, também assim se estabeleciam as relações, agravadas pela segregação a que sempre foram e ainda são submetidos.

Entendemos no entanto, que o acesso aos conhecimentos presentes no programa, estará viabilizando a inclusão dos educandos na sociedade, com a finalidade do processo pedagógico.

Entende-se aqui, o acesso aos conhecimentos como a apropriação da história deste sujeito que é individual, mas inscrita num contexto coletivo o que dará suporte para seu desenvolvimento e a possibilidade da construção de uma identidade, que lhe dê condições de estabelecer relações diferentes das que foram possíveis até então. É esta referência que vai colocar este sujeito frente ao mundo com a possibilidade de promover mudanças na forma de como interagir com a realidade da qual faz parte.

Ainda com a intenção de garantir que os educandos se apropriem dos conhecimentos, utiliza-se a concepção de Vygotsky no que diz respeito a mediação, às funções psicológicas superiores e a zona de desenvolvimento proximal.

... o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma, seriam impossíveis de acontecer⁴¹

É com esta concepção que a Escola Saudação propõe seu programa de “educação e trabalho”, onde a formação do homem se torna possível com a união entre trabalho e educação, contemplando o acesso ao conhecimento sistematizado e o exercício de atividades profissionais.

⁴¹ VYGOTSKY, op. cit. p.117

3.5 AS CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem tem sido vista de diferentes maneiras, que expressam diferentes bases epistemológicas. Há diversas teorias que foram elaboradas na tentativa de compreender o processo de desenvolvimento humano.

Uma breve retomada histórica deste movimento situará as contribuições de Vygotski e colaboradores na construção de uma abordagem sócio-histórica na Psicologia, que rompe com a idéia de uma natureza humana anterior ao social, trazendo uma nova visão de homem enquanto sujeito histórico.

A teoria da modificabilidade cognitiva estrutural, desenvolvida por Reuven Feuerstein, será também abordada, por estar fundada na possibilidade de transformação dos indivíduos marginalizados pelo estigma do baixo rendimento intelectual, embasando propostas educacionais orientadas ao potencial de desenvolvimento.

Até a Segunda metade do século, XIX, o estudo da natureza humana era tarefa da filosofia. Para os empiristas ingleses, seguidores de John Locke, a mente humana funcionava a partir de sensações produzidas por estimulação ambiental. Já os seguidores de Kant acreditavam que as idéias se originavam na mente humana e não podiam ser decompostas em elementos mais simples. Ambas as tradições filosóficas expressam o dualismo psicofísico proposta por Descartes, ou seja, o estudo científico do homem deveria restringir-se ao seu corpo físico. A filosofia estudaria a sua alma.

Nesse mesmo século, a consolidação da nova ordem econômica – o capitalismo – traz consigo o processo de industrialização, para o qual a ciência deveria dar respostas e soluções práticas no campo da técnica. a ciência passa a ser um referencial para a construção de visões de mundo. A partir dessa época, a noção de verdade passa, necessariamente, a contar com o aval da ciência. A própria Filosofia adapta-se aos novos tempos, com o surgimento do Positivismo de Augusto Conte, que postulava a necessidade de um maior rigor científico na construção dos conhecimentos na ciências humanas. Desta forma, propunha o método das ciências naturais como modelo de construção de conhecimento.

Estavam colocadas as bases de algumas questões centrais acerca das relações entre o físico e o psíquico, que tentariam ser respondidas pelas diferentes escolas de Psicologia que se formariam a partir daquele momento. Segundo Zanella⁴²:

⁴² ZANELLA, op. cit. p.49

As tentativas de construção da psicologia enquanto ciência independente empurravam-se em direções diametralmente opostas: por um lado buscava-se aproximá-la das ciências naturais, posto que estas eram reconhecidas pela objetividade e precisão na construção de seus conhecimentos. Por outro lado, o fato de considerar-se as manifestações psíquicas enquanto fenômenos subjetivos, enquanto manifestações da alma, mantinha a psicologia próxima das reflexões filosóficas devido à natureza subjetiva do seu objeto de estudo.

No início do século XX surgem outras abordagens ou escolas em Psicologia que, apesar de se constituírem em pretensas tentativas de superação da cisão psicofísica, não conseguem fugir desse esquema dicotômico: [...] *ou são psicologias que propõem uma análise mecanicista dos processos psicológicos superiores nos moldes do esquema estímulo-resposta, ou são psicologias de cunho idealista, que não conseguem dar conta de conjugar às suas descrições a base fisiológica, material do homem*⁴³.

Dividindo-se em abordagens opostas, a psicologia do início deste século tinha como principais representantes da corrente idealista: a Gestalt, que surgiu na Europa como uma negação da fragmentação das ações e processos humanos realizada pelas tendências da Psicologia Científica do século XIX, postulando a necessidade de se compreender o homem como uma totalidade; a Fenomenologia, que, a partir da Gestalt, busca a essência dos fenômenos psíquicos; e a Psicanálise, que, nascida com Freud na Áustria a partir da prática médica, recupera para a Psicologia a importância da afetividade e postula o inconsciente como objeto de estudo, quebrando a tradição da Psicologia como ciência da consciência e da razão.

A corrente materialista era representada pelos psicólogos soviéticos do final do século XIX e pelo Behaviorismo, criado pelo americano Watson, cuja proposta era a análise do comportamento humano estritamente observável.

Estas abordagens mantiveram o dualismo psicofísico, embora algumas tenham surgido com a proposta de sua superação. Nas palavras de Rubinstein, citado por⁴⁴: [...] *a inevitabilidade do conflito que continua a existir entre a psicologia naturalista e a filosófica deve-se às posições de partida da primeira. Nem o naturalismo mecanicista de uma, nem o idealismo da psicologia filosófica puderam adaptar-se à idéia da unidade da natureza e da história humana, isto é, à verdade ou realidade de que o homem é, antes de tudo, um ser físico e natural, mas que a natureza do próprio homem é o produto da história.*

⁴³ Ibid., p.50

⁴⁴ Ibid., p. 129

Segundo Rubinstein, Werstch, Leontiév e outros autores, citados por Zanella⁴⁵, a superação desta crise da psicologia só é possível com a fundamentação epistemológica do materialismo histórico. Portanto, a psicologia soviética, da qual Vygotski foi um grande colaborador, é a possibilidade que se coloca, neste século, de compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em uma perspectiva dialética.

O contexto sócio-político e cultural em que Vygotski viveu (1896-1934) certamente era propício para sua proposta inovadora de construir uma psicologia a partir dos princípios do materialismo histórico. A sociedade soviética pós-revolucionária valorizava sobremaneira a ciência e seus avanços, que poderiam apontar soluções para os problemas sociais econômicos. REGO⁴⁶, sintetiza este contexto, afirmando que: *A atmosfera de sua época era de grande inquietação e estímulo para a busca de respostas às exigências de uma sociedade em franco processo de transformação. Um bom exemplo destas aspirações era o enorme poder atribuído à educação, que se traduzia no esforço de elaboração de programas educacionais eficientes, que erradicassem o analfabetismo e oferecessem melhores oportunidades aos cidadãos.*

É importante assinalar que antes da revolução socialista na URSS em outubro de 1917, a psicologia soviética, da mesma forma que a europeia e a americana, caracterizava-se por duas tendências distintas de estudos: os de caráter mecanicista e os de cunho idealista. Para Vygotski, ambas as tendências, além de não darem conta de explicar a natureza dos processos psicológicos humanos, desencadearam uma crise na Psicologia.

Somente em 1924, com a realização do II Congresso Pan-Russo de Psiconeurologia, Vygtski torna pública sua crítica a todas as tentativas até então feita no sentido de criar uma nova psicologia, que compreendesse o homem segundo uma visão marxista. Sua crítica à reflexologia e à reactologia apontam que, até aquele momento, a busca da construção de uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano propunha explicações cujos argumentos estavam muito distantes dos princípios dialéticos propostos pelo materialismo histórico. Foi a primeira comunicação científica pública de Vygotski, que causou grande impacto e proporcionou novos rumos à chamada psicologia soviética. Nas palavras de Siguán⁴⁷: *Para Vygostki, a resposta à crise não pode consistir em desconhecê-la ou negá-la, mas em assumi-la e partir dela para alcançar uma posição que a supere. A autêntica raiz da crise [da psicologia], continua explicando Vygostki, resulta do enfrentamento entre duas posturas de fundo, que partem do mesmo momento em que pretendeu construir-*

⁴⁵ Ibidii, p.52

⁴⁶ REGO, op. cit. p.27

⁴⁷ SIGUÁN, op. cit. p. 13-14

se em ciência empírica e experimental. Por um lado, estão os que consideram que esta constituição implica sua assimilação a uma ciência da natureza e, portanto, a adoção de uma metodologia e de suas explicações mecanicistas/ Frente a isto estão os que continuam apoiando-se em uma filosofia que considera que a natureza última do homem é, ao menos em parte, distinta da matéria, e que seu conhecimento requer, portanto, uma metodologia e um tipo de explicação específicos. [...] Em sua opinião [Vygotski], a única possibilidade de explicar o comportamento humano, no que tem de específico sem dissolvê-lo no mecanicismo, reside em uma explicação dialética. (trad. livre)

A contribuição de Vygotski para a construção de uma nova psicologia é bastante significativa, na medida em que a perspectiva por ele apontada rompe com o dualismo psicofísico presente em outras abordagens, pois entende o homem enquanto sujeito histórico que constrói sua subjetividade a partir das interações sociais. É indiscutível que ele abriu um vasto campo para novas pesquisas na área do desenvolvimento do psiquismo humano, numa perspectiva dialética.

Vygotski parte da premissa básica do materialismo histórico: a existência de seres humanos vivos, que se distinguem dos outros animais por produzirem seus meios de vida, que satisfazem às necessidades básicas de beber, comer, morar, vestir-se. A ação de satisfazer e os instrumentos usados para tal produzem novas necessidades, o que para MARX e ENGELS⁴⁸ constitui-se no primeiro ato histórico. Seguindo neste raciocínio, o homem, enquanto sujeito de sua própria história, é um ser pensante, que representa para si e para os outros o que faz. Os homens produzem e pensam: produzem materialmente e produzem representações, idéias sobre sua produção material. Essas representações, essas idéias, formam a consciência, que é determinada pelas mesmas condições materiais de produção.

A consciência, portanto, fala da vida real. Nas palavras de MARX e ENGELS “*Não é a consciência que determina a vida. É a vida que determina a consciência*”⁴⁹. A consciência, que começou a se formar a partir da produção material humana, sofre também os efeitos da divisão social do trabalho, passando a apresentar-se de forma segmentada, cindida, tal qual a materialidade, tal qual as condições reais da vida. Logo, o ponto de partida da história são os indivíduos concretos, suas ações e condições materiais de vida. Marx afirma que a essência do homem é o conjunto das relações sociais, sendo que o ser humano só se hominiza dentro da sociedade e pela sociedade (GORENDER, 1989, p. XXI).

Postulando que a essência do homem é social, Vygotski enfatiza o papel fundamental do processo ensino-aprendizagem e das interações sociais para o

⁴⁸ MARX e ENGELS, op. cit. p. 23

⁴⁹ Ibid., p. 21

desenvolvimento humano: “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam. Portanto, o desenvolvimento humano se dá nas e pelas interações sociais.

A ênfase nas origens sociais dos processos psicológicos superiores é expressa claramente por Vygotski⁵⁰ na formulação da Lei Genética do Desenvolvimento Cultural: *Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro como algo social, depois como algo psicológico; primeiro entre as pessoas, como uma categoria intersíquica, depois, dentro da criança, como uma categoria intrapsíquica (trad. livre).*

Portanto, a ênfase é dada não nos fenômenos psíquicos em si, mas nas transformações de atividades externas, de natureza social, em experiências internas, apropriadas pelo sujeito a partir das interações sociais. É esta apropriação que promove o desenvolvimento das chamadas funções psicológicas superiores, que devem ser entendidas em contraposição às funções elementares, cuja característica fundamental é o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. As funções elementares são de origem biológicas e estão presentes no ser humano desde o nascimento, assim como nos animais, enquanto as funções psicológicas superiores, caracteristicamente humanas, pressupõem operações metalinguísticas com signos e permitem ao indivíduo fazer-se sujeito capaz de pensar a realidade e transformá-la. Estas funções se desenvolvem a partir das interações sociais, medidas pelos signos culturais, tais como a linguagem oral e escrita. As funções psicológicas superiores, portanto, não estão dadas ao nascer, mas serão formuladas na medida em que o indivíduo interagir com o meio social.

A apropriação, pela criança, da experiência produzida pela humanidade é destacada por Leontiev como o processo fundamental na formação das funções psicológicas superiores. Considerado que a criança inicia seu desenvolvimento em um mundo já humanizado, carregado de significados sociais atribuídos pelas gerações que a precedem, Leontiev⁵¹ deixa claro que: *A criança não se adapta ao mundo dos objetos humanos, mas faz deles seus, apropria-se deles.* De forma que se dá a apropriação da experiência humana? Pelas interações sociais proporcionadas pelo contexto cultural em que a criança se insere, embora nem sempre as interações possibilitem um desenvolvimento mental, são aquelas que proporcionam ações compartilhadas de indivíduos com diferentes experiências, instrumentalizando-os para participarem ativamente nos processos sociais.

⁵⁰ VYGOTSKI, op. cit. p.161

⁵¹ LEONTIEV, op. cit., p.105

Aqui aparecem duas questões que consideramos importante discutir: em primeiro lugar, a das condições orgânicas, características de cada indivíduo, que pode nos levar a perguntar: Até que ponto a base anatômico-funcional dada ao nascer influencia este processo? Em segundo lugar, é importante discutir a questão da heterogeneidade das experiências para enriquecimento da iteração de pares, questão que será retomada posteriormente.

Sobre a importância da base anatômico-funcional, Leontiev discute a questão, apontando para a formação de sistemas cerebrais funcionais. A premissa básica para a compreensão da formação destes sistemas é de que *as capacidades humanas formam-se neste processo funcional*⁵². É claro que a base orgânica pode ser favorável ou não à formação dos sistemas, podendo por vezes se constituir um obstáculo, especialmente nos casos de lesões cerebrais. Porém, mesmo nas deficiências de natureza orgânica, as conseqüências mais importantes para o indivíduo são mediadas por fatores sociais e psicológicos. Um prejuízo orgânico cria certas limitações na criança, mas são as limitações secundárias, mediadas social psicologicamente, as que conformam o perfil particular de uma pessoa com alguma deficiência. Por exemplo, são as alterações secundárias da fala e da comunicação social que afetam a estrutura psicológica da criança surda, e não a surdez em si. Sem desconsiderar a importância da recepção sensorial dos dados, o mais importante é desenvolver os processos superiores capazes de utilizar e dar significados sociais a estes dados⁵³.

Leontiev apoiado em pesquisas sobre a fisiologia da atividade nervosa superior (Sechenov, Pavlov, Anojin, Utjomsky e Luria, todos seus contemporâneos) e também nas investigações sobre a formação e a estrutura as funções psicológicas superiores, desenvolvidas por Vigotski, propõe que simultaneamente à formação dos processos mentais superiores, caracteristicamente humanos, se formam também na criança os órgãos cerebrais essenciais para o seu funcionamento – os sistemas cerebrais funcionais, utilizados para realizar atos específicos. Afirma tal autor que: *A criança não nasce com órgãos preparados para cumprir funções eu representam o produto do desenvolvimento histórico do homem; estes órgãos desenvolvem-se durante a vida da criança, derivam da sua apropriação da experiência histórica. Os órgãos destas funções são os sistemas funcionais cerebrais, [...] formados com o processo efetivo de apropriação*⁵⁴.

Desse modo, mesmo sem considerar que as funções psicológicas são produto da atividade cerebral, é fundamental que se compreenda que o cérebro, base orgânica da atividade psíquica, não é um sistema fixo e imutável. Compreendido como um sistema aberto e de grande plasticidade, o cérebro é capaz de se modificar ao longo da história da

⁵² Ibid., p.109

⁵³ KOZULIN, op. cit. p.193-194

⁵⁴ Ibid., p.113

humanidade e do desenvolvimento ontogenético. Estas mudanças se dão em função dos diferentes padrões de relação que os homens estabelecem entre si no movimento da história. Por conseguinte, não existe uma natureza humana desvinculada das relações sociais.

Esta flexibilidade do cérebro e, portanto, dos sistemas funcionais cerebrais, permite que uma operação puramente intelectual substitua um processo sensorial prejudicado. Por exemplo, uma pessoa cega, que além de utilizar sua capacidade de comunicação oral aprende a ler utilizando o sistema Braille, poderá dar saltos qualitativos importantes em sua inteligência verbal, mesmo sem acesso aos estímulos visuais. Aquilo que é captado via percepção visual imediata por uma pessoa com visão normal também poderá ser captado por uma pessoa cega. Só que neste caso, como o aparato visual está prejudicado, a percepção será indireta, mediante a atividade cognitiva que permite o estabelecimento de relações abstratas⁵⁵.

O desenvolvimento das funções cognitivas caracteristicamente humanas é mediado socialmente pelos signos culturais, na medida em que o homem não tem acesso direto aos objetos mas às suas representações. Assim, se considerarmos que qualquer coisa que pensamos não é ela própria, mas a sua representação, é possível dizer que os signos culturais enquanto sistemas de representação funcionam como um “filtro”, que confere significados sociais a todos os quais nos relacionamos. Ao se apropriar das experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói intrapsiquicamente os modos de ação realizados intrapsiquicamente. Ela aprende a organizar os próprios processos mentais, passando a lidar não mais somente com signos externos, como também com signos internalizados.

Este processo de significação pela intervenção do outro origina-se do que Vygotski chama de mediação semiótica. Nos processos de mediação semiótica é fundamental a compreensão de dois elementos básicos: o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. Os signos seriam, assim, os instrumentos psicológicos que o homem utiliza para a representação e significação do mundo. Portanto, instrumento e signos têm um papel mediador fundamental na atividade psicológica humana e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento ontogenético.

O papel da mediação semiótica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem uma vinculação explícita com o próprio marxista de que as relações dos homens entre si e com a natureza são mediadas pelo trabalho. A atividade humana caracteriza-se, pois, pelo caráter instrumental. Enquanto os instrumentos que o homem cria provocam mudanças externas, intervindo na natureza, os signos, também criados pelo

⁵⁵ Ibidi., p.194

homem, provocam mudanças inter e intrapsíquicas. Nas palavras de Vigotski⁵⁶, *a invenção e o uso dos signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico . O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.*

Dentre os sistemas simbólicos criados pelo homem, a linguagem se constitui no sistema fundamental. Ela imprime mudanças importantes nos processos psíquicos caracteristicamente humanos e permite que o homem lide com a representação dos objetos, possibilitando processos de abstração e generalização, a partir dos quais se dá a formação de conceitos, essenciais para a comunicação humana. O complexo sistema de comunicação humana garante, por sua vez, a transmissão cultural do conhecimento historicamente acumulado. É por tudo isso que Vygotski vê a linguagem como elemento mediador da cultura, pois é através dela, essencialmente, que os homens interagem e se apropriam de seu contexto cultural, incorporando ativamente os valores, o modo de agir e pensar de sua cultura. A linguagem é fundamental para o pensamento, pois sistematiza as experiências da criança serve para orientar suas ações. A aquisição da linguagem reorganiza todos os processos mentais superiores, dando forma ao pensamento.

Essa compreensão da dinâmica do desenvolvimento humano a partir das raízes histórico-sociais representou uma ruptura com as teorias até então formuladas pelas diferentes correntes da psicologia, em especial aquelas que tentavam compreender a relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem.

Vygotski (1991b) analisou essas teorias e as classificou em três posições teóricas. A primeira delas propõe que os processos de desenvolvimento e aprendizagem são independentes. Uma das teorias que se colocam nesta posição é aquela postulada por Piaget, para quem o desenvolvimento psicológico já alcançado pelo indivíduo cria condições para que a aprendizagem, e portanto o ensino, se dê. Nessa perspectiva, o desenvolvimento precederia a aprendizagem.

Uma outra posição teórica propõe um paralelismo entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponda uma etapa do desenvolvimento. Portanto, para estas teorias, aprendizagem é desenvolvimento. Vygotski refere-se aqui ao Behaviorismo e a William James, que define a educação como a organização de hábitos de comportamento e de inclinações para a ação. Para James, o desenvolvimento também se daria pela acumulação de hábitos, sendo que o indivíduo seria simplesmente um conjunto vivo de hábitos⁵⁷.

⁵⁶ VYGOTSKI, op. cit. p.59 et 60

⁵⁷ Ibid., p33

Uma terceira posição, tal que as proposições do gestaltista Koffka, considera que desenvolvimento e aprendizagem são processos independentes que interagem, influenciando-se mutuamente. Embora não fique explícito nas publicações de Koffka, suas proposições sugerem que o processo de maturação possibilita um determinado processo de aprendizagem, que por sua vez estimula novos processos de maturação, fazendo-o avançar até certo grau. Esta visão ampliaria, de certa forma, o papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança⁵⁸.

Vygotski se contrapôs às três posições acima citadas, embora concorde que aprendizagem e desenvolvimento sejam processos distintos e interdependentes, de forma que um torna o outro possível.

Considerando a premissa básica do materialismo histórico da essência social do homem, para VYGOTSKI (op.cit., p.39) *“a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. [...] Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”*, que consiste justamente nas interações sociais que se processam desde o nascimento, e até mesmo antes dele, se considerarmos que o modo como estas relações se estabelecem também é construído historicamente. Há que se salientar, contudo, que as aprendizagens que se processam na escola são, ou deveriam ser, qualitativamente diferentes daquelas que se processam no cotidiano da criança antes de sua entrada na escola.

Quando se fala em interações sociais na abordagem sócio-histórica, é importante esclarecer que *... na transformação inerente ao processo interacional, as dimensões cognitivo-afetivas não se comportam como categorias separadas que se influenciam, mas como unidades indissociáveis. A cognição não é um processo apenas mental, mas parte da ação e dos significados que ela aponta, ou seja, dos desejos, objetivos, concepções, sendo, portanto, plena de afetividade*⁵⁹

Neste sentido, as dimensões cultural e individual estão indissociadamente presentes na construção do sujeito histórico. Apropriando-se da cultura onde está inserido, via interações sociais, o processo de individuação e de formação do autoconceito se dá a partir de práticas sociais concretas: *O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro; singular, mas constituído socialmente e, por isso mesmo, uma composição individual, mas não homogênea*⁶⁰

⁵⁸ Ibid., p.35

⁵⁹ OLIVEIRA, op. cit. p.60

⁶⁰ SMOLKA & GÖES, op. cit. p.10

Tanto a avaliação das capacidades intelectuais das crianças nos sistemas de ensino tradicionais quanto os testes psicológicos tradicionalmente utilizados para avaliação intelectual centram-se no desenvolvimento já efetivado, ou seja, em categorias intrapsicológicas, ignorando as funções que estão em processo de maturação. O indivíduo é avaliado pelas respostas que dá, não podendo receber pistas ou ajuda. O que acontece é que esta perspectiva de avaliação do desenvolvimento considera apenas o nível de desenvolvimento efetivo, ou seja, aquelas funções que já estão desenvolvidas na criança, permitindo que ela resolva determinados problemas de forma independente. Não considera que as interações promovem processos de aprendizagem, impulsionando processos internos de desenvolvimento. Depois que o indivíduo se apropria desses processos, estes não só farão parte do desenvolvimento como também o impulsionarão para novos avanços. Portanto, Vygotski evidencia que, para a avaliação do nível de desenvolvimento mental da criança, deve-se considerar também o nível de desenvolvimento potencial, referindo-se ao nível expresso pela criança quando soluciona problemas sob orientação de um adulto ou com auxílio de companheiros mais experientes. A consideração destes dois níveis de desenvolvimento permite que se identifique não só o processo de desenvolvimento já efetivado como também os processos que estão em vias de se efetivar. A distância entre estes dois níveis de desenvolvimento, traduzidos nas tarefas que a criança consegue realizar com auxílio de pessoas experientes, é denominada por Vygotski *zona de desenvolvimento proximal*.

As interações sociais estabelecidas na educação escolar podem criar zonas de desenvolvimento proximal, possibilitando saltos qualitativos no desenvolvimento do sujeito. Assim sendo, os processos de desenvolvimento e aprendizagem não coincidem. Os processos de aprendizagem, particularmente os garantidos por situações de ensino, onde a criança interage com parceiros mais experientes (a mãe, o professor, etc.), mas também na brincadeira simbólica aonde a criança adota o papel deste parceiro mais experiente e o desempenha, impulsionam os processos de desenvolvimento.

A compreensão da importância dos processos interpsicológicos na formação de zonas de desenvolvimento proximal certamente organiza sistemas de ensino mais eficientes, no sentido de possibilitar a todos a apropriação do conhecimento historicamente produzido. Nas palavras de Vygotsky: *Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito do desenvolvimento potencial [zona de desenvolvimento proximal] origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*⁶¹.

⁶¹ VYGOTSKY, op. cit. p. 45 et 46

Assim, para Vygotski⁶², são os processos de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento cognitivo:

[...] a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem na criança conduz ao desenvolvimento mental, cativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta cativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Para discutir a questão da importância da diversidade de níveis de experiência para a apropriação do conhecimento, é fundamental retomar a premissa básica da abordagem sócio-histórica de que os processos psicológicos se originam nas relações interpessoais. Portanto, na composição de grupos de alunos deve-se levar em conta o papel fundamental da experiência coletiva que media o desenvolvimento cognitivo. Nas escolas em geral, ainda é freqüente o agrupamento de alunos pelas capacidades intelectuais que demonstram ter desenvolvidas. Nas escolas especiais, é comum os alunos com deficiência mental serem agrupados em função das deficiências que apresentam. Estas são práticas úteis para os educadores que pensam estar criando grupos com níveis relativamente uniformes, com a ilusão de que o grupo pode avançar mais se for mais homogêneo. Segundo a concepção de Vygotski, esta composição contribui pouco para o desenvolvimento cognitivo do grupo, pois desconsidera o papel fundamental das interações de pares. Tanto membros mais velhos ou mais experientes quanto indivíduos menos experientes ou com limitações significativas (como alguns portadores de deficiência) beneficiam-se da heterogeneidade de seus grupos.

A questão da heterogeneidade dos grupos, em particular nos sistemas de ensino formais, não pode prescindir de uma reflexão do papel do professor enquanto mediador fundamental para o desenvolvimento do aluno, na medida em que é ele quem articula a ação pedagógica. Muito mais que ensinar, a tarefa do professor consiste em viabilizar a apropriação ativa do conhecimento socialmente produzido e acumulado pela humanidade – o professor trabalha com os significados sociais do conhecimento, acrescentando elementos que ultrapassam a situação imediata. Esta postura possibilita o estabelecimento de relações com o intuito de desvelar o que não é aparente e torna possível a apreensão dos movimentos contraditórios do real, permitindo ao aluno compreender o presente como trabalho pretérito e ao mesmo tempo como um campo de possibilidades.

Nesta perspectiva, esperar que o desenvolvimento humano e, portanto, a construção de significações, se dê de forma seqüenciada e universal, é desconsiderar que o homem é um sujeito histórico exposto ao conhecimento historicamente produzido e que vai

⁶² Ibid., p.47

dele se apropriando a partir de mediações sociais. Por outro lado, acreditar que o conhecimento se constrói na base do esquema estímulo-resposta, é desconsiderar que o ser humano estabelece relações e é capaz de lidar com dados que não estão presentes na situação de aprendizagem. Dessa forma, lida-se com o homem numa perspectiva individualista, não se considerando que ele só se torna homem nas e pelas interações sociais.

É importante ver como a perspectiva sócio-histórica trabalha com os atrasos no desenvolvimento ou formas divergentes de desenvolvimento. Na sua obra, Vygotski se interessa pelas formas divergentes de desenvolvimento psicológico. A psicologia das crianças deficientes, assim como a neuropsicologia e psicopatologia dos adultos, era por ele considerada como um aspecto indispensável da teoria geral do desenvolvimento humano.

Além de premissas teóricas, principalmente aquela das origens sociais das funções psicológicas superiores, havia também razões práticas para o interesse de Vygotski e outros estudiosos soviéticos dos anos 20, no estudo das formas divergentes de desenvolvimento: a revolução e a guerra civil deixaram milhares de crianças de todas as idades vagando pelas ruas das cidades e povoados russos. Essas crianças haviam sofrido abandono e privações de toda ordem por um período de quatro ou cinco anos, comprometendo seriamente seu desenvolvimento. Para o estudo destes casos, foi criado o “Serviço de Defectologia”. Em 1925, por iniciativa de Vygotski, este serviço passa a se constituir no Instituto de Defectologia, que ainda hoje é o centro de investigação mais importante para o estudo de deficiências na Rússia. para Shuare ⁶³, ... talvez em nenhuma outra área se descubra o caráter profundamente humanista da concepção de Vygotski como na defectologia, na clínica das afecções cerebrais e na psicopatologia. Ali, na enfermidade, no defeito, na insuficiência e na incapacidade se delineiam plenamente as perspectivas de sua teoria, cujo núcleo de sentido é o profundo otimismo nas possibilidades do homem como sujeito da atividade, criador de sua própria história, artífice de seu desenvolvimento (trad. livre).

É com este mesmo pressuposto, embora em outro contexto histórico, que Reuven Feuerstein (1921) propõe a *Teoria da modificabilidade cognitiva estrutural*, referindo-se à possibilidade do sujeito percorrer uma trajetória de desenvolvimento diferente daquela prevista pela sua condição genética, orgânica ou social. “Entendemos a modificabilidade cognitiva estrutural como as mudanças produzidas no indivíduo depois de uma intervenção específica e um programa de ensino, sobre uma atitude que não se

⁶³ SHUARE, op. cit. p.72

*encontraria limitada a uma só tarefa ou a uma só função, mas que afetará de forma significativa a totalidade do funcionamento mental do indivíduo*⁶⁴

Sobre o termo *mmodificabilidade*, é importante esclarecer que, *embora questionável por evocar referenciais teóricos comprometidos com a pedagogiaa do treinar-se ou dos condicionamentos, refere-se especificamente ao grau e à possibilidade de um indivíduo que é exposto à mediação corresponder às exigências intelectuais que em outra situação não o faria, demonstrando com isto que é capaz de modificar-se, quebrar as “amarras” cognitivas que o fixavam a um diagnóstico de deficiência mental, por exemplo Daros*⁶⁵.

Esta proposta teórica vem sendo desenvolvida em Israel desde o pós-guerra. Durante a 2ª Guerra Mundial, Feuerstein estudava Psicologia na Romênia. Nessa época, como subdiretor de uma escola em Bucarest, lhe foi entregue o desafio de trabalhar com crianças cujos pais haviam sido deportados. Depois, em Jerusalém, foi professor em uma escola para crianças que vinham de campos de concentração do holocausto. Sem dúvida, este foi um grande desafio para Feuerstein: *[...] tínhamos um compromisso com estas crianças, de avaliá-las a qualquer preço, de desenvolvê-las. [...] Em primeiro lugar, existe uma fé na modificabilidade do indivíduo, sua capacidade de modificar-se em função de suas necessidades, de converter-se em outro. Esta autoplaticidade eu encontrei no fundo de minhas raízes judaicas. A inteligência não pode existir só para uma elite. É um dever atual criar uma qualidade de vida, além das condições mais simples ou básicas que devem ser satisfeitas*⁶⁶.

Suas experiências posteriores com a avaliação de crianças com déficit educativo do norte da África, que seriam enviadas a Israel, além de crianças portadoras de diferentes formas de deficiência, levaram-no a sistematizar uma proposta teórica baseada na hipótese da modificabilidade. Esta hipótese assentava-se em suas práticas anteriores que mostravam resultados inéditos de mudança nas possibilidades de desenvolvimento em crianças com sérias limitações.

Sem referências explícitas a fontes teóricas e com pouca produção escrita, Feuerstein refere-se ao seu contato com Piaget no início de seus trabalhos, embora pareça distanciar-se da teoria piagetiana quando traz a possibilidade de compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem para além da interação organismo e mundo dos objetos.

Partindo da premissa de que o homem se faz humano na relação interpessoal, e que esta relação é mediada pela cultura,, Feuerstein se diferencia das teorias que

⁶⁴ FEUERSTEIN & BOLIVAR, op. cit. 165

⁶⁵ DA ROS, op. cit. p.7

⁶⁶ FEUERSTEIN, op. cit. p. 3

compreendem a aprendizagem enquanto mudança de comportamento em resposta aos estímulos do meio (S-R). Diverge também da concepção piagetiana de aprendizagem enquanto resultado dos processos de maturação biológica em interação com o meio, onde um organismo ativo assimila novos conhecimentos dentro dos esquemas mentais próprios do seu estágio de desenvolvimento (S-O-R). Mesmo considerando o avanço que Piaget proporcionou para a compreensão do processo de aprendizagem, na medida em que considera que um organismo ativo interage com o mundo dos objetos, Feuerstein se opõe a esta concepção, enfatizando que entre o estímulo, o organismo e a resposta se interpõe um mediador. Portanto, o esquema de aprendizagem que Feuerstein propões pode ser assim representado: S-H-O-H-R. Neste esquema, H é o ser humano enquanto mediador da cultura.

Para Feuerstein, há, então, duas modalidades responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo do indivíduo: a exposição direta à estimulação e as *experiências de aprendizagem mediada*. O indivíduo em crescimento, dotado de características psicológicas determinadas geneticamente, se modifica ao longo de sua vida ao estar exposto diretamente aos estímulos. Porém, a exposição direta aos estímulos não é suficiente para explicar os saltos qualitativos do desenvolvimento humano, que o constituem como um ser inteligente e modificável. A inteligência humana é considerada por Feuerstein⁶⁷ como produto das experiências de aprendizagem mediada.

Na experiência de aprendizagem mediada, um mediador, que pode ser a mãe, o professor ou um colega mais experiente, interage com a criança fazendo a mediação do significado de determinados estímulos, transformando-os *de um dado sensorial apenas, em conteúdo culturalmente significado e um patamar mais elevado de pensamento*⁶⁸. Assim, para Feuerstein a figura do mediador é fundamental para um desenvolvimento cognitivo rumo a níveis mais elevados de abstração. É o mediador quem organiza o ambiente interativo, selecionando os estímulos do meio, reordenando-os, dando-lhes significados. *Mediante este processo tanto o estímulo quanto a criança se modificam. O estado de ambos se converte em algo muito diferente do que seria se a aparição [dos estímulos] se desse ao azar.[...] A experiência de aprendizagem mediada é a transmissão e a interpretação do mundo à criança que está exposta a ele*⁶⁹

Feuerstein esclarece que a experiência de aprendizagem mediada se dá no nível individual ou em pequenos grupos na família, na escola, etc. Como a relação do homem com o que as outras teorias chamam de estímulo é sempre uma relação indireta, mediada pela cultura, Feuerstein fala também da *transmissão cultural*, que é feita entre as gerações, do velho para o novo, do mais experiente para o menos experiente e também do

⁶⁷ Ibid., p 210

⁶⁸ DA ROS, op. cit. p.2

⁶⁹ Ibid., p. 135

novo para o velho. Não se trata de uma simples transmissão de informações, mas de mediação de conhecimentos e valores em permanente movimento na história das diferentes culturas. É pela transmissão cultural que se formam os conceitos. É pela transmissão cultural que se tem, nas diferentes culturas, a representação social de inteligência e deficiência, por exemplo, só para citar dois conceitos importantes na presente discussão.

Feuerstein aponta a natureza do processo de mediação, que possibilita que se crie no indivíduo a modificabilidade cognitiva estrutural. Para tanto, define inúmeros critérios que conferem à interação um caráter mediador, sendo os três critérios básicos: a *intencionalidade*, a *transcendência* e a *significação*.

A interação mediatizadora é, em primeiro lugar, animada por uma intenção da parte do mediador, diferindo, portanto, da interação direta com estímulos do meio. É a *intencionalidade* que leva o mediador a se interpor entre o organismo que aprende e o mundo dos estímulos que incidem sobre ele. O mediador traz elementos que não estão presentes na ação, modificando significativamente a natureza do estímulo.

A intencionalidade do mediador oportuniza ao indivíduo a *transcendência* do imediato, a ruptura com o que Feuerstein chama de *percepção episódica da realidade* e, portanto, o estabelecimento de relações complexas de pensamento. A natureza transcendente da mediação possibilita o desenvolvimento da flexibilidade do pensamento, além do estabelecimento de relações entre as dimensões do conhecer e do sentir.

Neste processo interativo, mediador e mediado impõem suas próprias *significações*, que são o resultado da interiorização dos significados sociais. Tão importante quanto a intencionalidade do mediador é a intencionalidade do mediado (sujeito). O confronto da ação do mediador e mediado mobiliza componentes afetivos importantes, garantindo o que Feuerstein chama de *reciprocidade*: é pela reciprocidade que se dá a interiorização do ato de mediação, possibilitando que o indivíduo se torne seu próprio mediador.

Para Feuerstein⁷⁰ a intencionalidade, transcendência e significação *criam as condições de desenvolvimento da autoplaticidade, da flexibilidade e, por último, da modificabilidade do ser humano. Desprovida destes três fatores, a interação organismo e mundo dos estímulos fica limitada às modalidades de funcionamento totalmente aleatórias e desorganizadas.*

Se é pelas experiências de aprendizagem mediada que se formam as estruturas cognitivas, então os indivíduos com problemas no desenvolvimento cognitivo se

⁷⁰ FEUERSTEIN, op. cit., p.213

encontrariam nesta condição pela falta de tais experiências? Esta é a hipótese de Feuerstein. Ele aponta situações que fazem com que muitos indivíduos não tenham experiências de aprendizagem mediada. Por exemplo, situações onde as experiências de aprendizagem mediada são qualitativa e quantitativamente insuficientes para permitir que o sujeito se relacione com a realidade não somente através do factual, do imediato, do episódico, mas sim com processos cognitivos superiores que garantam acesso aos signos culturais. É o caso dos grupos de imigrantes que, *obrigados a renunciar a sua própria cultura para se identificar à cultura dominante à qual eles devem se integrar, limitam de uma maneira às vezes extrema o campo existencial do grupo fechando-se nele mesmo, ao amenos pelo período que precede a assimilação da nova cultura*⁷¹.

Outra categoria de situação é aquela em que o indivíduo não pode se beneficiar amplamente da mediação de aprendizagens que promovam o seu desenvolvimento cognitivo, devido a barreiras orgânicas, sensoriais, neurológicas. O resultado desta carência de mediações é chamado por Feuerstein de *síndrome da privação cultural*. É importante ressaltar que o conceito de privação cultural em Feuerstein

... se diferencia dos constructos relacionados aos desprivilégios psicossociais cuja gama varia desde aqueles que centralizam o problema na privação econômica até aqueles que caracterizam a privação no cultural e que gera o deficiente cultural. Destes constructos derivaram os programas de educação compensatória que objetivam suprir deficiências ou carências, que agiam como antídoto da privação que afeta grupos étnicos, classes sociais desprivilegiadas, onde a pobreza, tanto do econômico como do cultural, eram tidas como elementos condenadores da cognição de crianças e adultos.

*Numa outra direção, Feuerstein elabora um conceito que nos permite tomar outros rumos, chegando inclusive a uma conceituação de privação cultural que nos faz pensar o pedagógico não somente enquanto compensação de desvantagens mas na possibilidade concreta de considerarmos que a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade é direito inalienável de todos os homens e que o problema não é do indivíduo, de sua classe social, uma vez que não existe um saber único e universal, mas sim um “problema” social de ausência de mediações que promovam interações relacionadas à identificação do indivíduo com sua própria cultura e conseqüente produção de processos cognitivos capazes de lutar com o conhecimento, com a cultura em níveis superiores de abstração dos significados sociais que os caracterizam*⁷².

Assim, Feuerstein traz o conceito de *privação cultural* no sentido específico da ausência de instrumentos psicológicos do ponto de vista cognitivo e de identificação do indivíduo com a sua própria cultura, o que o leva a perceber a realidade como algo

⁷¹ Ibid., p.215

⁷² DAROS, op. cit. p..3

desligado de si mesmo e carente de significado. É o que Feuerstein chama de *percepção episódica da realidade*: o indivíduo não vê a realidade como uma cadeia social de eventos, mas como uma série de imagens, com pouca relação histórica entre elas.

Como se traduzem estes conceitos para a prática pedagógica? A partir da teoria da modificabilidade cognitiva estrutural, Feuerstein desenvolveu o *Método de Avaliação do Potencial de Aprendizagem (Learning Potential Assessment Device – LPAD)*, com o qual: *Se examina, se ensina ou se media, e logo se avaliam os efeitos da mediação na capacidade do indivíduo para enfrentar tarefas que são cada vez mais novas e complexas. Este método dinâmico é sensível às mínimas mudanças que se produzam no indivíduo, que se interpretam como um sinal ou indício de seu potencial de modificação. Tentamos determinar em que condições e modalidades o indivíduo se modificará melhor*⁷³

Este método se contrapõe às avaliações tradicionais, na medida em que o examinador, na condição de mediador, além de observar o que o sujeito é capaz de realizar sozinho, cria, na interação, situações de mediação que possibilitam ao sujeito resolver problemas em níveis de abstração mais elevados, antes impossíveis de resolver sem ajuda do outro. Esta concepção de avaliação se aproxima bastante daquela proposta por Vygotski quando formula o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

A proposta teórico-metodológica de Feuerstein apresenta alguns pontos de aproximação com Vygotski, embora este tenha desenvolvido sua proposta teórica em um contexto histórico diferente, a partir de premissas básicas do materialismo histórico. Ambos pressupõem que é pelos processos interativos humanos que se tem a possibilidade de uma relação educativa mediada por signos culturais. As aprendizagens que resultam destas interações constituem-se em molas mestras do desenvolvimento.

Alguns conceitos de ambas as teorias podem ser relacionados. A privação cultural, por exemplo, em linguagem vygotskiana, seria o resultado da pobreza de mediadores semióticos. Não se pode negar que em toda interação social há a presença de mediadores semióticos, pois é isto que caracteriza a ação humana.

Enquanto Feuerstein diz que o indivíduo se torna seu próprio mediador quando interioriza o ato de mediação, Vygotski diria que a mediação se torna recurso que o indivíduo utiliza ativamente para desenvolver-se. A mediação enquanto recurso de desenvolvimento permite que o indivíduo se aproprie de sistemas semióticos disponíveis em sua cultura, impulsionando-o a níveis cada vez mais complexos de pensamento.

Com base nestas concepções teóricas é que a Escola Saudação estruturou sua ação pedagógica, e a partir desta conseguiu alcançar muitos resultados positivos, sabemos que

⁷³ FEUERSTEIN, op. cit. p.147

ainda é necessário muita fundamentação teórica e clareza dos objetivos que pretendemos alcançar, mas o primeiro passo foi dado, agora é seguir nesta caminhada em busca de uma melhoria da qualidade de vida destes indivíduos.

CAPÍTULO IV

4. BASE TEÓRICA

Pacientes dependentes: Pessoas que apresentam um quadro bastante deficitário, com perda de identidade que demanda assistência intensa a permanente, provocado por idade avançada, deficiência mental, deficiência física e/ou comprometimento psiquiátrico acentuado.

Pacientes semi-dependentes: Pessoas que apresentam um quadro deficitário com perda de identidade, demandam atenção constante, provocada por idade avançada, deficiência mental severa a moderada, deficiência física e/ou comprometimento psiquiátrico acentuado.

Pacientes semi-independentes: Pessoas que apresentam um quadro com perda parcial da identidade, que demandam supervisão em suas atividades de vida diária e cotidianas, provocado pela hospitalismo a que foram submetidas, em decorrência de seu comprometimento psiquiátrico, associado ou não a deficiência mental.

Pacientes independentes: Pessoas que apresentam um quadro com pouco comprometimento de identidade, com capacidade de gerir suas atividades de vida diária e cotidianas, provocado pelo hospitalismo e comprometimento psiquiátrico controlado.

Estigma: Conjunto de valores e de atitudes dependentes do envolvimento cultural em que o indivíduo se encontra.

Inserção social: Adaptar a pessoa portadora de necessidades especiais, junto a sociedade.

Intencionalidade: Ato realizado, determinado da vontade com vistas a um fim.

Interagir: Promover a interação entre dois ou mais elementos.

Transcedência: Ato mental de lembrar das experiências vividas, através de situações reais.

CONCLUSÃO

Através do trabalho realizado pelo setor de pedagogia do Instituto de Psiquiatria, a qual foi nesta monografia explicitada, concluí-se que:

1 – O trabalho educacional é de fundamental importância no contexto psiquiátrico, por estabelecer um programa de forma estruturada e sistematizada, dando significados à todos os procedimentos realizados;

2 – O treino de habilidades e formação profissional, vem resgatar a cidadania e a auto-estima, contribuindo para a inserção social;

3 – A participação efetiva na escola e nos cursos trouxeram ganhos no comportamento geral dos internos, com mudanças de humor, atitudes e forma de se colocarem em suas unidades de internação;

4 – Os resultados observados após todo este processo, refletem na disposição geral dos moradores do hospital, o desejo de participação, auto-cuidados, vaidades restabelecidas, descoberta de potenciais adormecidos, por exemplo: descobrir que muitos, apesar de nunca terem demonstrado, sabem ler e escrever, outros relatam já ter trabalhado em várias atividades, resgatando suas experiências profissionais, sua identidade e história de vida.

5 – Foi percebido ainda um grande desenvolvimento da postura crítica, onde via de regra havia passividade, e melhora de participação nas atividades comuns das enfermarias e atividades gerais do hospital, com noção de responsabilidade e horários, com maior espontaneidade e vontade própria.

6 – A integração com a comunidade e funcionários é fundamental, com a criação de vínculos formados durante os cursos, conseguimos perceber a intensidade destes vínculos para ambas as partes com a diminuição da distância e do preconceito, aumentando a credibilidade na capacidade dos pacientes, criando amizades e gerando parcerias na execução de pequenas tarefas.

7 – A dinâmica psíquica geral de muitos pacientes melhorou bastante, ficando evidente na forma de vestir-se e no comportamento social que foi aprimorado.

8 – Houve o desenvolvimento da capacidade de vínculo e desprendimento afetivo, aspectos que, por vezes, estão muito comprometidos nos pacientes cronicados pelo hospitalismo.

9 – Os ganhos de habilidades específicas podem ser quantificados pelos profissionais envolvidos, mas os ganhos psíquicos são inestimáveis e trarão frutos para haver cada vez maior humanização e fim de estigmas e preconceitos.

10 – A medida que tomam consciência de suas potencialidades, buscam superar seus próprios limites, e passam a ser agentes ativos em seu próprio tratamento.

11 – A diferença de comportamento dos pacientes antes e durante os cursos, foi constatada por profissionais leigos na área psiquiátrica e que estavam envolvidos na realização dos cursos.

12 – Os resultados dos cursos são visivelmente gratificantes a todos os que puderam acompanhar o projeto, e especialmente aos que participaram.

13 – Este tipo de trabalho é necessário e deve ser incentivado para que outras instituições psiquiátricas possam possibilitar à seus internos as experiências vividas no Instituto de Psiquiatria, a qual obtivemos tantos resultados positivos.

14 – Tudo somente terá início quando se acreditar no potencial destes indivíduos, pois as limitações existem mas devem e podem ser superadas.

15 – Este processo é somente o início de toda uma caminhada que pretendemos seguir com as oficinas protegidas e possibilidades vivas de cooperativas de produção e integração de alguns pacientes no mercado de trabalho competitivo, através de parcerias.

16 – É necessário um trabalho direcionado à prevenção e informação em relação a deficiência e a doença mental, junto a sociedade em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- BRASIL, MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994.
- BUENO, José Geraldo S. Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.
- CABRAL, R. e PIVA, S. R. A educação especial de subdotados. Porto Alegre: Sulina, 1975.
- DAVIS, Cláudia, SILVA, Maria Alice S. & ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das interações sociais em sala de aula cadernos de pesquisa. São Paulo.
- FEUERSTEIN, Reuven e BOLIVAR, Carlos R. La teoria de la modificabilidad lognoscitiva estructural: una explicacion alternativa sobre el desarrollo lognoscitivo diferencial. 1983. (tucto adaptado a partir da conferência proferida por Reuven Fenerstein em 10/08/83 em Bogotá). trad. livre.
- _____. Aprender a ser inteligente. Separata de: Le Journal des Psychologues, [S.I.], Junio 1987. (trad. para o Espanhol por Cecília Assaél Budnik). Entrevista.!
- GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- GORENDER, Jacob. O nascimento do materialismo histórico. In: Marx, K. e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1989 p. vii - XXX iv.
- KOZULIN, Alex. La psicologia de Vygotski: Biografía de unas ideas. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- KUNZER, A. Z. Pedagogia da Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- LINO DE PAULA, Lucília A. Ética e educação especial: uma reflexão sobre a cidadania do portador de deficiência mental. Rio de Janeiro, 1994. Dissertação de Mestrado em Educação, UERJ.

- LEONTIEV, Alexis. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: Lúria Alexander R., LEONTIEV, Alucis N., Vygotsky, Lev S. et da aprendizagem e do desenvolvimento. 2 ed. Lisboa: editora estampa, 1991.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1989.!
- _____. A Ideologia Alemã São Paulo: editora Moraes, s.d.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes R.: Interações Sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio histórica. Cadernos ledes. Campinas, São Paulo: papirus, nº 35, 1995.
- OMOTE, Sadao. A integração do deficiente: um pseudo problema? Trabalho apresentado na XXIV Reunião anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, São Paulo, 1994.
- _____, A deficiência como fenômeno socialmente construído. Conferência proferida na XXI Semana da faculdade de educação, filosofia, ciências sociais e da documentação, UNESP, Campus de Marília, novembro de 1980.
- PEREIRA, O. S. Integração do excepcional na força de trabalho. Brasília: MEC/ Departamento de Documentação e Divulgação, 1977.
- PESSOTI, Isaías. Deficiência Mental: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiróz: ed. da Universidade de São Paulo, 1984.
- REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico - cultural da educação. Petrópolis, R. J., Vozes, 1994.
- SASSAKI R. K. (trad). In.: São Paulo. Prefeitura Municipal. Programa de atendimento aos Portadores de Deficiência (PRODEF). Emprego apoiado. São Paulo, 1986.
- SMOLKA, Ana Luíza B. e GÓES, Maria Cecília R. de . (ORGS). Introdução. In: A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.
- SHVARE, Marta. La psicologia Soviética tal como yo la vejo. Moscú: Editorial progresso, 1990.
- SIGVÁN, Miguel. Actualidad de Lev S. Vygotski. Barcelona: Anthropos, 1987.
- SIMÕES, V. R. Mercado de Trabalho e tendências que viabilizam. O emprego do deficiente. In.: SEMINÁRIO "Profissionalização da pessoa deficiente/ bolsas d e trabalho". Cenesp/APAE - SP, 1986.

VYGOTSKY, Lev S. História del desarrollo de las funciones psiquicas superiores. Ciudad de La Habana: Editorial Científico - técnica, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Mantins Fontes, 1991.

ZANELLA, Andréa V. Zona de desenvolvimento proximal: Análise teórica de um conceito em situações variadas. São Paulo, 1992. Dissertação de mestrado em psicologia da Educação, PUC.

REVISTAS

JANUZZI, Gilberta S.M. Oficina Abrigada e a "Integração" do "Deficiente Mental".
Revista Brasileira de Educação Especial: vol. I, n.I, p. 51-63, 1992.

PERIÓDICOS

DAROS, Silvia Zanatta. A teoria de Reuven Feurstein. Florianópolis, SC, UFSC, 1993,
Mimeo.

GARCIA, Rosalba M. C. A educação das pessoas consideradas portadoras de deficiência:
uma questão histórica. Florianópolis, 1996. Mimeo.

GOYOS, A. C. A profissionalização de deficientes. São Carlos: Universidade Federal de
São Carlos, 1995.

_____. Justificativas para a Formação Profissional do Deficiente Mental: revisão da
literatura brasileira especializada. Fundação Carlos Chagas/Cadernos de Pesquisa,
n.69, maio 1989.

**ESTADO DE SANTA CATARINA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE
CEDRHUS - CENTRO DESENVOLVIMENTO RECURSOS HUMANOS
GESPE - GERÊNCIA DE ESPECIALIZAÇÃO E PROJETOS ESPECIAIS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO HOSPITALAR**

A PEDAGOGIA NUM HOSPITAL PSIQUIÁTRICO

MARCIA REGINA MACHADO SOUZA

FLORIANÓPOLIS

1998

ANEXOS

ESCOLA SAUDAÇÃO

PROJETO SINE/IPq

