

(Imagens do) corpo do “deficiente”: um estado a ser compensado?

Um estudo crítico sobre o Programa Esporte para Portadores de Deficiência e suas contribuições para a formação de professores

Deficient's body image: a condition to be repaid?
A critical study about the Deficient Porter Subjects Program and its contributions to formation teachers' course

Sônia Maria Pellegrini de Azeredo

Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral e Centro Universitário Celso Lisboa

RESUMO:

Este trabalho surgiu de um convite feito por um professor de Educação Física da rede municipal de ensino, durante muitos anos voltado para o trabalho com *sujeitos portadores de necessidades educativas especiais* (SPNEE), para ministrar uma palestra sobre "Relações Familiares" para professores de Educação Física do *Programa Esporte Para Pessoas Portadoras de Deficiências* – o PEPPD –, um projeto desenvolvido pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, através da Secretaria de Esportes e Lazer e Fundação Rio Esportes, em parceria com o Comando Militar do Leste e a Fundação de Apoio ao Instituto Benjamin Constant, em setembro de 2002. Em maio de 2003, indicada para atuar no mesmo, já como profissional "psi" prestadora de serviços ao referido Programa, pude me valer das conexões existentes entre a Disciplina *Pedagogia Terapêutica*, com a qual trabalhei, por cinco anos seguidos, no Curso de Psicologia de um Centro Universitário privado, e a de *Conhecimentos Didático-Pedagógicos da Educação Especial*, para a qual fui solicitada a lecionar, no Curso Normal de um colégio estadual, a partir de 2003. Pretendendo contribuir

Clio-Psyché – Programa de estudos e pesquisas em História da Psicologia

para o debate contemporâneo sobre "Corpo: psicologia e história", o texto visa a apresentar o processo de discussão que vem ocorrendo no *locus* da formação de professores de uma escola pública. Objetivando desconstruir certas práticas político-pedagógicas, vem apontar para as necessárias transformações conceituais, bem como institucionais, contribuindo para o fortalecimento dos movimentos sociais no tocante às imagens/formas de visibilidade do corpo dos S.P.N.E.E., em seus diferenciados matizes.

Palavras-chave: corpo do "deficiente"; formação de professores; necessidades educativas especiais

ABSTRACT:

This present work arises from a municipal physical education teacher's invitation who has been working for a long time with *special educational necessities carriers subjects* (S.P.N.E.E.) in order to ministrare a speech about "*Family Relationships*", to another physical education teachers group of the above mentioned Program, the PEPPD – a project which had been developed by Rio de Janeiro s Municipal Government, trough of the *Sports and Leisure Secretary* and the *Sport Rio Foundation*, also the *Lest Militar Command s* and its partner the Benjamin Constant Institute Aid Foundation in 2002, September. Then, almost one year later, in 2003, I was indicated to support the same project, now as a professional *psi* "services helpful". At that moment, I could make use of the existing connections between the *Therapeutic Pedagogy* subject, which I had been working during five consecutive years in the Psychology course in a private University Center, and another one I came to be working at a Public School, in its Normal Course: the "*Special Education s Pedagogical Didactics Knowledge*". Intending to contribute to the contemporary debate involving "Body: psychology and history", it aims to present the discussion processes which comes to happen at that school, in the *locus* of the formation teachers course, by proposing to *disconstruct* some of the politic-pedagogicals practices that comes to appoint the necessities conceptual transformations, as well that institutional ones, giving a contribution, fortifying social movements, regarding the S.P.N.E.E images/forms of visibility, in their different multicolored.

Key words: deficient's body; teaching formation; special educational necessities

Clio-Psyché – Programa de estudos e pesquisas em História da Psicologia

Introdução Histórico de uma construção

... “O que se esconde por trás da deficiência não é a irrupção do patológico, mas a desigualdade. Transcender a deficiência exige que se escape da armadilha corpo-mente, a dualidade cartesiana...”
Robert Castel

Fui convidada por um antigo professor de Educação Física da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, durante muitos anos voltado para o trabalho com *sujeitos portadores de necessidades educativas especiais*, para ministrar uma palestra sobre “Relações Familiares”. A palestra era destinada a Professores de Educação Física que já estavam atuando no Programa *Esporte Para Pessoas Portadoras de Deficiências* – o *PEPPD* – da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, através de uma parceria entre a Secretaria de Esportes e Lazer e Fundação Rio Esportes, a Fundação de Apoio ao Instituto Benjamin Constant – FAIBC – e o Comando Militar do Leste, em setembro de 2002. Em maio de 2003, fui indicada para atuar naquele Programa, já agora como profissional “psi”, *prestadora de serviços* ao mesmo.

Aproveitei, para tanto, as *conexões* que vinham sendo feitas por mim entre a disciplina *Pedagogia Terapêutica* – com a qual trabalhei, por cinco anos seguidos (1995 a 1999), no Curso de Formação de Psicólogos do Centro Universitário Celso Lisboa – e a disciplina *Conhecimentos Didático-Pedagógicos da Educação Especial*, a qual fui solicitada a lecionar na

quarta série do Curso Normal do Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral, no Jardim Botânico, a partir do ano de 2003.

Uma vez convidada a trabalhar com os conteúdos de *Pedagogia Terapêutica* – área, admiti naquela época, ainda pouco explorada por mim –, parti em busca de subsídios que melhor viessem a responder a muitas das minhas questões relacionadas àquele campo de confluência com outros saberes e práticas: o que concerne à vida de *sujeitos/pessoas portadoras de necessidades educativas especiais* (S.P.N.E.E.), terminologia até então não muito divulgada. A bem da verdade, penso mesmo que sequer havia sido criada. Sendo, eu mesma, mãe de uma “filha especial” (*especialíssima*, como costume afirmar), aceitei o desafio de operar, agora “na teoria”, com conceitos experienciados enquanto vivência (de uma certa) “prática”.

Participante de várias e oficiosas “salas de espera”, tanto em estabelecimentos educativos quanto em espaços “clínico-terapêuticos”, penso ter procedido a uma rigorosa e exaustiva análise de muitas das minhas *implicações*, bem como a de (quase) todos os meus “atravessamentos” – tanto os profissionais quanto os histórico-existenciais, por assim dizer. E reconheço que talvez muito deva e queira comunicar ainda, enquanto profissional psicóloga/pesquisadora.

Pelos motivos acima citados e pelas várias conceituações e/ou abordagens existentes com relação ao nosso tema, investi, no início do trabalho junto à formação “psi” do referido Centro Universitário, em caminhos que vieram a clarear os horizontes (nem tão nebulosos assim, penso hoje) acerca da discussão sobre trabalhos de intervenção possíveis com os S.P.N.E.E.

Elegi, então, o pensamento filosófico, desde os percursos feitos pelos assim chamados *pré-socráticos* – os quais eu mesma pouco conhecera

–, como um “disparador” para podermos pensar as questões inerentes à *diferença*, desde a Antigüidade – no que considero ter inovado em termos curriculares, tão recorrentes eram esses, com suas abordagens nosográficas já muito conhecidas de todos aqueles mais afinados com os dispositivos *classificatórios*, focalizando quase sempre a “doença,” a “incompletude,” a “falta”... nunca o excesso, o êxito, as *virtualidades*.

Devo confessar não ter sido fácil esta primeira experiência, à qual devo creditar, não obstante, alguns méritos. Não tivéssemos, eu e aqueles alunos de então, firmado uma forte aliança de trabalho, e a produção de todo um ano letivo talvez tivesse dado em (quase) nada... Mas como puderam avaliar que, mesmo em não sendo eu uma “especialista” no assunto – muito pelo contrário –, tendo-me tornado uma já assumida *generalista* muito por conta de percurso teórico anteriormente construído junto a autores “inquietos” – Deleuze & Guattari, entre muitos outros (re)conhecidos, como Castel, Donzelot, etc.–, os alunos literalmente *embarcaram* naquela experiência. Experiência, para eles, deveras inusitada: de uma professora que dizia *necessitar de um tempo para ir construindo, aos poucos, aqueles conteúdos dentro de si*, e ciente de que seria cobrada pelo crédito que lhe concederam.

Através dos muitos seminários produzidos, então e posteriormente, bem como das muitas visitas técnicas a locais como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE –, Instituto Pestalozzi, Federação Nacional dos Institutos de Surdos – FENEIS –, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES –, Instituto Benjamin Constant – IBC –, entre outros, incluindo uma Escola Estadual de Educação Especial, na Tijuca,

pudemos observar que todos estes se consideravam *centros integradores*, muito embora praticamente todos ainda persistissem com seus funcionamentos segregativos, até certo ponto reconhecidamente *não inclusivos*, conforme o preceito/paradigma da atualidade.

Ao não desejar polemizar contra ou a favor daqueles espaços, nem tão *politicamente corretos* assim, mas tão-somente apresentá-los aos grupos de alunos (que muitas vezes me apresentaram, eles próprios, a outros espaços), mesmo assim as indagações e os *estranhamentos* estiveram presentes, nos “atravessando” durante todo o tempo do nosso convívio. Muito por conta, por sinal, de os alunos somente terem tomado conhecimento, até ali, dos filósofos *socráticos*, esses sim considerados os verdadeiros pensadores do nosso mundo ocidental – os legítimos representantes da ordem do “bom” pensar para tudo *bem* fazer... Enfim, tentava propiciar-lhes algumas “descobertas” (para mim, bem recentes, até), conseguidas a duras penas e a aflitivas discussões, a partir de *textos-intervenção*, dentre eles o de Luiz Antônio Fuganti (1990), “*Saúde, Desejo e Pensamento*”, do qual me apropriara *vorazmente*, uma vez socializado em meu Mestrado e recebido de um colega, “faltosa” que eu me reconhecia, e há tempos, desde a época de minha já distante graduação, em 1974.

Como não me utilizei de nenhum dispositivo para um efetivo trabalho de pesquisa com aquelas cinco turmas, academicamente falando, prossigo relatando aquilo que, penso, tenha se caracterizado como um *trabalho de intervenção* naqueles nonos períodos de então. Até porque vários foram os *analísadores* da época – falas, trabalhos acadêmico-científicos de pesquisa teórica produzidos por eles, murais, *posters*, mostras – os já referidos seminários e as visitas técnicas às instituições –, produção de vídeos, utilização de filmes, com discussões, debates, vinda de alguns

palestrantes, avaliações orais e/ou escritas etc... que vieram, sem dúvida, dar conta de desocultar os processos de transformação no pensamento – e, creio, da ação – de muitos daqueles alunos, naquele universo ímpar de graduandos.

Ao relembrar meu próprio e singular início de familiarização com o tema, tento “provocar” os leitores, no sentido de que aquele aprendizado recíproco não tenha sido em vão; de que pudemos, de fato, proceder a uma interlocução tão rica quanto profícua, o que fez com que muitos daqueles formandos tivessem expressado, através de uma outra atitude, mais ativa, mais coletivizada, mais *desejante*, o quanto aquele processo se fazia, micropoliticamente falando, *revolucionário*. Conforme muitos deles se expressaram, “...*tivemos que (des)aprender tudo no quinto ano... para podermos aprender de novo*”(sic).

Neste ponto, devo esclarecer que há tempos vinha rompendo gradativamente (e radicalmente, até) com determinada terminologia, associada aos assim denominados “excepcionais” e/ou ainda “deficientes” – mormente em meu cotidiano pedagógico, agora junto aos jovens professorandos, no Curso Normal.

Segundo Costa (1992:10), o “*avanço dos Direitos Humanos, sobretudo nas Constituições inspiradas nas idéias da Revolução Francesa, e, no passado, na carta e Convenções da ONU*”, veio possibilitar aos S.P.N.E.E “*passarem de uma condição passiva de objeto a um posicionamento ativo, de sujeito*”. A nosso ver, a emergência dos diferentes movimentos sociais que vêm sendo disparados em todos os âmbitos do *socius* vem possibilitando também, a esses sujeitos, protagonizarem suas histórias, enquanto integrantes – a serem incluídos/integrados – nas

instituições socioeducativas. Sujeitos nos quais, muitas vezes, “*desprezamos, como simples ‘acidentes’, suas diferenças, as singularidades que os constituem e que os tornam [...] absolutamente únicos*”, como nos fala Fuganti (1990:71).

O Programa “ESPORTE PARA PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA” – PEPPD – e a necessidade de “caracterização” (sempre requerida...) da “clientela”

O PEPPD, Núcleo Urca, tinha, como sua principal clientela, em junho de 2003, o público masculino, com 154 alunos (69,36 %), ficando o feminino com 68 alunas (30,63 % dos casos) dos 222 (duzentos e vinte e dois) matriculados até o dia 23 daquele mês. Oferecia as modalidades desportivas judô, atletismo, ginástica olímpica, futsal, goalball, futebol, taekwon do e bocha. Os casos encaminhados com maior frequência eram os de VSN (“visão subnormal”), em número de 63 (28,37%), seguidos pelos de D.M. (“deficientes mentais”), em número de 46 (20,72%), sem contar alguns outros casos de D.M. associados tanto à D.F. (“deficiência física”) – 4 casos, 1,8 % – quanto à D.A. (“deficiência auditiva”) – 1 caso, 0,45 %.

Os D.V. (“deficientes visuais”) somavam também 46 casos incritos (20,72 %), seguidos por aqueles considerados com “*Dificuldades de Aprendizagem*” (24 casos, 10,81 %), integrantes das turmas denominadas de *Progressão*, de uma escola pública municipal próxima.

Os com P.C. (paralisia cerebral) somavam 12 casos (5,4 %), sendo que um deles associado à D.M. (0,45%); e havia os *Autistas*, que somavam também 12 casos (5,4 %). Existiam ainda 7 casos de alunos com *Síndrome de Down* (3,15 %), um caso de *Esclerose Tuberosa* (0,45 %), um caso diagnosticado como *Microcefalia* (0,45%), um caso com *Hiperatividade* (0,45%) e uma aluna com histórico de AVC (0,45 %). Esta última foi *Clio-Psyché – Programa de estudos e pesquisas em História da Psicologia*

considerada *normal*, aos olhos dos técnicos do Programa (médica, psicóloga e assistente social), por não ter apresentado nenhum quadro de “deficiência”. Em decorrência disto, e também por ser bem mais velha do que os demais alunos (estes, em sua grande maioria, crianças e jovens), foi aceita para cooperar na organização dos trabalhos junto aos professores, selecionando materiais para os mesmos – jogos, crachás etc. –, o que lhe proporcionava evidente satisfação.

É importante ressaltar que um único aluno, quando participando de mais de uma modalidade de prática, contava *pelo número delas*; daí encontrar-se a incidência de mais de uma matrícula por aluno, em 22 deles (10% dos casos inscritos) – computadas todas elas, uma a uma, no quadro geral dos atendimentos. Um aluno X, por exemplo, podia estar inscrito em atletismo, futebol e judô; neste caso, era computado três vezes para fins de quantitativo dos atendimentos.

A julgar pelo comportamento expresso por muitos daqueles alunos, considereirei que o processo de sua escolarização – juntamente com a valorização, pela escola, da oportunidade para a interação social, com atividades ao ar livre, no Programa – fosse ainda muito necessário para aquelas crianças e jovens.

Os integrantes das *Turmas de Progressão*, que vieram encaminhados pela escola pública, tiveram um desempenho inicial considerado muito satisfatório, tanto por mim, que acompanhei o seu processo de inclusão no grupo mais antigo, quanto pelos professores de Educação Física, que aludiam ao seu “pleno domínio psicomotor”. Em

menos de quinze dias, em meio a uma reunião de equipe, esses professores já se perguntavam:

– “*O que é que essas crianças têm mesmo, heim?*”

– “*Dificuldade de Aprendizagem*”, alguém se apressou em responder.

– “*Só se for na escola; porque aqui*”...

Tal circunstância nos faz concordar com Lobo (1992:113), quando afirma:

O estigma é, então, a realidade sofrida pela pessoa (tida como) deficiente, consequência natural, não só das práticas leigas da ‘normalidade’ espalhadas pela sociedade, como de sua confirmação científica, dos saberes e das práticas profissionais especializadas...

Sobre os usos e os abusos das práticas diagnósticas como preditoras das práticas medicamentosas

”O que são os diagnósticos, que, a pretexto de separar para tratar, exercem um poder de escolher quem está no interior da norma e quem se distancia dela?”

Lília Lobo

Em meu início de trabalho no Programa, vinha observando muito daquilo que presenciava na rede municipal de ensino, tanto como professora quanto como psicóloga.

Sem querer entrar aqui no mérito da questão da *representação social* que muitos fazem a respeito dos S.P.N.E.E., logo de início me foi passada a informação (não seria uma desinformação, ou mesmo um grande despreparo?) de que a clientela do *PEPPD* era referida como “os doentinhos” por um dos gerentes do mesmo – um militar reformado –,

segundo vozes correntes. Em tal prática, conforme apontam Fernandes & Magnano (1995:01), pode-se observar ainda “a ênfase do discurso [...] centrado na ‘deficiência’ sinonimizada como ‘doença’..”.

Estas constatações me fizeram lembrar a experiência vivida no Município, quando eu atuava no 6º Distrito de Educação e Cultura, o E-6º DEC, no Méier. Em certa ocasião, ao tentar encaminhar uma criança para o Instituto Helena Antipoff (I.H.A.), uma psicóloga (!) do mesmo se referiu à aluna como “*uma psicótica das brabas*”. Tal consideração a respeito do tema já denota o quanto é necessário caminhar para a desconstrução dos rótulos depreciativos, uma vez que subjazem, através de sua explicitação, não apenas o preconceito para com as diferenças, mas, sobretudo, o estigma a que ficam expostos estes sujeitos, a ponto de eles próprios se autointitularem “chumbados” (no caso de “deficientes físicos”) ou “idiotinhas mesmo”, segundo fala externalizada por uma aluna com suposto atraso psicomotor, (re)produzindo a denominação corrente na família a seu respeito. Com relação à dinâmica familiar desses alunos “diferentes” ou “deficientes,” vale lembrar que embora sejam geralmente as mães (ou também irmãs, cuidadoras, avós e/ou professoras) que prestam as informações iniciais à equipe técnica, na quase totalidade das anamneses imperam muitas distorções a respeito das “competências cognitivas” de filhos e/ou alunos, que, em não sendo bem compreendidas, aparecem truncadas, com uma série infindável de possíveis etiologias. Em considerável número de “casos”, há prescrição de remédios psiquiátricos, não se dispensando a recomendação do EEG, de décadas atrás (?).

As hipóteses usuais a respeito de como se produzem, *pari passu*, algumas centenas de alunos com *dificuldades de aprendizagem* – a também popular “D.A.”¹ – nas chamadas *Turmas de Progressão* das primeiras séries persistem no repertório (não mais imaginário, posto que alçado à categoria de crença inabalável) tanto dos pais como das professoras, o que, conforme aponta Kiguel (1991: 24),

nos leva a considerar uma certa concepção organicista e linear que irá apresentar uma conotação nitidamente patologizante, uma vez que todo indivíduo com dificuldades na escola será considerado portador de disfunções psiconeurológicas, mentais e/ou psicológicas.

A sigla recém-divulgada TDAH – “*transtorno do déficit da atenção com hiperatividade*” –, ainda mais recentemente acompanhada das letras I (de “impulsividade”) e A (de “agressividade”) – o TDHA/IA– vem mobilizando diversos técnicos de várias áreas, aparentemente lotando auditórios – de escolas ou não –, e também despertando alguns estudantes para projetos de pós-graduação. Esses estudos vêm, sem dúvida, disseminando inúmeras informações, tanto à comunidade de pais quanto à de educadores, pela mídia, o que, a meu ver, constitui-se em mais uma tentativa que visa a dar conta de nomear o que sempre esteve ali: a impossibilidade, quase uma incapacidade, de o aluno – antigamente considerado como “mordido” pelo *bicho-carpinteiro*... – se manter concentrado durante um espaço de tempo significativo o suficiente para o desenrolar do seu processo básico de escolarização – saber ... *ler, escrever e fazer conta de cabeça*, como disse Bartolomeu Campos de Queirós (1996), em livro homônimo.

Também o diagnóstico da *dislexia* vem promovendo debate e troca de idéias, tanto na mídia impressa quanto na televisiva, despertando enorme

curiosidade sobre conteúdos que, há bem menos de uma década, somente eram encontrados nos livros e manuais sobre a educação especial/problemas de aprendizagem (mas nunca de ensino...). Promovendo cursos e/ou palestras e tecendo – fantasiosamente, a nosso ver – as últimas formulações enquanto possíveis “causas” das “D.A.”, muitos profissionais das áreas de saúde e/ou educação reiteraram peremptoriamente suas crenças na adoção desta sofisticada sigla – o “TDAH” – para um não tão simples mas bem antigo problema: o da não aprendizagem, pela grande maioria dessas crianças, candidatas (fatalmente predestinadas) à Educação Especial. Os fatores etiológicos utilizados para explicar os índices alarmantes de fracasso escolar envolvem quase que exclusivamente fatores individuais, como desnutrição, problemas neurológicos, psicológicos etc. (Cf. KIGUEL, 1991:24)

Parodiando Cecília Meireles (1941: 8)², “não há meio de me fazer entender que o não aprendizado de uma criança esteja diretamente ligado apenas à sua saúde, quer seja ela física e/ou mental, essencialmente falando”.

Do uso das nomenclaturas ao abuso dos códigos estigmatizantes. Uma revisão crítica necessária

Desnecessário registrar, face ao exposto, que minha inserção no PEPPD se deu pela via de poder “marcar algumas (entre tantas...) diferenças”; ou seja, tentando problematizar o próprio “nome de batismo” do mesmo, que perseverava na questão da *negatividade* – atitude

considerada, por alguns, apenas uma *filigrana* minha, ou “um preconceito às avessas”, conforme ouvi, com relação à categoria da DEFICIÊNCIA.

Aficionada que sou em conferir certo peso às palavras, passo a defender, não a perda da visibilidade, mas uma elocução mais eufêmica no trato com a linguagem. Um *vício*, quem sabe, adquirido ainda nos bancos da Escola Normal, do tipo “que eu nunca escandalize uma criança”... “que eu saiba respeitar seu coração” (ALMEIDA, s/d). E admito criar polêmica a cada vez que se instituem códigos e se sobrecodifica algum “especial” pelo lado do *menos*, isto é, mediante algo que aponte/denuncie sobremaneira o *déficit*, a *patologia*, a *insuficiência*, algo que meramente conote e não simplesmente denote. Ou seja, prossigo indagando, como Lobo (1992: 113), o que é a deficiência “senão uma característica valorada negativamente, em função de uma norma de eficiência que lhe serve de padrão?” – outro *vício*, talvez, de quem sempre teve nas mãos a tarefa de trabalhar quase invariavelmente com as *piores* turmas, na escola pública, aquelas excluídas, consideradas do “fracasso escolar”, alfabetizadora resistente que me tornei.

A título de “ilustração pedagógica” e desejando tornar-me mais clara ainda, relembro aqui a fala de um grupo de alunos (docente que eu era do Curso de Formação de Professores do Colégio Estadual João Alfredo, na segunda metade dos anos noventa), quando, em certa ocasião, me viu aflita ao não conseguir apresentá-los *convincentemente* à turma para um debate. O mais extrovertido deles falou então: “*Professora, por que a senhora não se refere a nós simplesmente como ‘cegos’...?*” (e não como “deficientes visuais”... como a prática corrente de todos na escola). Quanto à questão colocada, importante é ressaltar que Santin & Simmons (2000:4) propõem que “uma conceituação de cegueira como diferença, e não como ‘déficit’ é

fundamental para se compreender como uma criança que nasceu totalmente cega conhece o mundo, obtém informações sobre ele, e constrói a sua realidade”. Argumentam as autoras que, pelo fato de ter um equipamento sensorial diferente, a criança portadora de cegueira congênita necessariamente desenvolve e organiza suas percepções do mundo de maneira intrinsecamente *diferente* da dos videntes. Aspectos do seu desenvolvimento sensorial, cognitivo e afetivo seriam examinados dentro desse esquema conceitual, ainda segundo Santin & Simmons.

A partir daquele incidente, *pude ouvir* que a estagiária de Pedagogia da UERJ – que se apresentara como *surda* – tampouco se autointitulava “deficiente auditiva”. Importante destacar também que “para a pessoa surda a surdez não significa algo que lhe foi tirado, pelo contrário; a surdez é parte do seu ser; se ela não fosse surda, não seria ela mesma. Esse raciocínio pode parecer estranho aos nossos ouvidos amantes da conformidade” (Furth, 1973 *apud* SANTIN & SIMMONS, 2000: 4)

Assim, pude remontar às minhas primeiras experiências com os “especiais”, ainda na minha segunda infância, quando o “deficiente” físico era chamado – na vida e na escola – *paralítico*, se tivesse tido a paralisia infantil ou assemelhada, não sendo estigmatizado, portanto, a partir do como é nomeado hoje, “deficiente”... E assim ocorria para as demais categorias existentes e relevadas outrora.

Hoje venho pensando que, apesar da expressão acadêmica, teórica e politicamente correta S.P.N.E.E., ao se dizer “sujeito ou pessoa portadora de necessidades educativas especiais” – o que assumo em aulas e em meu dia-dia – não se abre mão, em muitos círculos, do termo “deficiente”. Ou,

como bem sinalizou Ziraldo (1989), através do personagem do vídeo “*Contem Comigo*,” o menino-símbolo do Projeto CORDE: “*Dizem também que somos LIMITADOS!!!*”.

Insistindo neste pensar: é como se os S.P.N.E.E. fossem integrantes, hoje, de uma grande categoria pós-moderna, *da diferença*, comportando *singularidades*, mas que englobaria todas as outras, “modernas”, “menores”, “deficitárias”. Assim, tanto faz se caímos ou não em contradição, ou se levantamos uma controvérsia quando assumimos literalmente o paradigma *da falta, do defeito*, quando os abordamos em *subcategorias* tais como “deficiente” físico, “deficiente” visual, “deficiente” auditivo etc... ainda que sejam considerados, todos, S.P.N.E.E.! O mesmo termo – “deficiente” – não valeria então para as “condutas típicas”(?) – uma tipologia das condutas?! –, bem como para todas as assim denominadas *síndromes*, devidamente catalogadas e nomeadas por “seus descobridores”? Virá isto a lhes conferir um *status* (maior) de cientificidade, identicamente aos Superdotados, tidos estes como *os* das “altas habilidades”? (Escusar-me-ei, aqui, de comentar o sujeito da “deficiência múltipla,” verdadeiramente o menos apaniguado de todos esses subgrupos, em se considerando os rigores teoricistas vigentes).

O que me ocorre é que talvez fosse necessário continuar investindo em uma nomenclatura por eleição e gosto dos próprios S.P.N.E.E., *a partir de sua própria enunciação*, sempre que isto lhes for facultado, a despeito de todo o avanço das técnicas de assujeitamento ou de controle a eles impostas, seja por parte da Ciência, seja por parte da comunidade leiga, de modo geral. E ainda sinto me ferirem os ouvidos a cada vez que alguém chama seus alunos de “retardados mentais”, *lerdos* ou *mongóis*, ainda que a denominação hoje vigente, imposta por órgão competente – que oferece

“capacitação” para profissionais da Educação Especial de toda a rede municipal de ensino, e de onde emana toda a orientação político-filosófica e pedagógica – esquadrinhe os *soi disant* “sujeitos da diferença”, agrupando-os em turmas de RM, ou seja,...*retardo mental*.

Sem sombra de dúvida (e isso aviso de antemão, em sala de aula), podendo falar em “atraso” (seja este de linguagem, de desenvolvimento ou em qualquer outra área), não me reportarei aqui, tampouco lá, *ao imbecil, idiota, treinável, educável ou débil mental* prescritos pela moderna psicologia com suas tecnologias “psi” (JAPIASSU, 1983:51). Tento assim, quem sabe, com esses inegociáveis princípios, “dar voz (emprestando a minha?) *ao acontecimento político*”, conforme Rodrigues (1991:41) nos fala, quer seja na escola ou em qualquer outro ambiente dito socioeducativo. Ou ainda, como diria Freire (1991), reafirmar que nossas palavras são a nossa ação no mundo.

Conhecimentos Didático-Pedagógicos da Educação Especial: desconstruindo “mapas” na produção de cartografias.

“Um ambiente integrador só será positivo para o aluno especial quando puder vivenciar sentimentos e realizações em que diga: ‘Eu consigo...Eu posso...OBA!!!’ ”

Nancy Derwood Mills Costa

Em um espaço de trabalho onde campeiam as costumeiras associações da profissão do magistério com práticas de sacerdócio, de *abnegação* ou missão – influência de nossa formação social inicial jesuítica –, e onde a *feminização* dos responsáveis diretos pela formação das crianças

é um fato incontestável, em nosso país (Cf. LIBÂNEO, 1997), todo o cuidado para com a *educação especial* julgarei ainda insuficiente.

Gostaria de apresentar aqui algo que pudemos observar em nossa atividade docente/discente, em sala de aula. Em publicação recente, a revista *Educação e Família* (2003) traz uma série considerável de matérias sobre aspectos relativos à vida dos *portadores de necessidades especiais*, tais como *graus, causas, diagnósticos e prevenções*, ao focar aspectos gerais das “deficiências” *físicas, visuais, auditivas, mentais e múltiplas*, trazendo relevante depoimento, de uma professora, de “*como não se sentia preparada para ter um aluno nessas condições*”(com “deficiência”), o depoimento de uma mãe (“*nada é por acaso*”...), a temática da *inclusão x integração* (qual seria a diferença entre ambas?), entre outras informações sobre as atividades da vida diária – AVD – desses sujeitos, como trabalho, esporte, sexualidade, alimentação etc.

Contando com a contribuição de autores/pesquisadores reconhecidamente ligados à área, tais como Mantoan – “*a hora e a vez da educação inclusiva*” (p. 42) –, bem como com a divulgação do trabalho da jornalista Cláudia Werneck sobre a expansão da “consciência social” acerca dos portadores da Síndrome de Down (p. 58), a revista fala também da experiência segregativa vivida por um jovem, uma história veiculada como real.

Com uma produção atraente e bem acabada, logo na capa iremos encontrar o título, em caixa alta, que ressalta a chamada para o assunto: DEFICIÊNCIAS. Logo abaixo, com letras bem menos chamativas, lê-se : “*A diversidade faz parte da vida!*”. Num conjunto de três margaridas, duas das quais em tonalidade cinza, sobressai uma linda margarida branca, em

fundo vermelho-claro, bem centralizada, com sua haste verde. Só que... faltando-lhe algumas pétalas.

Ao apresentar a sugestiva revista a meus alunos do Curso Normal, propus-lhes um *exercício de pensar*, conforme costume lhes falar. Fizem colocações do tipo: “Por que será que tinha que faltar (pétalas)”? ou “Embora seja a flor mais bonita de todas elas, estão faltando pétalas...”, ou “E por que não poderia ‘sobrar’, professora?”. Ou, ainda, “Por que não colocaram as flores apenas com as cores diferentes? Não foi por acaso, foi?”

A partir de evidências como estas, estimei o debate sobre as *formas-sujeitos* ou *formas-subjetividades* (BARROS, 1999) – não seriam *fôrmas?* – que são produzidas/engendradas pelo imaginário social. Como dirá Lília Lobo (1992:111) em seu comentário a respeito do filme “O Enigma de Kaspar Hauser”, “Kaspar é um ser diferente, por excelência, e por excesso. Ao olhar dos homens comuns é preciso sedentarizá-lo, fixá-lo no território de um rótulo qualquer”.

Ocorreu-me também, naquela ocasião, certo *slogan* recentemente veiculado pela mídia, “*ser ‘diferente’ é normal*”, como parte de uma cena alusiva ao cotidiano de uma jovem *portadora* de Síndrome de Down. No caso, de uma diferença marcada (tão-somente) por seu – visível – biotipo. O que não nos autorizaria, por sinal, a enquadrar qualquer diferença – “visível” ou “invisível” –, convocando-a a um *ideal de normalidade*, independentemente de ser uma síndrome e/ou qualquer outro quadro nosológico – uma *diferença pura* (DELEUZE, 1988) daquele que teria

escapado à norma (Canguilhem *apud* LOBO, 1992: 110)³ –, apresentando-a como “normal”...

A este respeito cabe destacar que estudos relatam que o conceito de *normalização* (atribuído a Mikkelsen, em 1959, durante as reformas educacionais ocorridas na Dinamarca, segundo COSTA, 1994: 9) preconizava que “normalizar” não significava tornar o “excepcional” normal, mas sim que a ele fossem oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebiam. Deviam ser “aceitos” com suas deficiências, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que viviam.

Ao *desnaturalizar* outra citação de Mikkelsen, de que era “normal” que toda e qualquer sociedade tivesse pessoas com deficiências diversas, ao mesmo tempo em que seria preciso *ensinar ao deficiente a conviver com sua ‘deficiência’*, chamei a atenção dos alunos para a séria constatação de que não é somente o deficiente que “precisa ser ensinado”, mas, em contrapartida, todos aqueles que com eles convivem, uma vez que “no Brasil (final da década de 90) 10% da população possuía algum tipo de ‘deficiência’ física, sensorial ou mental. Segundo a ONU, naquela década, aproximadamente 20% da população mundial sofria de algum tipo de deficiência” (Projeto CORDE, 1989)⁴.

Em contraposição à conceituação de Mikkelsen, Santin & Simmons (2000: 4) referem-se criticamente à Teoria da Normalidade:

A tendência recente de normalização dos ‘deficientes’ resultou na ênfase dada às semelhanças, e não às diferenças. Tendência esta que atrai atenção por ter como base o Humanismo, uma filosofia na qual todas as diferenças devem ser minimizadas. Assim, a teoria da normalidade pode distorcer o entendimento da contribuição particular de uma ‘deficiência’ para o desenvolvimento total da criança, pois não se pode realisticamente assumir o compromisso de educar a criança

‘total’ enquanto não se tiver compreendido o desenvolvimento de cada criança, seja ela cega, surda, etc...

Também Lobo (1992: 113) irá mostrar que “os conceitos de norma e de normalização, usados tanto do ponto de vista vulgar, como na prática médico-pedagógica, são conceitos políticos, e instituem essas práticas como políticas, embora oriundos da biologia e transpostos metaforicamente para o campo social”.

Ainda assim, é comum encontrarmos abordagens que expressarão um ideal *ortopédico, reformista* de intervenção, tanto em trabalhos socioeducativos quanto nos ditos terapêuticos, mormente quando os familiares e/ou os envolvidos com o “especial” acreditam não terem conseguido vivenciar todas aquelas etapas tão bem detalhadas a partir das contribuições veiculadas pela psicanálise, com relação, sobretudo, ao *luto* pela “perda” (ou não aquisição) da *normalidade...*

Atualmente, ao estimular a produção de uma demanda para o trabalho dos professorandos junto aos *especiais*, os tenho provocado através de interrogações do tipo “*O que vem a ser uma educação inclusiva?*”, “*Existe diferença entre inclusão e integração?*”, “*Os S.P.N.E.E. têm alguma capacidade?*”, “*O preconceito, na escola, lhes traz algum tipo de prejuízo?*”, “*Qual a vantagem para um aluno de uma classe regular estudar ao lado de uma criança portadora de necessidades educativas especiais?*”. Em acréscimo, através da projeção de filmes e vídeos, levanto questões como “*Qual a importância das políticas públicas na vida desses sujeitos?*”, entre outras.

Através da elaboração de murais, *posters*, trabalhos de campo, estágios e visitas técnicas a locais que trabalham com *especiais*, como o próprio *PEPPD*, que nos têm mobilizado para a pesquisa de matérias alusivas ao nosso objeto de estudo – o que tem sido muito importante para a visibilidade necessária para esta nova disciplina, recém introduzida no currículo da 4ª série –, o trabalho pedagógico vem sendo produzido, provocando algumas avaliações heterogêneas, trazendo dissenso por parte do alunado. Essas avaliações têm produzido sérias reflexões sobre o alcance desta prática, é o que podemos afirmar.

Numa das seqüências do vídeo anteriormente citado, por exemplo, tomamos conhecimento de que, segundo as estimativas apresentadas, “80% das pessoas não se interessam pelo tema ligado aos S.P.N.E.E.; dos 20% que se interessam, 10% são os próprios S.P.N.E.E. As demais pessoas são pessoas ou profissionais ligados a eles...” (Projeto CORDE). Muito desalentador, segundo pensamos.

Para o oftalmologista Dr. Hilton Rocha, que aparece no mesmo vídeo, “60% dos problemas de visão ‘poderiam ter sido evitados’, em nosso país”. De que forma? – perguntamos. “E 40% das deficiências mentais, também”. Como? – é o que também indagamos.

Afinal, face à situação acima descrita, seria ou não melhor *prevenir* do que (ter que) *remediar*, conforme o vulgo popular? Fica o questionamento, como sugestão para futuros debates...

Destacamos também, com os alunos, algumas das iniciativas já tomadas em âmbito nacional, a partir da Constituição de 1988, discorrendo sobre outras políticas públicas em Educação Especial, que, a nosso ver, deveriam ser também implementadas. A esse respeito, Carneiro (1994) apresentou uma classificação internacional da O.M.S. (1980) referente aos

seguintes casos: de *impedimento* (alteração, dano ou lesão psicológica, fisiológica ou anatômica em um órgão ou estrutura do corpo); da própria *deficiência* (que estaria ligada às seqüelas que restringiram a execução de uma atividade); da *incapacidade* (dizendo respeito aos obstáculos encontrados pelos deficientes em sua interação com a sociedade, levando-se em conta a sua idade, sexo, fatores culturais, sociais e ambientais etc.).

Considerando que, nos países em desenvolvimento, a “deficiência” confunde-se com *incapacidade* (devido às precárias condições dos S.P.N.E.E. em suas tentativas de serem incluídos no meio), sobre os sujeitos considerados “deficientes” incidirá o estigma da incapacidade, da invalidez, recaindo sobre eles o peso da menos valia e da opressão. Não nos esqueçamos, portanto, que o sentido da “deficiência” na vida de alguém será o produto do entrelaçamento da história pessoal com todos os *atravessamentos* do contexto social de que são parte integrante (Cf. CARNEIRO, 1994).

Para concluir, com relação às atividades consideradas “práticas”, vimos tentando socializar, junto ao alunado, alguns espaços que trabalham com os S.P.N.E.E., de acordo com nossas possibilidades, já que a disciplina com a qual trabalhamos dispõe de apenas dois tempos de cinquenta minutos, semanalmente, para cada uma das quatro turmas de quarta série existentes. A partir dessas condições de trabalho que se nos apresentam, torna-se imprescindível investirmos para que os professores de Educação Especial “desenvolvam ferramentas formais e informais para facilitar o processo de comunicação”, assegurando o êxito de seus alunos, segundo propõe COSTA (2000: 12).

Trabalhando com os virtuais professores/educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (e não saberia aqui dizer o porquê de a educação ser um pressuposto apenas do *infantil*, ficando reservada ao fundamental somente *o ensino...*), venho perseverando com eles – através de um pensamento *desconstrutivo, disruptor* – na idéia de que podem entender que “deficiência” pode significar *diferença*, não necessariamente “insuficiência”, conforme afirmou COSTA (idem: 13), ou mesmo “impossibilidade de”... corpo e mente *defeituosos*. Desta forma, no caso de virem a assumir uma turma com tais matizes, vivendo a prática pedagógica futura como uma prática efetiva de inclusão, assumirão todos os ônus e bônus que tal experiência lhes irá facultar. Saberão reconhecer que tanto adultos quanto crianças podem (e, pelo nosso ideário, devem!) ser desalienados com relação às suas idéias – estereotipadas – sobre os S.P.N.E.E. Conforme a fala de um depoente do Programa Especial, da TVEducativa (2004), “*a deficiência’ não se compensa; enfrenta-se*”. Ou, de acordo com Mello (1992:130), não deveria ser “encarada como um ‘erro’ que demandaria ‘reparações,’ produzido pela díade ‘deficiência-compensação’ ”.

Algumas abordagens divergentes sobre a divergente clientela do PEPPD

Em uma única reunião com a equipe de Apoio e Professores do PEPPD, da qual tive a oportunidade de participar, discutiu-se a possibilidade de se formar uma “turminha” com aqueles alunos que ainda não demonstravam um rendimento efetivo nas atividades propostas coletivamente, bem como com os que careciam da possibilidade de se

descentrarem de seus evidentes sintomas de isolamento durante aquele quase ano e meio de atividades.

Na tentativa de amenizar, ou mesmo trabalhar tal “sintomatologia”, uma das sugestões dos professores foi que pais e/ou mães permanecessem no grupamento com seus filhos durante as atividades, numa tentativa de não afastar os últimos do *Programa*, transcorrido o prazo convencionado para a “adaptação” ao mesmo, ou seja, oito encontros. Esta idéia foi – principalmente por mim – rechaçada, na medida em que considerei inviável que os professores mantivessem um trabalho conjunto (pais e filhos) sem estarem atentos às demandas dos pais, visto não caber atendê-los pelas próprias características do programa: *esporte para pessoas portadoras de deficiência*.

Por outro lado, segundo o depoimento da outra psicóloga presente, que iniciara suas atividades já no momento de criação do *Programa*, em 2002, e junto com quem eu vinha atuando, pais e mães teriam verbalizado desejar *um tempo próprio*, distanciados das atividades dos filhos. Foi citado, como exemplo, um pai que sistematicamente se envolvia com a atividade de pesca, dentro da praia do Forte, desligando-se temporariamente dos encargos com o filho; igualmente, mães que diziam estar “adorando” as atividades de relaxamento, exercícios físicos, alongamento etc... propostas *para elas*. Também foram mencionadas algumas outras falas, menos receptivas às propostas grupais, como por exemplo a de pais e/ou mães que “*não gostariam que ficassem ‘enchendo seu saquinho’ com reuniões, filmes, etc*”. Uma das mães dissera, inclusive, “*detestar ter que assistir filmes, pelo que evocariam sobre a história de seu filho*”, revelando estar “na

contramão” do que muitos ainda pensavam constituir a única contribuição válida a ser oferecida pela área de psicologia: a “grupologia.”

Em contrapartida, o que eu ainda julgava necessário era que chegássemos a discutir a possibilidade de investirmos mais diretamente no trabalho com os professores de Educação Física, que, indubitavelmente, vinham *tirando leite das pedras*, mantendo estreito vínculo pessoal/profissional com os alunos – aspecto claramente evidenciado pelos cuidados dispensados a estes últimos, reivindicando que nenhum deles fosse afastado “por enquanto” do *Programa*, em função da sintomatologia já mencionada. Ficou clara, para a coordenadora do nosso Núcleo, a necessidade de um próximo Centro de Estudos, o que foi endossado pela equipe de Apoio (psicólogas, assistente social e médica). A própria coordenadora se incumbiu de levar a proposta aos professores de Educação Física. Registre-se que as intervenções feitas naquela ocasião pela equipe de Apoio tiveram como propósito alertar os professores para as limitações da atuação do *Programa*, que não objetivava prestar atendimento que pudesse ser confundido com “um atendimento” (de tipo terapêutico), muito pelo contrário – ainda que pudéssemos, decerto, admitir seus *efeitos salutareos*.

Levantei também, na ocasião, a necessidade de se proceder a um levantamento estatístico mais fino, a fim de que todos tivéssemos conhecimento daqueles alunos que:

- ainda estivessem sendo beneficiados pelo processo de escolarização (muitos deles na rede pública municipal e/ou estadual), o que os distinguia sobremaneira quanto ao quesito *interação social*;

- tivessem algum outro tipo de atendimento (terapêutico ou não) fora do *Programa*, tipo hospital-dia (NAICAP da UFRJ; CASA VERDE,

espaço de clínica privada, no Flamengo; CASACOR/PAICAP, no Complexo do Engenho de Dentro), ou mesmo outra modalidade de atenção individualizada;

- pudessem vir a se beneficiar de outros espaços existentes, como o recém-criado CIAD, na Cidade Nova, com oferta de cursos de teatro, informática, dança, capoeira etc., entre alguns outros que foram pensados como alternativa de atendimento àqueles alunos que não podiam, por recomendação médica, fazer exercícios físicos, sequer moderados. Neste caso, a equipe optou pelo retorno a um trabalho de “Oficina de Artes”, dado que o Programa previa “atividades recreativas”, além das desportivas.

À idéia, que reputei um tanto ou quanto ingênua, da “massinha” de modelar, sugerida então como um dos materiais possíveis para as futuras oficinas – massinha esta que tomei como *analisadora* do “estágio” de pré-escola no qual alguns professores julgavam se encontrassem alguns dos casos mais *regredidos* do Programa –, contrapus o uso da argila. Não por acaso, momentos antes, uma das estagiárias – orientadora de natação de bebês em um clube privado – havia exposto com convicção o trabalho que executava, de desligamento gradativo das mães de seus ... *bebês*, fruto da ambientação dos mesmos àquela nova (e para muitas mães, angustiante) situação, tentando assim, quem sabe, dar o melhor de sua contribuição aos alunos-“bebês”(?) do Programa. Defendendo o trabalho conjunto de pais e alunos, trabalhariam como se a mãe pudesse servir de “intérprete” da conduta (indecifrável, desmedida, incontida) de seu filho, sem contar aqueles outros alunos que necessitavam de vigilância pessoalizada, porque fugiam ou porque agrediam os outros, ou mesmo porque se encontravam em

processo de iminente crise, persistindo em *delírios* das mais variadas ordens – se autflagelando, inclusive. Todo esse processo deixava a equipe sempre muito mobilizada, partindo em busca de maiores subsídios junto às famílias, à guisa de conseguir uma orientação para si própria.

Visto estava que a população do Programa era diversificada, competindo à equipe (re)discutir tanto as estratégias de abordagem quanto o possível alcance das mesmas. Ao mesmo tempo, se discutiam *laudos* e/ou “impressões diagnósticas” que se suspeitava estarem em desacordo com o quadro apresentado por alguns alunos, havendo discordâncias, inclusive, por parte da área médica, quanto ao uso de certos tipos de medicamentos, com suas respectivas posologias. Posologias estas, aliás, que muitas vezes geravam suspeitas, na médica do nosso Núcleo, quanto à sua correta administração (frequência da mesma) por parte dos responsáveis, em decorrência das precárias condições financeiras da maior parte das famílias assistidas pelo Programa (que declaravam renda de um ou dois salários-mínimos, na maioria dos casos), o que seria um dado preocupante, segundo ela.

Dos mandos e desmandos sobre a atuação do psicólogo e a (re)invenção deste lugar no cotidiano de trabalho.

Hoje analiso que um dos focos de tensão, a partir de minha chegada ao Programa, deveu-se à imposição, feita pelo gerente do mesmo, do trabalho de uma psicóloga de orientação clínica psicanalítica, a quem ele muito parecia respeitar profissionalmente, para ocupar o lugar de coordenadora/supervisora das outras cinco psicólogas dos demais núcleos, tendo sido eu a sexta e última a integrar aquele grupo.

Por ocasião de minha “contratação” – todos eram denominados, juridicamente, “bolsistas/prestadores de serviço voluntariado”(?) –, fiquei sabedora, pelo coordenador técnico (um dos dirigentes, civil, ligado à FAIBC), que o trabalho da psicologia “*não vinha andando a contento, não atendendo às expectativas de ambos, ainda que se reconhecessem ali figuras de valor profissional, competentes etc*”.

O que aquele coordenador me passou foi que, apesar de terem elaborado *atribuições* para cada um dos profissionais atuantes no *Programa* – inclusive as do psicólogo, enquanto integrante das equipes de Apoio –, este trabalho carecia de maior visibilidade. Indo mais longe, dizia ele não conceber psicólogas “*preenchendo fichas*” (de anamnese, de inscrição etc.), em vez de atenderem às mães, e justificava o porquê da necessidade da nossa existência no *Programa*. Argumentava ter idealizado um trabalho no sentido de buscarmos a *auto-estima* dos pais dos S.P.N.E.E., uma vez supor não apostarem estes nas possibilidades de seus filhos poderem desenvolver quaisquer atividades físicas; com isso, estariam desacreditando a si próprios enquanto pais, enfim – hipótese, por sinal, que não foi, por mim, confirmada⁵.

Ora, no *Programa*, o que se conseguia observar, predominantemente, é que tanto pais quanto mães pareciam não demonstrar qualquer tipo de preocupação naquele sentido, aparentando confiar, sim, no trabalho dos profissionais, e, por extensão, no desempenho dos próprios filhos. O que os coordenadores não conseguiam entender, segundo me parecia, era que cada um dos núcleos ainda procurava o seu caminho, buscando o fortalecimento do trabalho em equipe, muitas vezes sem um

local adequado sequer para se reunir e/ou guardar seu material satisfatoriamente. Em suma, cada um dos Núcleos me sugeria estar experienciando processos diferenciados quanto às suas práticas de intervenção (baseando-me, aqui, na verbalização de um coordenador de outro Núcleo); até então, não diziam priorizar qualquer estratégia de “resgate” da “auto-estima” dos responsáveis...

Sabedora de que meu currículo teria sido eleito em detrimento de dois outros apresentados anteriormente (de psicólogas também de orientação clínica), considerei um avanço para o *Programa* tal reconhecimento quanto ao mesmo: afinal, nele constava, obviamente, minha filiação a práticas pedagógico-institucionais, predominantemente. Como a demanda para o trabalho da psicologia me fora explicitada como “muito necessária para que os professores de Educação Física tivessem uma *formação continuada*” – já que teriam adquirido sua primeira experiência de trabalho concomitante a uma breve “capacitação” teórica, o suficiente para que pudessem logo ingressar no campo –, entendi ser esta população o alvo do trabalho de intervenção mais emergente, por caracterizar a “*encomenda*” por parte de quem me recomendara ao *Programa* (na época, o coordenador do último núcleo a ser criado).

Mas qual não foi o meu espanto, na primeira reunião da Psicologia, no núcleo de São Cristóvão, ao constatar o quão distante eu me encontrava dos anseios de uma parte do grupo de psicólogas. Estas queriam não só ser efetivamente “supervisionadas/coordenadas” pela psicóloga/psicanalista recém-chegada, como pareciam ceder, e de bom grado, o espaço para que a mesma coordenasse também os trabalhos com as mães, em seus respectivos núcleos. Voz discordante, juntamente com duas outras colegas *psi*, entendi que o lugar almejado para a futura supervisora seria o de ela mesma vir a

atuar *diretamente* nos Núcleos, coordenando, inclusive, espaços que já vinham sendo conquistados, ao longo do tempo, pelas demais psicólogas, junto ao segmento de pais, inclusive.

É importante dizer que em nenhum momento considerei a hipótese de se prescindir de uma figura coordenadora/supervisora, até para possibilitar o surgimento de uma linha mais unificada de atuação nos núcleos. Mas o trabalho do psicólogo como mera figura de “grupólogo” – uma das expressões que usávamos em nossas discussões técnicas no Município... –, tão somente vinculado ao trabalho de intervenção junto às mães, julguei particularmente não contemplar toda a gama de atuações apropriadas para o *Programa*. Além do mais, a menor parte do grupo das psicólogas desejava colocar questões (ainda...) em torno da “identidade” e do “papel” do psicólogo, discussão esta, a meu ver, extemporânea, após quase duas décadas de atuação profissional. A julgar pelos anos de discussão acumulada em nosso trabalho do município, senti como que um retrocesso, pensando se já não *teria visto aquele filme*, com quase duas décadas (!) de atraso, como se fôramos todas, ali, iniciantes profissionalmente... E (ainda!) com o agravante de considerarem o lugar (*imaginário*) do profissional de medicina como *hegemônico*, quando nada em “meu” agora núcleo apontava para isso, muito pelo contrário. Desde o primeiro momento, pude perceber, ali, que a equipe participava de discussões e de algumas tarefas burocrático-administrativas, parecendo buscar (e estar conquistando) vivências práticas de compartilhamento grupal, onde todos se expressavam. E tudo era trazido ali mesmo, naquela salinha, quase ao (m)ar-livre, sem grandes “segredos” (mantendo, aqui, uma

diferenciação com *sigilo*), fazendo transparecer, de fato, um trabalho coletivo, desejante, por parte da maioria de seus membros. Talvez por isso eu tenha questionado, desde a primeira hora, aquele lugar de “atravessamento” (da psicóloga/psicanalista) nas práticas – relativamente autônomas – de cada uma das equipes, considerando já ser “de bom tamanho” o trabalho dela estar ligado, única e exclusivamente, ao grupo da psicologia, sem ingerência *de qualquer ordem*, literalmente, nas equipes.

Ainda que relevando todas as justificativas *a favor* do princípio da autoridade, declarei todos os motivos *contra* o exercício (ou qualquer imposição) do autoritarismo, mesmo (e principalmente) se emanado da cúpula dirigente do *Programa*.

Reconhecendo a existência de hierarquias como *analisadoras* das práticas atinentes aos territórios ocupados pelos *Programas* (dentro de Batalhões de Guarda ou Fortes Militares, como no caso do Núcleo Urca, onde eu atuava, e também dos demais), considerava ter-se constituído um grande desafio às minhas afiliações/afinidades, tanto filosóficas quanto político-ideológicas, minha recente (e muito breve) inserção no *Programa*. Isto não me impediu de ficar surpresa, admito, dias após essas análises, no momento em que me foi comunicado pela psicóloga do núcleo onde eu atuava, por telefone, meu sumário desligamento do mesmo. Foi-me transmitido pela Coordenadora do Núcleo Urca, aparentemente perplexa, que o que se colocava então era que a vaga por mim ocupada seria destinada a outra psicóloga, *agora indicada por um militar*, a exemplo do que já ocorria em pelo menos outros dois núcleos do *Programa*...

Decidi então que, saindo *a psicóloga* do Programa, quem sabe, iria permanecer a profissional/pesquisadora de sua prática⁶, que julgo sempre ter estado ali, uma vez haver divisado aquele pequeno grupo de alunos da

escola pública (pouco mais de 10% do contingente atendido, ou seja, 24 crianças) e julgar ter feito uma promissora aliança de trabalho com os demais profissionais da Equipe de Apoio. Comunico, então, à Coordenadora e ao Sub-coordenador do Núcleo, que pretendia investir o que produzi naquele mês e meio na direção da *hipótese vygotskyana* (1991) de que seriam os (supostos) “deficientes mentais” aqueles que necessitariam de maior estímulo às construções que iriam possibilitar o acesso ao pensamento abstrato, sendo justamente eles, ao mesmo tempo, os que menos recebiam neste sentido, na escola.

Devo informar que suspeitava que aquelas crianças da *Turma de Progressão* já estariam sendo virtualmente reconhecidas como “especiais” pela Secretaria Municipal de Educação. Interessava-me saber até que ponto as atuais professoras estariam recebendo subsídios também *especiais* (refiro-me, aqui, ao Instituto Helena Antipoff), o que pude confirmar um ano depois, já em 2004, em uma outra unidade escolar com turma semelhante.

Instigava-me, portanto, saber qual a destinação a ser dada às crianças das referidas turmas. Por estar afastada do Município desde a época em que trabalhei no projeto ligado às *turmas multirrepentes de 1ª séries* – objeto de pesquisa de minha dissertação de Mestrado, em 1994 –, eu não possuía informação atualizada a respeito, até aquele momento, o que deixava certamente a desejar em minha atuação com os professorandos, no Curso Normal.

Avaliei que teria de *sair em campo*, em busca de maiores informações sobre o porquê dos *agenciamentos* feitos junto a essas turmas de *Progressão*, “convidadas” a participar de um *Programa para Portadores*

de Deficiência: “por antecipação”?; preventivamente?; por serem consideradas, ainda, aquela “*turminha que não rende*”?

O PEPPD: um analisador, na atualidade. de algumas práticas político-sociais de atendimento aos S.P.N.E.E.

Tendo voltado, recentemente (junho de 2004), ao *Programa* do Núcleo de São Cristóvão (juntamente com uma professoranda que estava em dependência na disciplina que leciono), tomei conhecimento de que atualmente os psicólogos e demais técnicos somente comparecem ao mesmo duas vezes por semana, em vez das quatro habituais, por motivo de “contenção de despesas” – segundo informou-me a coordenadora. Não só os honorários foram reduzidos à metade, como tem sido praxe a ocorrência de atrasos nos mesmos.

Como este *Programa* vem sendo “capitaneado” (literalmente, até...) pela Prefeitura do Rio de Janeiro (?), em ano eleitoral teme-se o término do mesmo, segundo declararam os professores de Educação Física que lá encontrei. Ademais, em informação prestada pelo coordenador do *Programa* do Forte do Leme, em recente entrevista concedida ao Programa Especial, da TVE (13/07/2004), a permanência dos psicólogos se vem justificando principalmente *pelo acompanhamento aos pais*, consoante as expectativas iniciais do coordenador-técnico do Programa, um antigo professor egresso do IBC. Tendo sido ele dispensado quase que imediatamente após a minha *um tanto inexplicável* “saída”, a psicóloga com quem atuei diretamente (ainda que por tão breve tempo) veio a sucedê-lo, “sendo saída”, por sua vez, pouco tempo depois. Ambos se afinavam, por terem o Instituto Benjamin Constant como origem, o que não era incomum no *Programa*.

Através de informações prestadas por técnicos do mesmo, a avaliação que fazem, hoje, com os seis núcleos existentes, é que, dependendo dos resultados do pleito eleitoral neste município, o PEPPD, como diversos outros programas, sofrerá (ou não) solução de continuidade. A meu ver, contudo, isto não vem impedindo que o trabalho de intervenção junto ao corpo do “deficiente” prossiga, e seja investido, com potência, pelos (quase sempre jovens) professores de Educação Física.

Levarei em conta que muitos desses profissionais que prosseguiram no Programa, ao longo desses quase três anos de existência, pelo que pude constatar, sem dúvida alguma já têm hoje incorporada uma outra imagem dos corpos dos SPNEE: a de corpos (*in*)dóceis, difíceis de serem totalmente “pacificados”. O que significa dizer o quão enriquecedor tem sido, também para os primeiros enquanto agentes sociais técnicos, ao entrarem em conjunção com esses outros corpos, trabalharem com a sensibilidade requerida, rendendo-se à impossibilidade da dominação da *diferença...* qualquer que seja a forma ou a natureza através das quais esta se presentifique no singular universo dos S.P.N.E.E. Ou, como bem assinalou Guattari (1995:55), onde quer que possa ser instaurada a “*subjetividade de ressingularização, onde os indivíduos devem se tornar a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes*” – conforme pude avaliar, após algum tempo distanciada do Programa.

Conclusões

O PEPPD foi indubitavelmente criado para atender a uma demanda social em determinada gestão político-administrativa, em nosso município, propondo otimizar espaços anteriormente pouco viáveis para a inserção dos S.P.N.E.E. – os Batalhões de Guarda e os Fortes Militares –, bem como para qualquer outro segmento da sociedade *civil*.

Muito embora tenha tido o mérito, até aqui, de contribuir para uma política mais efetiva de atendimento recreativo-esportivo – ao contemplar, com suas práticas, os “diferentes” –, não podemos esquecer que ainda que se preconize a prática da *inclusão social* desses sujeitos, os espaços ofertados têm facultado apenas (mais uma) oportunidade para que um grande contingente de “especiais” e seus familiares se congreguem, interagindo socialmente, construindo mais conhecimento sobre si e sobre os outros, trocando informações relevantes, seus saberes, enfim, acerca do tema e da vida dos *sujeitos portadores de necessidades educativas especiais*.

Tem possibilitado ainda que muitos profissionais, especialmente os mais jovens, tenham acesso ao mundo do trabalho com os S.P.N.E.E, uma vez orientados por reconhecidos profissionais atuantes na área da Educação Especial (do Município, do IBC etc.), indo em busca, inclusive, de uma *formação continuada*, conforme assinalamos anteriormente.

Acreditamos que, a partir do momento em que tímidos movimentos internos já se fazem esboçar no sentido de o *Programa* também vir a contemplar, oportunamente, a entrada dos sujeitos das comunidades “regulares” – a exemplo das Vilas Olímpicas, hoje –, podemos imaginar que se tratará de uma efetiva abertura; incipiente, mas, ainda assim, uma abertura.

No entanto, em nossa concepção de *sociedade inclusiva*, poucos ainda têm sido os efeitos produzidos neste sentido, uma vez que os “especiais” permanecem quase tão segregados quanto há meio século atrás. E isto mesmo em se considerando a existência de espaços qualitativos, os assim ditos “de excelência”; mesmo ainda se apresentando em forma de “ilhas” (não seriam guetos?) onde lhes são às vezes ofertadas “atividades extra-curriculares” (no caso, as do PEPPD) na quase impossibilidade de lhes ser assegurado o pleno desenrolar de suas processualidades, algumas delas referentes às assim chamadas “competências cognitivas”, irrelevantes sobejamente pela instituição educativa, conforme vimos permanentemente registrando em nosso cotidiano.

Não acreditamos estar apologizando a *negação da “deficiência”*, segundo poderiam sugerir alguns autores aficcionados a uma certa psicanálise. Contudo, em muito nos ajudou a produzir um pensar sobre o tema uma inusitada logomarca de um determinado projeto apresentado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – no final de 2003, sobre as questões atinentes à (d)eficiência.

Não só este, mas outros eventos, também têm-nos provocado diuturnamente, produzindo respostas sempre parciais, e a partir destas nos possibilitando fazer escolhas, portanto. Uma delas, sem dúvida, a ousadia de propor um “entrecruzamento” de práticas pedagógicas com práticas *psi*, onde almejamos ter contribuído para mais problematizações, acreditando ter apresentado, em nossa comunicação, *boas misturas*.

Reiteramos finalmente, neste trabalho, a imperiosidade de acolher definitivamente *as diferenças*, em todos os âmbitos do *socius*, em territórios

nem mais nem menos inclusivos. O que significa propor: simplesmente *inclusivos*.

Eis aí o grande desafio e o *leitmotiv* para nossas contínuas intervenções.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, G. Oração do Educador. *Instituto de Educação*. Mimeo, 1962.
- BARROS, M. E. B. Modos de Gestão-Produção de Subjetividade. Em: *Psicologia. Questões Contemporâneas*. Vitória: EDUFES, 1999.
- CARNEIRO, S. L. M. A. O que querem os deficientes? *Temas sobre Desenvolvimento*. Vol.4, nº. 19, 1994.
- COSTA, N. D. M. A escolaridade do portador de deficiência mental: integração ou segregação? *Temas sobre Desenvolvimento*. Vol.4, nº.19, 1994.
- DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1988.
- FERNANDES, E. M. & MAGNANO, V. L. “Da teoria à prática pedagógica em Educação Especial numa abordagem Construtivista.” Em: *Assessoria Pedagógica. Sala do Professor*. Rio de Janeiro: Papelaria Itatiaia, 1995.
- FUGANTI, L. A. “Saúde, Desejo e Pensamento”. Em: LANCETTI, A. (Org.). *Saúde Loucura 2*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- GUATTARI, F. *As Três Ecologias*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1989.
- JAPIASSU, H. *A Psicologia dos Psicólogos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1983.
- KIGUEL, S. M. M. Normalidade x Patologia no processo de Aprendizagem: Abordagem Psicopedagógica. *Revista Psicopedagogia (ABPP)*, 1ºsem/91.
- LIBÂNEO, J. C. “Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola”. Em: GHIRALDELLI, P. Jr (Org.). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

- LOBO, L. F. “A Dominação da Diferença: Um comentário sobre o filme *O Enigma de Kaspar Hauser*”. Em: RODRIGUES, H. B. C. et alii (Orgs.). *Grupos e Instituições em Análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- LOBO, L. F. “Deficiência: Prevenção, Diagnóstico e Estigma”. Em: RODRIGUES, H. B. C. et alii (Orgs.). *Grupos e Instituições em Análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- MANTOAN, M. T. E. A hora e a vez da Educação Inclusiva. *Revista Educação e Família*. Ed. 5, Ano 1, 2003.
- MEIRELES, C. Alfabetização. *Jornal A Manhã* (coluna Professores e Estudantes, Seção *Fazendo Artes*, p. 8), em 01/11/1941.
- MELLO, A. P. J. “Análise das relações do ‘mundo vidente’ com a cegueira. A institucionalização do ‘corpo cego’ – esboço de uma análise no papel”. Em: RODRIGUES, H. B. C. et alii (Orgs.). *Grupos e Instituições em Análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- PROGRAMA ESPECIAL. TV Educativa. Rio de Janeiro: Out/2004.
- PROJETO CORDE. Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Vídeo. Governo Federal: Ministério do Interior, 1989.
- QUEIRÓS, B. C. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. Belo Horizonte: Editora Miguilin, 1996.
- RODRIGUES, H. B. C. & SOUZA, V. L. B. “A Análise Institucional e a Profissionalização do Psicólogo”. Em: KAMKHAGI, V. & SAIDON, O. (Orgs.). *Análise Institucional no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.
- SANTIN, S. & SIMMONS, J. N. Problemas das crianças portadoras de deficiência visual congênita na construção da realidade. *Revista Benjamin Constant*. Ano 6, nº.16, ag/2000.
- WERNECK, C. ‘Sou Humano’! Expandindo a Consciência Social, *Revista Educação e Família*. Ed. 5, Ano 1, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZIRALDO. “Contem Comigo” (Vídeo). Em: *Projeto CORDE* - Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Governo Federal: Ministério do Interior, 1989.

Sônia Maria Pellegrini de Azeredo é Docente I de Psicologia do Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral e Supervisora de Estágio em Psicologia do Centro Universitário Celso Lisboa
E-mail: s_pell_br@yahoo.com.br

¹ Anteriormente encoberta pela sigla “DCM” (*disfunção cerebral mínima*), que, de tão mínima, não conseguia sequer ser “detectada” – para decepção/quase desespero de pais e mestras...

² Artigo publicado na coluna Professores e Estudantes, do jornal *A Manhã*, em 01/11/1941, intitulado ALFABETIZAÇÃO (Seção *Fazendo Artes*, p.8), onde a poetisa, folclorista e também educadora, assim se manifesta: “*Não há meio de me fazer entender que o mal do Brasil esteja no analfabetismo*”.

³ CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

⁴ Recentemente, pelos dados apontados no Programa Especial – TVE (Out/2004), 14,5% da população brasileira pode ser considerada P.N.E.E., segundo o último censo do IBGE.

⁵ Abro aqui um breve parêntese, correlacionando certas práticas, ainda muito valorizadas no contexto educacional (sem as quais quase nada parece funcionar a contento), e as expectativas geradas no PEPPD, com relação às intervenções desejadas para a ação *psi*. Refiro-me aqui a uma das categorias mais valorizadas na escola, principalmente por certos setores da Orientação Educacional: o uso de dispositivos para identificar o grau de “auto-estima dos alunos / turmas” – o que não costuma gerar qualquer *estranhamento* por parte dos docentes, posto que perdura há décadas, tal a força creditada a tais “dispositivos”. Mais uma, acreditamos, entre tantas outras (*fracas*) contribuições importadas de certas tecnologias “psi”...

⁶ O PEPPD é um espaço, como tantos outros, onde ainda não se divisa qualquer possibilidade de investimento em pesquisas. Sendo um lugar de atuação eminentemente “técnica”, os termos “*investigação*”, “*intervenção*”, ainda que devidamente esclarecidos e contextualizados, podem, por vezes, dar (ou ter dado...) margem a interpretações outras, o que me parece(u) bastante lamentável, dada a infundável gama de *acontecimentos* em seu cotidiano.