JANE PERUZO IACONO

DEFICIÊNCIA MENTAL E TERMINALIDADE ESPECÍFICA: NOVAS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO VELADA?

CASCAVEL

2004

JANE PERUZO IACONO

DEFICIÊNCIA MENTAL E TERMINALIDADE ESPECÍFICA: NOVAS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO VELADA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Nerli Nonato Ribeiro Mori

CASCAVEL
2004

JANE PERUZO IACONO

DEFICIÊNCIA MENTAL E TERMINALIDADE ESPECÍFICA: NOVAS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO VELADA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Aprendizagem e Ação Docente da Universidade Estadual de Maringá, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Apresentada em março de 2004.

_____

Profª. Drª. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientadora – UEM)

_____

Profª. Drª Célia Regina Vitaliano (UEL)

_____

Profª. Drª Francis Mary Guimarães Nogueira (UEM)

Dedico este trabalho à minha filha Sociarai e a meus filhos Giuseppe e Luigi, pelo imenso amor que tenho por eles, pela compreensão que tiveram em relação aos momentos de convivência adiados e pela assessoria nos assuntos relacionados à informática. Dedico também, à minha mãe, Maria, que me ensinou a ler as palavras e o mundo.

AGRADECIMENTOS

À profª Drª. Nerli Nonato Ribeiro Mori, por orientar com atenção, sabedoria e paciência, este trabalho que sonho realizar há muitos anos.

Ao meu filho Giuseppe, pelo apoio e atenção dedicados a seu irmão Luigi, nos momentos de minha ausência por causa das constantes viagens e longas jornadas de leitura e estudo, e pela inestimável contribuição na formatação deste trabalho.

À profª Drª Isilda Campaner Palangana, pelos ensinamentos nas aulas do Mestrado e pelas valiosas contribuições quando do exame de qualificação.

À Profª Drª Francis Mary Guimarães Nogueira, pelas aulas de Política Educacional Brasileira no curso de especialização em Fundamentos da Educação, da UNIOESTE, e pelas relevantes observações e sugestões feitas quando do exame de qualificação para o Mestrado.

À Profª Drª Célia Regina Vitaliano, pela sua valiosa participação na banca examinadora deste trabalho.

Aos meus pais, Santo e Maria e a meus irmãos Jair, Jacira e Janete pelo imenso apoio e palavras de incentivo.

Aos pais e aos alunos da pesquisa, esperando que os estudos realizados com sua colaboração, possam contribuir para pensar alternativas de atendimento a pessoas com deficiência mental adultas e idosas, que necessitam continuar estabelecendo relações sociais, quando já não podem mais freqüentar a escola.

À equipe do CRAPE, pela valorosa contribuição e constante fonte de motivação para a continuidade deste trabalho.

À psicóloga e amiga Ivete Goinski Pellizzetti, pelas leituras e sugestões.

Ao CEACRI - Centro de Atendimento Especializado à Criança, especialmente à professora Tânia Mara Dalagasperina, pela valiosa contribuição referente aos dados da pesquisa.

À APAE de Cascavel – PR e às escolas regulares que prontamente forneceram os dados para a pesquisa.

À professora e amiga Lúcia T. Zanato Tureck, pelas valiosas contribuições no decorrer dos estudos e na elaboração deste trabalho.

Ao professor Nelson Cabral, pela contribuição nas reflexões sobre as possíveis alternativas de atendimento para pessoas com deficiência mental adultas, que já não podem freqüentar a escola.

A Kiomy, Rosângela e Luci Kira, pelos momentos de estudo e descontração que passamos juntas em Maringá.

Liberdade! Liberdade!

Abre as asas sobre nós...

E que a voz da igualdade...

Seja sempre a nossa voz!

(Samba-enredo da Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense – Rio de Janeiro, 1989)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo mostrar inicialmente o surgimento do discurso da inclusão nesta sociedade capitalista, que de tempos em tempos se reorganiza com vistas à sua manutenção, num processo histórico em que o homem, de diferentes formas é explorado, expropriado e excluído. Mostra, portanto, que o discurso da inclusão vem de forma ideológica, contrapor-se às situações de exclusão, sustentando-se em palavras como direitos, igualdade, diferenças, diversidade e eqüidade. Nesse contexto, vai sendo construído então, um novo mito chamado educação inclusiva, idealista como todos os mitos e necessário para legitimar o intenso processo de exclusão. Num segundo momento, a pesquisa procura desvelar o significado da terminalidade específica, no sentido de se questionar se a sua concessão a alunos com deficiência mental significa sua autonomia, na medida em que receberiam a certificação do ensino fundamental ou seria uma forma oficial de desocuparem as vagas das escolas, onde permaneceriam *ad eternum* se não recebessem a terminalidade. O estudo trabalha com cinco alunos jovens e adultos, da região oeste do Paraná e, ao demonstrar questões relevantes de suas histórias de vida e de escolaridade como pessoas com deficiência mental, evidencia aspectos da própria história da educação e da educação especial que vêm sendo efetivadas no contexto desta sociedade, em que os princípios liberais subjazem aos discursos e ações da escola. O estudo sugere finalmente, que a terminalidade específica não deveria ser concedida ainda a nenhum dos alunos da pesquisa, até que se tenha clareza de seu real significado e intencionalidade, das reais condições dos alunos para recebê-la e as bases materiais necessárias para seus encaminhamentos posteriores, quer para a Educação de Jovens e Adultos, quer para a Educação Profissional.

Palavras-chave: Educação; deficiência mental; inclusão; terminalidade específica.

ABSTRACT

This research have the objective of showing, inicially, the arising of the speech of inclusion in this capitalist society, that from time to time it is reorganized looking to its maintenance, in a historic process where the man, in different ways is explored, expropriated and excluded. Show therefore, that the speech of inclusion comes, ideologically, to oppose the exclusion situation, supporting itself in words like rights, iguality, diferences, diversity and equity. In this context, it is being build than a new myth called inclusive education, idealistic like others myths and necessary to legitimize the intense process of exclusion. In a second moment, the research tries to reveal the meaning of the especific terminality, in the sense of ask itself if its concession to students with mental defficience means autonomy, in the way that they will receive the certification of the fundamental learning or another oficial form of unblock the places of the schools, where they will be *ad eternum* if they don´t receive the terminality. This research works with five students young and adults, of the west region of Paraná, and, when we show relevant questions of their life histories and school histories like people with mental defficience, for showing aspects of the history of education and especial education that were accomplished the context of this society, where liberal principles are beyond to the others speechs and actions at school. The research suggest finally, that the especific terminalidade wouldn´t be granted yet to anyone of that students of this research untill we have clearly of the real meaning and scienter, of the real condictions of the students to receive it na their material bases necessaries to their posterior location to young and adult education or to the profissional education.

Key-words: Education; mental defficience; inclusion; especific terminality.

ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APP/SINDICATO – Associação dos Professores do Paraná
AVD – Atividades de Vida Diária
CAAD – Centro de Atendimento e Avaliação Diagnóstica
CEACRI – Centro de Atendimento Especializado à Criança
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CID – Código Internacional de Doenças
CILPEDIM – Liga Mundial Pró-Pessoas Portadoras de Deficiência Mental
CONADI – Conselho Nacional para Assuntos das Pessoas com Deficiência (Guatemala)
CNE – Conselho Nacional de Educação
CRAAD – Centro Regional de Atendimento e Avaliação Diagnóstica
CRAPE – Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DEE – Departamento de Educação Especial
DM – Deficiência Mental
DNEE – Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica
DNPM – Desenvolvimento Neuro-Psicomotor
DPI – Disabled Peoples International
EJA – Educação de Jovens e Adultos
HDA – Hipótese Diagnóstica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC – Idade Cronológica
LDBEN – Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NRE – Núcleo Regional de Educação
OFA – Órgãos Fono-Articulatórios
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
OPS – Organização Panamericana de Saúde
OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e do Caribe
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RM – Retardo Mental
SEED – Secretaria de Estado da Educação
SEESP – Secretaria de Educação Especial
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
PAIS – Programa de Adequação Idade/Série
PNEE – Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
AAMR – Associação Americana de Retardo Mental

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

QUADRO I – TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL 78

QUADRO II – PARÂMETROS USUALMENTE CONSIDERADOS PARA NÍVEL DE RETARDAMENTO 145

TABELA I – OS SUJEITOS DA PESQUISA 149

TABELA II – ENTREVISTA COM PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS ONDE ESTUDAM OS SUJEITOS DA PESQUISA .. 195

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **13**

PARTE I - O SURGIMENTO DO DISCURSO DA INCLUSÃO **26**

CAPÍTULO 2 - EXCLUSÃO E INCLUSÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: UMA CONTRADIÇÃO **27**
2.1 DA EXPROPRIAÇÃO HUMANA 27
2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA 58

CAPÍTULO 3 – O MOVIMENTO NACIONAL PELA INCLUSÃO **77**
3.1 A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E IDEOLÓGICOS 77
3.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PARANÁ 92

PARTE II - TERMINALIDADE ESPECÍFICA: AUTONOMIA PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL OU EXCLUSÃO VELADA? **105**

CAPÍTULO 4 – TERMINALIDADE ESPECÍFICA: SABERES NECESSÁRIOS **106**
4.1 CONTRADIÇÕES PARA A CONCESSÃO DA TERMINALIDADE ESPECÍFICA 106
4.2 SABERES NECESSÁRIOS E ADAPTAÇÕES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS OU DE GRANDE PORTE 118

CAPÍTULO 5 – TERMINALIDADE ACADÊMICA PARA ALUNOS DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ, EGRESSOS DE APAE OU DE CLASSES ESPECIAIS **130**
5.1 A PESQUISA DE CAMPO 130
5.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA 133
5.2.1 Sujeito 1 - PCD **151**
5.2.2 Sujeito 2 - HB **157**
5.2.3 Sujeito 3 - SB **168**
5.2.4 Sujeito 4 - AM **176**
5.2.5 Sujeito 5 - MM **189**
5.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS ESTRUTURADAS – QUESTIONÁRIO POR CONTATO DIRETO 194

CONSIDERAÇÕES FINAIS **214**

REFERÊNCIAS **227**

ANEXOS **233**

ANEXO I 234

ANEXO II 236

ANEXO III 237

ANEXO IV 239

ANEXO V 241

ANEXO VI 244

1 INTRODUÇÃO

A longa jornada da história humana vem mostrar que é no processo de interação social na, e por meio da atividade prática, que o homem transforma a natureza e, ao transformá-la, transforma a si mesmo.

Este trabalho - cujo objetivo é o estudo de alunos com deficiência mental, especialmente no que se refere à sua terminalidade acadêmica - procura mostrar inicialmente, como a história do homem, sua constituição como ser humano, sua natureza humana, é essencialmente social, pois se origina e se desenvolve no âmbito das relações sociais de produção.

Como espécie, filogeneticamente, o homem passou por um longo processo de hominização e ontogeneticamente, como ser individual, pertencente ao gênero humano, cada homem passa pelo processo de humanização. Ao explicar o processo de hominização, Engels (1986, p.16), afirma que a sociedade humana surgiu "daquela manada de macacos trepadores em árvores", sendo o trabalho a característica distintiva entre ambas – a manada de macacos e a sociedade humana. Tais macacos pertenciam a uma raça "mais inteligente e com maior capacidade de adaptação que as demais" (ENGELS, 1986, p.17).

O processo de hominização caracteriza-se pela passagem do animal ao homem, ou seja, por mudanças essenciais na sua organização física e resultou da passagem do homem à vida, numa sociedade organizada com base no trabalho, modificando sua natureza e marcando o início de um desenvolvimento submetido não a leis biológicas, mas a leis sócio-históricas.

É um longo processo que compreende alguns períodos ou estágios. O primeiro estágio, segundo Leontiev (1978, p.262) é o da "preparação" biológica do homem. Os representantes desse período já conheciam a posição vertical, mas seus utensílios eram muito rudimentares e seus meios de comunicação muito primitivos (grifos do autor).

O segundo estágio é marcado pela “passagem” ao homem e pelo início da fabricação de instrumentos e de organização social, formas embrionárias de “trabalho” e de “sociedade”. Foi nesse período que a biologia pôs-se a “inscrever” na estrutura anatômica do homem a “história” nascente da sociedade humana (LEONTIEV, 1978, p.262), na medida em que a ingestão de carne e a passagem à posição vertical (ereta), levaram a grandes transformações anatômicas e psíquicas transmitidas de geração em geração pela hereditariedade. Ao mesmo tempo, outros elementos apareciam no desenvolvimento deste homem – por influência do trabalho e da comunicação pela linguagem que o trabalho suscitava: modificações na constituição anatômica do cérebro, dos órgãos dos sentidos, da mão e dos órgãos da linguagem. Enfim, seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção (grifos do autor).

O terceiro período do processo de hominização – denominado por Leontiev (1978, p.263) como “a viragem” ou estágio do aparecimento do *Homo Sapiens* – o homem atual – é aquele em que a relação entre o biológico e o social sofre grandes mudanças; daí para a frente **apenas** as leis sócio-históricas regeriam a evolução do homem, pois o homem atual definitivamente formado, já possuía todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. A partir de então, o homem adquire, apropria-se da cultura de seu meio social, num processo de reprodução em si, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana. E seu comportamento passará a ser regido dominantemente por leis sociais (grifos nossos).

Segundo Leontiev (1978, p.164),

> durante o processo de desenvolvimento ontogênico, o homem realiza necessariamente as aquisições da sua espécie, entre outras acumuladas ao longo da era sócio-histórica. Todavia as aquisições do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade acumulam-se e fixam-se sob uma forma radicalmente diferente da forma biológica sob a qual se acumulam e se fixam as propriedades formadas filogeneticamente. Por conseqüência, a transmissão das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade pode tomar formas muito diferentes segundo os indivíduos.

Tais formas serão ditadas pela cultura e pelas relações sociais, num processo que se pode chamar agora de humanização, na medida em que cada homem apropria-se da realidade histórico-social, como espaço onde encontram-se os produtos materiais e culturais, produzidos pelo trabalho do conjunto dos homens ao longo da civilização, mas que lhes são distribuídos de forma injusta. Apesar de toda evolução tecnológica, a vida concreta do homem tem sido marcada por conquistas, mas também pela desigualdade social, o que produz um significativo contingente de expropriados e excluídos.

Nesse caminho permeado por embates de toda ordem, foi restrito o espaço para as pessoas com deficiência, para quem a morte física ou o isolamento eram o destino. É possível afirmar, como no título de uma obra de Silva (1998) "A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje", que a história dessas pessoas é realmente uma epopéia, dadas as condições degradantes a que foram historicamente submetidas. No entanto, embora a história social das pessoas com deficiência possa ter sido muito mais difícil que a dos demais seres humanos, sua constituição como "ser humano" é a mesma e acontece da mesma forma. Marcadas por um ostracismo histórico, foi apenas na história recente da humanidade, que ampliaram-se as discussões sobre estas pessoas no sentido de quem são e o que lhes cabe nesta sociedade.

Nos últimos 300 (trezentos) anos, as transformações que vêm acontecendo na sociedade capitalista, não significam necessariamente evolução em direção a maiores conquistas para todos, traduzidas em bem-estar e melhores condições de educação e de vida. Embora seja inegável o avanço, especialmente o ocorrido no século XX por conta do incremento da tecnologia, este tem se constituído muito mais em discursos propalados – que se modificam e se sofisticam conforme as necessidades – do que em ações concretas para as pessoas com deficiência, principalmente porque esse avanço só acontece para uma ínfima parcela dessas pessoas, ou seja, aquela composta de pessoas com deficiência de níveis sociais mais elevados e que, por isso, têm maior

acesso aos bens produzidos pela humanidade, dentre eles o acesso à educação.

É nesse contexto que se propala o discurso burguês dos direitos que, para as pessoas com deficiência traduzem-se principalmente, no direito à educação e à igualdade de oportunidades, dois princípios consignados em toda a legislação que trata dessas pessoas. O direito à educação para as pessoas com deficiência, toma o nome de Educação Especial e só recentemente na história, ele vem sendo realmente concretizado. A Educação Especial tem sido efetivada sob inúmeras e variadas formas, conforme as diferentes necessidades das pessoas com deficiência e os diferentes momentos históricos.

Dentre as questões concernentes à Educação Especial – em quê se constitui, a quem se destina, como se efetiva, etc. – está a questão da terminalidade acadêmica das pessoas com deficiência mental, no sentido do que ela representa para o seu futuro.

Este trabalho visa compreender como pode se dar a terminalidade acadêmica de alunos com deficiência mental egressos de Escola Especial – APAE – e/ou de Classes Especiais, atualmente incluídos no ensino regular e que, por motivo de sua deficiência, apresentam dificuldades para se apropriarem dos mesmos conteúdos que os outros alunos. A esses alunos com deficiência mental, a legislação garante a possibilidade de obterem certificação de ensino fundamental, através de documento (histórico escolar) com descrição das "habilidades e competências[1]" que desenvolveram, num processo denominado terminalidade específica.

A preocupação em estudar a terminalidade acadêmica dos alunos com grave deficiência mental ou múltipla – a chamada terminalidade específica – deve-se à hipótese de que tal terminalidade, ao invés de constituir-se como nova possibilidade de inclusão social e escolar, pode ser um

[1] O termo competências aparece entre aspas, porque refere-se à legislação que trata da terminalidade específica (Resolução nº 02/01 – CNE), mas não condiz com a linha teórica que fundamenta este estudo, em que não cabe o conceito de competência, já que sua conotação está condizente com o conceito de competir (Machado, 1998, p.21).

processo de exclusão desse aluno do sistema escolar, de forma velada. O trabalho fundamenta-se no método de análise da realidade denominado materialismo-histórico, para o qual a investigação parte do fato real, do dado concreto, da existência do sujeito concreto. Assim, faz-se necessário refletir sobre a lógica da sociedade capitalista e sua relação com a educação e o movimento denominado educação inclusiva, o qual encontra-se subjacente a estas discussões.

Essa reflexão é a temática do **Capítulo 2 – Exclusão e Inclusão na Sociedade Capitalista: uma contradição** e do **Capítulo 3 - O Movimento Nacional pela Inclusão**. Os dois primeiros capítulos compõem a **Parte I** desta dissertação – **O surgimento do Discurso da Inclusão**, o qual demonstra que quanto mais a sociedade capitalista se sofistica e se transforma, num movimento que visa sempre a sua manutenção, neste reorganizar-se, ela cria mecanismos sutis, para - num discurso de manutenção de direitos, de necessidade de inclusão em contraposição à exclusão – poder garantir a sua sobrevivência, escamoteando as mazelas que assolam cada vez mais o homem sofrido e expropriado.

Assim, com o primeiro capítulo faz-se uma reflexão sobre a lógica da sociedade capitalista, procurando mostrar como, na história desse modo de produção – o capitalismo – ocorre como nunca antes em outro momento histórico, formas tão perversas de tirar do homem, até a última gota, não só o seu suor, mas na maioria das vezes, os resquícios de sua dignidade como ser humano, na medida em que o capital toma para si também, seus gestos, seus pensamentos e seus desejos. Chegou-se a um ponto em que se disse que era o fim da história e que nada mais poderia perturbar esta forma de organização da sociedade, desconsiderando o inexorável movimento da história em que, ao contrário da idéia de evolução contínua, há períodos de continuidade e descontinuidade.

Nesse contexto, o crescimento do aparato tecnológico – tanto no setor da produção, quanto no da

comunicação – invade a vida dos homens e a toma para si. De forma contraditória, quanto mais os homens se aglomeram, mais a luta pela sobrevivência torna-se competitiva e individual, não havendo espaço para o pensamento crítico. Nesse sentido, a educação deveria constituir-se e organizar-se para efetuar um ensino consistente, embora com a clareza de suas limitações, já que existe uma conexão entre a divisão capitalista do trabalho e a estrutura e funcionamento da educação e que a escola não existe sobre a sociedade, mas na sociedade capitalista e, portanto, sofre as mesmas determinações.

Sobre essa afirmação, Ponce (1995, p.177), diz:

> Aberto às inovações, mas desejoso de implantá-las ponderadamente, o pequeno burguês não consegue compreender que a educação não é um fenômeno acidental dentro de uma sociedade de classes, e que, para renová-la de verdade, é necessário nada menos do que transformar **desde a base** o sistema econômico que a sustenta. Tal perspectiva o horroriza e não pode entrar nos seus planos para nada, mas, como não é surdo às vozes do seu tempo, prefere acreditar que, **dentro do capitalismo**, se chegará, mediante retoque paulatinos, a transformar a sociedade. Algumas vezes, certas conquistas aparentes lhe dão uma sombra de razão: temos de reconhecer que, em determinadas circunstâncias, a burguesia se vê obrigada a concessões oportunas, para afastar algumas ameaças. Mas, essas retiradas prudentes, que não comprometem jamais os seus interesses vitais, se transformam em ofensivas instantâneas todas as vezes em que a burguesia se sente realmente ameaçada. Portanto, acreditar que se possa reformar a sociedade, mediante pequenos retoques na educação, não só é uma esperança absurda, como constitui um perigo social: **uma utopia, que, no fim de contas, resulta reacionária**, porque acalma ou enfraquece as inquietações e os protestos (...) (grifos do autor).

A realidade mostra que também no campo da educação, o pensamento é embotado e subsumido pelo discurso neoliberal, pois muitos educadores se deixam seduzir pelo discurso fácil dos quatro pilares da educação e das competências e habilidades, neste caso não percebendo a lógica perversa, mas tão evidente na raiz etimológica da palavra competências. Ora, competência vem de competir e, como afirma Machado (1998, p.21), a identidade entre os dois termos é mais que etimológica, é com a lógica do capital. Como, então, sustentar discursos tão antagônicos como educar para a solidariedade, se o que se objetiva desenvolver no aluno são competências e

habilidades? O sujeito que se pretende formar deve ser hábil e competente para que projeto de formação humana e de sociedade?

No entanto, coerente com as contradições que se evidenciam o tempo todo nessa sociedade excludente, surge o discurso da educação inclusiva na esteira de outro discurso – o da possibilidade de igualdade de oportunidades entre os homens, via educação, à medida em que todos tenham acesso à escola. Era a construção, então, do mito da escola, com o discurso liberal constituindo-se em ideologia educacional e incorporando-se ao pensamento pedagógico nacional, a partir dos anos 30. Certamente, a construção desse mito está subjacente à construção do mito da educação inclusiva, pois se não há igualdade numa sociedade de classes, não pode haver inclusão de todos na escola.

Para melhor explicitar o movimento e o conceito de educação inclusiva, parte-se dos três fatores que contribuíram para o seu surgimento: as duas grandes Guerras, o fortalecimento do movimento pelos direitos humanos e o avanço científico. Parte-se da dicotomia entre os termos integração e inclusão e seus significados – inclusive metafóricos – que hoje permeiam todos os discursos que tratam da temática maior da inclusão, quase não permitindo a percepção de que, mais que discutir se é o aluno quem deve se adequar à sociedade e à escola, ou se são estas quem devem se adequar ao aluno, por trás há a questão maior de como incluir, numa sociedade de classes, que tão bem se utiliza de discursos ideológicos para manter-se e reproduzir-se.

O capítulo 3 trata do movimento nacional pela inclusão, mostrando os aspectos históricos, legais e ideológicos que fundamentam mais especificamente a inclusão escolar. Inicia explicitando o conceito de Educação Especial e de seu início ainda no Brasil-colônia e imperial e de como foi sendo construída pela iniciativa privada com fins filantrópicos, na quase total ausência do Estado no atendimento educacional à população de alunos com deficiência, fato que

ainda hoje persiste. Trata a seguir dos inúmeros documentos internacionais elaborados a partir de eventos mundiais – que vêm acontecendo desde os anos 70 – como seminários e conferências, organizados por entidades supranacionais como a ONU e seus braços – UNESCO, UNICEF e OMS – ou entidades de e para pessoas com deficiência, com o intuito de discutir a problemática referente às áreas da educação, saúde e direitos, de uma forma geral, cujo documento-símbolo, a Declaração de Salamanca, foi elaborada em 1994 e trata das necessidades educativas especiais dos alunos.

Esses eventos mundiais e seus documentos recomendatórios aos países, influenciaram sobremaneira a construção das idéias de inclusão social e escolar no Brasil. Quanto aos documentos legais, procura-se refletir especialmente sobre o termo "preferencialmente" presente nos artigos 208 da constituição federal e 58 da LDB nº 9394/96, ao tratar da presença de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular (de forma preferencial). Quanto aos aspectos ideológicos da educação inclusiva, inicia-se a discussão a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 – que, naquele momento coloca a educação como um direito mais que aristológico, mas um direito biológico, em que todos deveriam ser educados até onde lhes permitissem suas aptidões naturais – cuja compreensão poderá ser melhor efetivada no capítulo 4, em que estas idéias serão articuladas com a temática maior desta dissertação, que é a possibilidade de concessão de terminalidade acadêmica para alunos com grave deficiência mental ou múltipla.

Então, para melhor compreender os aspectos ideológicos da temática da educação inclusiva, faz-se uma explicitação mais detalhada sobre a incorporação da ideologia liberal ao pensamento pedagógico nacional – já iniciada no capítulo 2 – com a questão do mito da escola, que se desenvolve para oferecer a falsa ilusão da equalização social via educação escolar. A

seguir, trata-se da educação inclusiva no Paraná, estado da federação que há cerca de meio século vem construindo uma educação especial fortemente embasada nas instituições filantrópicas que historicamente trabalharam fundamentadas em modelos que transitaram pelo caráter assistencialista e médico-terapêutico e, só mais tarde vieram a se preocupar com as questões de caráter mais pedagógico. No Paraná, houve uma grande expansão do movimento apaeano[2], referência nacional na educação de alunos da área mental. Quanto à efetivação de políticas públicas para a Educação Especial no Paraná, constata-se que elas transitaram sempre ao sabor das concepções dos responsáveis pela sua condução, ou seja, implementaram-se a partir de visões mais assistencialistas ou, mais embasadas no direito das pessoas com deficiência e, mais recentemente, no governo Lerner, obedeceu-se letra por letra à cartilha neoliberal, efetivando uma política de desmonte do já construído na Educação Especial, fortemente fundamentada e embalada pelo discurso mundial da inclusão.

A parte II deste trabalho, intitulada **Terminalidade Específica: Autonomia para a Pessoa com Deficiência Mental ou Exclusão Velada?** trata da terminalidade acadêmica para alunos da área mental em dois capítulos. O capítulo 4 – **Terminalidade Específica: saberes necessários** e o capítulo 5 – **Terminalidade Acadêmica para Alunos da Região Oeste do Paraná, egressos de APAE ou de Classes Especiais**.

A discussão maior dessa parte do trabalho é sobre as alternativas possíveis de serem abertas para o aluno com deficiência mental que tenha conseguido obter terminalidade específica para a conclusão do Ensino Fundamental, no sentido do que significa essa terminalidade na realidade concreta, tanto para o acesso ao mundo do trabalho, como para prosseguir em seu processo de escolarização, tendo em vista as discussões já efetuadas nos capítulos anteriores

[2] Termo referente à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

sobre a crueldade da realidade na sociedade capitalista, que seleciona e segrega. Enfim, discute-se se a terminalidade significa autonomia para a pessoa com deficiência mental, ou seria apenas mais uma forma de exclusão.

Dessa forma, é discutido no capítulo 4 o estudo dos saberes necessários à obtenção da terminalidade acadêmica dos alunos da área mental e as contradições implícitas e também as adaptações curriculares, especialmente as significativas. Inicialmente, o capítulo trata da explicitação do conceito de terminalidade específica, colocado no inciso II, do Art. 59 da LDB nº 9394/96 e depois normatizado pela Resolução do CNE 02/01 e pelo parecer 17/01 – que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e pela Deliberação 02/03 do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Conforme os referidos documentos, "terminalidade específica" é a possibilidade de conceder certificado de conclusão do Ensino Fundamental – através de histórico escolar em formulário próprio (em que são descritas as competências e habilidades de que o aluno se apropriou) – para alunos com grave deficiência mental ou múltipla, que apresentarem dificuldades para se apropriarem dos mesmos conteúdos que os demais alunos.

No entanto, antes de prosseguir com as reflexões sobre a terminalidade específica para os alunos da área mental, retoma-se neste capítulo, as discussões iniciadas no capítulo anterior sobre o caráter historicamente elitista da educação brasileira e os aspectos que privilegiam a educação de alguns poucos e as recomendações, nos anos 30, para que essa postura fosse superada, ou seja, para que os indivíduos pudessem estudar de acordo com suas aptidões naturais, ou até onde lhes permitissem suas capacidades. Prossegue estabelecendo relações entre estes aspectos – aristológico, elitista e biológico – e os avanços hoje, pelo menos no plano teórico, em que os alunos com grave deficiência mental ou múltipla, podem estudar de forma incondicional, ou seja,

sem terem como condição, “capacidades” evidenciadas para tal e podendo receber terminalidade escolar. Nesse sentido, discute-se então, para que serviria essa certificação numa sociedade competitiva, pois se não houve apropriação dos mesmos conteúdos apropriados pelos demais alunos – tanto em termos quantitativos, como qualitativos – como os alunos com deficiência mental poderiam ser incluídos na vida social e escolar?

E, finalmente, o capítulo 5, a partir de uma pesquisa de campo realizada com 5 (cinco) sujeitos egressos da APAE e de Classes Especiais – com idades entre 17 a 21 anos e que atualmente estudam, ou em uma Classe Especial, ou no ensino regular de 5ª a 8ª séries ou na EJA – e de entrevistas estruturadas (denominadas questionário por contato direto), realizadas com os coordenadores pedagógicos e/ou com professores desses alunos – busca-se compreender, a partir de suas histórias de vida e de escolaridade, efetivadas no contexto educacional dessa sociedade capitalista, se eles devem receber terminalidade acadêmica por meio da “terminalidade específica” e qual o seu significado para suas vidas.

Como metodologia utilizada para a coleta de dados, foram realizadas avaliações pedagógicas junto aos cinco sujeitos, com o propósito de verificar os conhecimentos escolares por eles apropriados. Essas verificações foram realizadas por meio de testes escolhidos ou elaborados de acordo com o nível de conhecimento esperado para cada um dos sujeitos, em que alguns modelos fazem parte dos anexos dessa dissertação. Além dos testes com os alunos, foram realizadas entrevistas estruturadas com professores e membros da coordenação pedagógica das escolas em que eles estudam. O roteiro da entrevista estruturada (**Anexo I**) foi organizado obedecendo três categorias:

a) Caracterização dos sujeitos.

b) Conceitos relativos à Educação Especial: pessoa com deficiência e pessoa com

c) necessidades especiais, terminalidade específica e adaptações curriculares.

d) Questões específicas sobre o aluno: dificuldades de aprendizagem; adaptações curriculares realizadas e possibilidades de terminalidade específica.

E como parte final deste trabalho, no próprio capítulo 5, explicita-se a evolução histórica da concepção científica do conceito de deficiência mental, sua incidência na população de pessoas com deficiência, apontando para sua drástica diminuição a partir do censo do IBGE/2000, fazendo uma breve reflexão sobre o porquê disso ter ocorrido. A partir desse estudo sobre a deficiência mental, procura-se analisar os sujeitos da pesquisa, no tocante aos saberes de que se apropriaram e a possibilidade ou não de receberem a terminalidade específica.

Quanto à análise dos dados dos sujeitos, procura-se articulá-los com a questão das contradições apontadas no capítulo 4, para a concessão da terminalidade específica – no sentido de que se os conteúdos forem tão adaptados, de forma tão significativa (leia-se eliminação de conteúdos como a leitura, a escrita e o cálculo), de que lhes adiantaria a certificação de ensino fundamental? Mas se eles não a obtiverem, talvez não possam conseguir nenhum tipo de trabalho (emprego). Então, o que é preciso "saber" para obtê-la? Ela só seria para aqueles que têm grave deficiência mental ou múltipla? Pretende-se, no final deste estudo, oferecer respostas para estas questões, mesmo que provisórias.

Nesse sentido, trabalha-se com dois sujeitos (PCD e HB) com a mesma síndrome (Síndrome de Down), com histórias de vida e trajetória escolar parecidas. No entanto um está na 6ª série e o outro na Classe Especial ainda não completamente alfabetizado (só lê com total mediação). Embora com a clareza de que a resposta para essa questão não pode ser dada neste estudo, há que se perguntar: Qual a explicação possível para tão díspares aprendizagens? Seriam

candidatos à terminalidade específica? Para recebê-la teriam que ter grave deficiência mental, mas como pode-se dizer que uma jovem com Síndrome de Down de 21 anos (PCD), que com muito esforço e ajuda da família chegou à 6ª série (embora hoje encontre-se evadida por desmotivação), pode ter deficiência mental "grave"? Certamente que não. Então não poderia obter a terminalidade específica? Para o seu caso, a terminalidade específica faz-se necessária? E se ela não voltar mais para a escola, ficará sem certificação escolar, como historicamente têm ficado os alunos com deficiência mental?

Trabalha-se também com mais 3 (três) sujeitos com deficiência mental, cujas causas das deficiências são variadas ou não definidas. Dois deles encontram-se na 6ª série do Ensino Fundamental e o outro, embora matriculado numa Classe Especial de escola regular, freqüenta a Educação de Jovens e Adultos. Com relação a eles faz-se a mesma pergunta: Eles devem receber terminalidade específica? Por quê? Qual o significado de uma certificação de escolaridade em que são descritas as "competências" desenvolvidas por estes alunos, de forma diferenciada em relação aos demais alunos? Não seria esse um processo discriminatório?

PARTE I

O SURGIMENTO DO DISCURSO DA INCLUSÃO

CAPÍTULO 2 - EXCLUSÃO E INCLUSÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: UMA CONTRADIÇÃO

O objetivo dessa parte do trabalho é o de demonstrar as formas de constituição do trabalho na sociedade capitalista - e, em sua decorrência, como se chegou a um detalhamento extremo nas maneiras de exploração do trabalhador, expropriando-o não só de sua saúde, mas também de sua vontade e de seus desejos - e a necessidade de se falar cada vez mais em inclusão, como forma de legitimar a exclusão que não mais pode ser disfarçada nessa sociedade excludente.

2.1 DA EXPROPRIAÇÃO HUMANA

Nos últimos trezentos anos têm havido intensas e profundas mudanças na base material da sociedade, cujo movimento é expresso pelos fatos e acontecimentos que, em maior ou menor intensidade, têm marcado a história do homem, que vem sendo construída, como a história da luta pelo poder, da primazia de uns poucos sobre a maioria. Nos últimos cinqüenta anos, com a hegemonia do neoliberalismo e da globalização[3] – cujas falácias vão sendo aos poucos desveladas – vivemos num tempo paradoxal segundo Santos (1996, p.15), em que "o grão de verdade da teoria do fim da história está em que ela é o máximo de consciência possível de uma

[3] Segundo John Kenneth Galbraith, em entrevista ao Jornal Folha de São Paulo, "Globalização não é um conceito sério. Nós, os americanos, o inventamos para dissimular a nossa política de entrada econômica nos países. Infelizmente, essa é uma mensagem que chega com dificuldade em um país como o Brasil, sempre propenso a se encantar com os modismos internacionais mais vagabundos" (FSP, 09/04/1998. Caderno 2 p.2).

burguesia internacional que vê finalmente o tempo transformado na repetição automática e

infinita do seu domínio".

Mas, é preciso contrapor-se à repetição automática desse domínio, com a clareza de que a inexorabilidade do movimento da história é a mais irrefutável de todas as verdades, e que não há para sempre evolução, progresso contínuo, mas períodos de continuidade e descontinuidade marcando a história do homem e da sociedade. Nesse sentido, urge discutir o processo de transformação social por que passa a sociedade burguesa, capitalista; entender seu percurso, marcas, recuos e avanços, levando-se em conta, como já dito, que um processo de transformação não é um processo de evolução, mas de continuidade e descontinuidade.

Faz-se mister, no campo da educação, que os educadores sejam capazes de situar o problema da educação na sociedade contemporânea, na sociedade da qual fazem parte; sejam capazes de entender por que e como, em cada mudança no modo de produção, modificam-se os desafios da educação, da forma de pensar do homem.

As condições materiais de que dispunham os homens desde o Renascimento – pelos séculos XVI, XVII e XVIII – demonstram que eles eram muito criativos, não apenas nas artes, mas especialmente no campo da filosofia e do conhecimento científico. Aquele fora um período de extrema criação (embora curto, cerca de 150 anos) e de transição entre o modo de produção feudal, em franco processo de decadência e as regulações próprias do trabalho, que estavam em construção e não tinham ainda tanta força. Fora um período em que os homens dispunham de tempo e espaço para pensar no imediatamente dado, no diferente; eram mais livres para pensar e para fazer; a necessidade de ter, de acumular, não era tão forte. O homem daquele período tinha necessidade de colocar a natureza a seu serviço. Era, portanto, um homem ciente de si.

Na transição da ordem medieval à ordem capitalista, há a mudança de contrato político-

social que, no nascente capitalismo, vai fundamentar-se na compra e venda da força de trabalho. Com o crescimento da ordem capitalista, a liberdade do homem vai sendo cooptada e torna-se proporcional à distância que separa a labuta – trabalho heterônomo, controlado por outrem – da auto-atividade, trabalho livre de regulações mercantis. A ordem capitalista é capaz de acumular riquezas de formas impensáveis, mas, por outro lado, as idéias de liberdade vão sendo questionadas pela própria realidade social, pois, se por um lado, acumula riqueza, por outro, produz miséria. No entanto, apesar do aspecto negativo, há também o lado positivo, que é a possibilidade de liberação do homem do trabalho (embora tal liberação não se traduza em bem-estar para o trabalhador).

Num prazo de um século e meio, os homens promovem três grandes transformações na ordem capitalista sem, contudo alterar seus fundamentos: O estabelecimento da grande indústria (a passagem da manufatura à grande indústria); da manufatura à automação rígida e o estabelecimento da automação flexível. Do final do século XIX às primeiras décadas do século XX, a sociedade passa por profundas transformações, assim como os homens também as experimentam no modo de ser e de experienciar; é um período fértil em mudanças nas habilidades cognitivas, nos hábitos, nos valores, nas capacidades mentais. É o momento em que se implanta a automação rígida, mas as mudanças que acontecem, não alteram os fundamentos dessa sociedade, pois sua base é um acordo político-econômico, que se traduz na compra e venda da força de trabalho.

Nesse período, institui-se o planejamento científico do trabalho, a gerência científica, que é concebido com base em critérios metodológicos, em passos previamente organizados e cuja forma será minuciosamente estudada, dividida e especializada.O trabalho unitário, do artesão, é dividido em partes que beiram o indivisível. Cada trabalhador deve executar apenas uma parte do todo, perdendo com isso o entendimento do processo de trabalho e das transações comerciais, o

que o leva à alienação do trabalho e da sociedade em que vive.

A questão crucial é que há uma ruptura entre concepção e execução, pois à medida em que o trabalho vai sendo fracionado, o homem passa a produzir em cooperação, cada um fazendo uma parte dele; junto com a divisão do trabalho, fraciona-se também o conhecimento e o homem já não concebe a mercadoria, não domina o processo produtivo como um todo, nem as transações comerciais. Com o esfacelamento do trabalho, o homem perde a principal referência de si mesmo, o principal parâmetro de constituição de sua identidade. Sua alienação é produzida pelas próprias relações de trabalho. Não concebendo mais o objeto a ser executado, o homem não mais consegue ser criativo.

Com a Grande Depressão[4], no final do século XIX (1873 a 1895), provocada pela falta de demanda de produtos industrializados, o capital responde investindo em duas frentes: na colonização de novos mercados e na reorganização do processo produtivo (já que havia fortes embates políticos com os trabalhadores organizados em sindicatos).

Em relação à Grande Depressão, Hobsbawm (1995, p.91) afirma:

> Na verdade, mesmo os orgulhosos EUA, longe de serem um porto seguro das convulsões de continentes menos afortunados, se tornaram o epicentro deste que foi o maior terremoto global medido na escala Richter dos historiadores econômicos – a Grande Depressão do entreguerras. Em suma: entre as guerras, a economia mundial capitalista pareceu desmoronar. Ninguém sabia exatamente como se poderia recuperá-la.

Nesse contexto, instaura-se o individualismo que traz implícitas as idéias de que não é possível pensar a liberdade individual se ela não estiver dada no plano social, sendo que a autonomia individual pressupõe autonomia para planejar o tempo e o espaço, que para o trabalhador já foram planejados por outrem, de fora. O ritmo do homem não é mais humano, ele

[4] Expressão cunhada por Eric Hobsbaw, em sua obra: Era dos extremos: o breve século XX - 1914 – 1991.

tem que se adequar ao ritmo da máquina. Marx diz que o ritmo do trabalho na indústria, é que

dita o ritmo da vida; que o trabalho alienado embrutece, desumaniza o homem. Mesmo aquele trabalho que pareceria hoje artesanal, já se reveste de um caráter mercantil e o homem vai sendo ensinado, pelo trabalho capitalista, a cuidar de sua parte, a lutar por sua sobrevivência, a ser individualista. A individualidade é anulada já que não se tem as duas condições fundamentais para sua promoção – tempo e espaço – mas estimula-se o individualismo, o que comprova que ele não pode ser inato como diz a psicologia; ele nasce na fábrica!

Nos primórdios da sociedade capitalista, para que o capital pudesse ser reproduzido, era necessário domar os instintos, a força física, a vontade e os desejos do trabalhador; ao comprar a força de trabalho, o patrão ditava o quê e como fazer. No entanto, para sobreviver, não bastou ao capital cooptar a força física, foi preciso mais, foi preciso se apropriar também das capacidades intelectuais, do pensamento, do raciocínio, da percepção do trabalhador. Segundo Marx (1984) "a escravidão em que a burguesia mantém sujeito o proletariado revela-se com maior clareza no sistema fabril. Neste, cessa de direito e de fato toda a liberdade".

Segundo Kuenzer (1986, p.59), é necessária para o trabalhador,

> (...) a sua habituação ao modo capitalista de produção (...) Para isso, são acionados mecanismos de pressão externa ao trabalhador que objetivam o seu disciplinamento através da força e da persuasão, tendo em vista a incorporação de uma concepção de mundo que conduza a uma ética do trabalho que privilegie os hábitos de ordem, exatidão, submissão, assiduidade, pontualidade, cuidados com o corpo, com a segurança no trabalho, com os instrumentos, com o ritmo, com a qualidade, e assim por diante.

Mais tarde, com a necessidade de reunificação de tarefas (e não de trabalho no sentido de trabalho autônomo, da concepção à execução), aconteceu a derrocada do modelo taylorista-fordista. No entanto, as grandes indústrias não fizeram a revisão da extrema divisão do trabalho,

por preocuparem-se com o trabalhador, mas principalmente porque as indenizações se acumularam e se tornaram impraticáveis.

A queda no poder de compra, a força dos sindicatos, a divisão exacerbada do trabalho e a rigidez do processo produtivo, são os fatores que levaram o capital, desde os anos 60, a promover um processo de profundas mudanças intelectuais, mentais, com a emergência da automação flexível em que o trabalhador continua subjugado ao objeto (à máquina), operando "pacotes", operando partes da máquina, num procedimento que é padronizado. Isso demonstra, que apesar da reorganização do modo de produção, continua a não haver espaço para reflexão. A lógica formal vem num processo crescente de dominação. Essa forma de raciocinar, de cunho positivista, não trabalha com contradições, servindo muito bem ao sistema capitalista, ao contrário da lógica dialética que, ao trabalhar as contradições, não serve ao sistema posto, mas pretende desvelá-lo, para poder transformá-lo.

O período que vai do século XVI até a década de 70 do século XVIII, constitui um marco na história da transformação do trabalho, no sentido de que nasce daqui a divisão manufatureira do trabalho, resultando, qualquer que seja ela, numa modificação substancial no modo de ser e de pensar do trabalhador, já que ao se dividir o ofício em partes a serem executadas pelo trabalhador, este vai perdendo habilidades motoras, o que o leva a perder também habilidades cognitivas, perceptivas (do olfato, audição, etc.).

A mercadoria deixa de ser um produto individual (ela tem que passar agora por no mínimo duas mãos), mas os trabalhadores ainda podiam conviver, palpitar; era ainda o tempo humano, não o da máquina, um tempo em que o homem (o trabalhador) ainda dominava o conhecimento, mas que, no período manufatureiro, sofrerá um processo de degradação, no sentido de que, ao dividir-se o ofício em partes, divide-se e perde-se o conhecimento. No início

da manufatura, os homens manuseavam suas próprias ferramentas e como elas eram várias, eles desenvolviam mais habilidades – visuais, manuais e cognitivas – o que era extremamente

importante, já que as funções mentais superiores não nascem com o sujeito, mas são construídas no processo de trabalho.

As duas formas de cooperação – complexa e simples – acontecem simultaneamente e, na passagem do trabalho artesanal para o manufatureiro, verifica-se uma ruptura (e isto é essencial) no modo de produção, não sendo apenas uma ruptura interna, dentro de um mesmo modo de produção, mas de um modo de produção para outro, em que o princípio fundamental passa a ser a compra e venda da força de trabalho. Os trabalhadores reunidos estavam sob o comando de um capitalista – aquele que, naquele início do capitalismo, era o que detinha condições financeiras um pouco melhores, o que lhe permitiam o controle dos instrumentos de trabalho, alguém que tinha trânsito no processo de relações comerciais (econômicas, de domínio). Esse conhecimento era importante para que ele se situasse na sociedade como cidadão ciente de si. Quanto ao trabalhador, a perda da possibilidade de vender o que produzia, também acelerou a perda do conhecimento, colaborando para seu processo de deformação intelectiva e física.

Em todo esse processo está a gênese do distanciamento entre o sujeito (da produção) e o objeto (produzido): produtor – produto. De prática teórica que era, já que o prático era quem tinha o conhecimento teórico, passa-se a prática não pensada, não vista na totalidade do processo de sua execução, acarretando a perda do seu conhecimento e do principal parâmetro de construção de identidade do trabalhador.

Para garantir seu processo de acumulação, o capitalismo assenta-se sobre o princípio básico do domínio da força de trabalho e do espaço e tempo da produção. Tempo e espaço são duas categorias indissolúveis. Diminui-se o tempo para realizar a produção, mas este tempo é

cooptado pelo capitalista. O conceito de espaço vai sendo modificado para se produzir mais. Aos poucos o ritmo do individual se ajusta, se adapta ao ritmo do coletivo. O individual se perde por

trás da produção coletiva; a individualidade vai sendo alterada, é a renúncia do individual em função do coletivo, mas um coletivo (uma produção) que é revertida em benefício do capital.

Marx (1984, p.404-405), vai mostrar que a divisão social do trabalho começa com a divisão natural do trabalho, com as sociedades mais primitivas. E que,

> sendo a produção e circulação de mercadorias, condições fundamentais do modo de produção capitalista, a divisão manufatureira do trabalho pressupõe que a divisão do trabalho na sociedade tenha atingido certo grau de desenvolvimento. Reciprocamente, a divisão manufatureira do trabalho, reagindo, desenvolve e multiplica a divisão social do trabalho.

A manutenção da divisão social do trabalho, é garantida porque o trabalhador não consegue mais realizar por inteiro o trabalho e, para sobreviver, vai tendo que submeter-se cada vez mais ao capital, embora já comece a questionar os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade – que fundamentaram a revolução burguesa – no sentido de que eles não se efetivam e começam a ruir (no final do século XVIII). Pode-se explicar essa subsunção do trabalhador ao capital, quando constata-se que determinada mercadoria não aparece mais como tendo sido elaborada por determinada pessoa, mas pela manufatura X ou Y. Dessa forma, o sujeito vai sendo subsumido, sua individualização vai se perdendo e sendo apropriada pelo capital, que toma para si também a força física, o desejo e a vontade do trabalhador. Este deve desejar trabalhar cada vez mais, e desejar cada vez menos o ócio, o lazer e a diversão. Em sua casa impõe a mesma disciplina a que é submetido em seu trabalho.

Dessa forma tem início um processo de deformação psico-física do trabalhador que, originariamente

> vendia sua força de trabalho ao capital por lhe faltarem os meios materiais para produzir uma mercadoria. Agora, sua força individual de trabalho não funciona se não estiver vendida ao capital. Ela só opera dentro de uma conexão que só existe depois da venda, no interior da oficina do capitalista. O trabalhador da manufatura incapacitado, naturalmente, por sua condição de fazer algo independente, só consegue desenvolver sua atividade produtiva como acessório da oficina do capitalista. O povo eleito trazia escrito na fronte que era propriedade de Jeová; do mesmo modo, a divisão do trabalho
>
> ferreteia o trabalhador com a marca de seu proprietário: o capital (MARX, 1984, p.413).

A Idade Média preparou para o advento da manufatura e esta para a maquinaria, quando especializa as ferramentas e quando divide o conhecimento (dividido simultaneamente à divisão do trabalho).

A passagem da manufatura para a grande indústria – a maquinaria – também chamada 1ª Revolução Industrial se dá no final do Séc. XVIII ao final do Séc. XIX e constitui-se na primeira grande revolução no modo de produção capitalista, mas uma transformação, uma mudança interna. Essa passagem não é uma ordem de progresso contínuo, como querem nos fazer crer os positivistas, pois o jogo da contradição mostra uma ordem que comporta avanços e recuos, continuidade e descontinuidade.

Os instrumentos, as ferramentas, tal como foram pensados na manufatura, são agora, na indústria, acoplados para compor as máquinas, verdadeiros monstros, já que são uma reunião de ferramentas, tal como existiam, sendo que “as máquinas-símbolo” da maquinaria são a máquina de fiar e a máquina a vapor. Elas não foram introduzidas com o objetivo de aliviar a labuta, mas vêm para responder a uma necessidade do capital: baratear a mercadoria e produzir mais, em menos tempo. Não havia preocupação com os homens, mas com o acúmulo de capital, o qual, para ser maximizado, valeu-se mais uma vez da exploração do trabalhador, através do expediente denominado mais valia. A mais valia absoluta obtinha-se ao aumentar a jornada de trabalho (de 8 (oito) para 10 (dez), 12 (doze) horas, por exemplo). Já a mais valia relativa, obtinha-se ao

aumentar a produção sem aumentar o tempo (as horas) de trabalho, apenas aumentando a potencialização da força de trabalho, da velocidade da máquina (MARX, 1984).

Com a disseminação cada vez maior do uso da máquina, o homem tem também

corrompida sua força motriz (ao pedalar uma máquina para fazê-la funcionar), e como operador manual de uma tarefa (ao trabalhar com o fuso, puxando e torcendo o fio). Segundo Marx (1984, p.427), “a revolução industrial apodera-se primeiro dessa segunda parte da ferramenta e deixa para o ser humano, no começo, a função puramente mecânica de força motriz, ao lado do novo trabalho de vigiar a máquina e corrigir com a mão seus erros”. Dessa forma, juntamente com a subsunção da força do trabalhador, vão também suas habilidades gerais, inclusive intelectivas; e a máquina começa a expropriar o homem do círculo de trabalho.

Esse jugo, esse domínio do homem pela máquina, vai levar a mudanças também no âmbito das relações interpessoais. Na manufatura, mesmo com a divisão do trabalho, ainda havia a possibilidade de conversa, de diálogo, de cooperação no sentido humano do termo. Agora, na maquinaria, o trabalhador se esconde atrás da máquina e o ritmo do trabalho é ditado por ela. O período de trabalho chega a 12 (doze) horas por dia; esse isolamento por trás de uma máquina por anos a fio, produz uma devastadora deformação psicofísica no trabalhador, que já não tem mais feição, sentimentos.

Há ainda uma outra contradição. À medida em que as máquinas adentram o processo produtivo, elas vão tornando o trabalho mais simples já que o todo que é complexo, vai sendo simplificado. Porém, ao mesmo tempo em que a máquina simplifica o trabalho, para os homens, essa atividade vai ficando mais complexa porque se perde a noção do todo, já que o conhecimento que antes era do sujeito, agora está na máquina. Esse homem que antes tinha como trunfo o conhecimento total do processo produtivo, da concepção à execução do produto, depois

perde-o também, ficando apenas com o trunfo de sua força física. No entanto, a sociedade capitalista também já não necessita mais dela, pois o que ela quer agora, não é a força do trabalhador, mas sua resignação, disciplina e submissão.

Esse homem tem também modificada sua individualidade, na medida em que seu comportamento, gostos e valores vão sendo padronizados; a ordem capitalista adapta e conforma o sujeito, pois ela não comporta a individualidade. A industrialização aumenta a exploração e a escravização do homem. Antes só empregava o pai, agora já emprega mulher e filhos. A exploração é tão aviltante, que o homem continua vendendo sua força de trabalho, mas agora vende também mulher e filhos, pois a máquina desvalorizou o valor-de-uso da força de trabalho e ao fazê-lo, desvalorizou seu valor-de-troca, ou seja, ao empregar as mulheres e crianças, amplia a exploração e mantém a força de trabalho desvalorizada, já que amplia o que se convencionou chamar exército de reserva.

Outra questão extremamente desumana, que teve sua origem na fábrica, é o distanciamento entre mães e filhos, quando a mulher entra para o mercado de trabalho; Marx (1984, p.456) vai mostrar que,

> a obliteração intelectual dos adolescentes, artificialmente produzida com a transformação deles em simples máquinas de fabricar mais valia, é bem diversa daquela ignorância natural em que o espírito, embora sem cultura, não perde sua capacidade de desenvolvimento, sua fertilidade natural.

O estrago é aterrorizante, ele formata todas as capacidades das crianças; seu desenvolvimento fica tolhido, é unilateral, pois só se desenvolve para o capital. A criança é condicionada a pensar, a raciocinar de um único modo, pois tem bloqueado o seu desenvolvimento múltiplo, omnilateral, sendo que nelas isto é mais cruel, pois as capacidades estão por ser desenvolvidas.

Mas o aviltamento das condições de vida do trabalhador não se restringiu à fábrica, atingindo também sua vida privada, na medida em que adentra sua casa e a intimidade da vida familiar vai sendo corroída; a casa passa a ser a extensão da fábrica, embora em condições de

higiene e de iluminação precaríssimas, o que degrada ainda mais a situação. A exploração capitalista chega a tal ponto que, segundo Marx (1984, p.465) "a máquina põe abaixo todos os limites morais e naturais da jornada de trabalho", ao explorar ao extremo, tanto a mais valia absoluta quanto a relativa do trabalhador; afirma ainda, que até Aristóteles e Antípatros (MARX, p.465), um poeta grego do tempo de Cícero – sonhavam com máquinas que pudessem libertar o homem do jugo do trabalho: "Ah! Esses pagãos!(...) não entendiam que a máquina fosse o meio mais eficiente de prolongar a jornada de trabalho".

Essa situação torna-se tão insustentável e o desgaste do trabalhador é tão grande que, para manter essa ordem de disciplinamento, o Estado tem que intervir e como sempre, ele o faz em favor do capital. Diminui-se então a jornada de trabalho, mas o capital não perde, pois o trabalhador trabalha com mais afinco.

A partir das últimas três décadas do Século XIX, tem início o processo de automação industrial com o aumento do número de trabalhadores desempregados, prolongando-se durante todo o Século XX em menor ou maior intensidade e hoje, início do Século XXI, a situação do desemprego apresenta-se como um dos maiores desafios do mundo civilizado. Na 1ª Revolução Industrial tudo era produzido na Europa; com a Guerra Civil Americana (final do Séc XVIII) começa-se a transferir o monopólio industrial para os EUA, onde ocorre então um grande desenvolvimento industrial, pela necessidade de alimentos desidratados e enlatados, roupas, calçados, produtos farmacêuticos e armamentos, áreas que primeiro se automatizaram. A grande contradição com a qual a sociedade se debate desde a industrialização, evidencia-se ao se

constatar que, de um lado, a sociedade promove um desenvolvimento significativo nas forças produtivas, aperfeiçoa o instrumental de trabalho, mas, contraditoriamente, aprofunda-se a expropriação física e psíquica do homem.

A partir do final do século XIX e primeiras décadas do século XX, há uma recomposição ou reorganização do sistema produtivo que se dá através de mudanças tecnológicas, que afetam o instrumental, a organização do trabalho e a forma como ele se realiza. Há uma recomposição do sistema produtivo e essas transformações (cujo palco passa a ser os EUA e não mais a Europa), constituem a chamada 2ª Revolução Industrial, cujas características são a divisão taylorista-fordista do trabalho e a automação rígida.

Em 1870, nas fábricas de aço da Midvale Steel Company, trabalhava F.W.Taylor, inicialmente um operário, depois contramestre e engenheiro conselheiro, que elaborou aquele que seria um método revolucionário de expropriação ímpar na história do trabalho industrial, no tocante à organização de seu processo. Sua "Organização Científica do trabalho", tinha como objetivo quebrar a organização sindicalista, naquele período extremamente forte e com isso quebrar a resistência do trabalhador em relação ao trabalho assalariado, o que constituía um grande obstáculo à expansão do capital. Como Taylor era também um trabalhador, ele tinha facilidade para desvelar os aspectos que impediam uma maior possibilidade de desenvolvimento do capital.

O primeiro aspecto, a chamada falta de zelo sistemática, era na verdade uma política sindical, trunfo ainda usado pelos operários da indústria como resistência ao trabalho assalariado. Sua vitalidade era explicada por Taylor através de três causas: a) Retardamento do ritmo do trabalho, diminuindo a produção, de forma a não causar desemprego; mesmo com o pagamento do "salário à peça", retarda-se também o ritmo da produção, "faz-se cera, sempre que possível"

(CORIAT, 1985, p.86), pois há um salário-base e não se pode diminuir o tempo gasto para a produção de cada peça, sob pena de ter estabelecido um tempo menor como base para a produção daí por diante. b) A imensa variedade de maneiras de realizar cada operação que constitui o

trabalho. c) Enorme variedade de ferramentas. Tais situações deixam os diretores sem verdadeiro poder de controle.

O real significado dessa problemática do capital é que o operário, segundo Taylor, pode fazer o trabalho "conforme entenda" (CORIAT, 1985, p.86), o que demonstra que ele ainda detém um saber que precisa ser urgentemente expropriado. Essa expropriação se dá pela reorganização do saber por meio da uniformização e estandardização (padronização) dos tempos e dos movimentos (dos gestos) do trabalho. Isto não só corrói o saber do trabalhador (seu maior bem, essencial para a relação de força com o capital), como enfraquece o poder dos sindicatos. Na verdade o que Taylor detectou é que ainda havia muito trabalho humano, era preciso transformá-lo em trabalho morto e ele o fez com afinco, servindo o capital através da observação, do estudo sistemático, metodológico (por isso chamado científico), do processo produtivo.

Tais mudanças não vieram ao encontro das necessidades humanas fundamentais, mas do capital; não trouxeram progresso humano, eram apenas sinônimo de progresso tecnológico e mais, de embrutecimento do homem. Com a padronização dos tempos, dos gestos, dos movimentos e de todo o instrumental de trabalho, padroniza-se por decorrência, o produto. Com isso o sujeito perde a individualidade, pois o processo produtivo organizado dessa maneira dispensa a criatividade e a imaginação, qualidades de cada ser individual. É o domínio do objeto sobre o sujeito, que não tem mais que pensar, que deve ser condicionado, resignado, submisso, realizando seu trabalho com base em estímulos, em recompensas. O trabalho passa a ser tão técnico, tão simples, que só exige atenção direcionada para aquela pequena tarefa, aumentando

assim o controle sobre o trabalhador, com quem também ficam os prejuízos advindos do trabalho, o que lhe dá a idéia de incapacidade. O trabalho então se torna tão extenuante, cansativo, que vai ser preciso um supervisor, que mesmo não dominando a técnica, tem a confiança do capitalista

para exercer seu papel.

Nesse sentido, Coriat (1985, p.103) destaca o papel histórico desempenhado por Taylor, pois tudo o que Marx, de maneira dedutiva, anunciara a respeito das características especificamente capitalistas do processo de trabalho – parcelamento das tarefas, incorporação do saber técnico no maquinismo e caráter despótico da direção – Taylor não só realizou, como conferiu-lhe uma esfera de extensão consciente, concentrada e sistemática dos interesses do capital, num momento estratégico de sua história. É possível afirmar então, que tudo que o maquinismo não realizara ainda em matéria de expropriação técnica dos operários, o taylorismo o fez através da organização do trabalho, e embora a divisão entre concepção e execução ainda não acontecesse nesse momento, ela é nele aprofundada.

Segundo Harvey (1992, p.121), "a data inicial simbólica do fordismo deve por certo ser 1914, quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros". Na verdade o objetivo de Ford ao reduzir a jornada de trabalho para 8 (oito) horas e pagar cinco dólares era, além de obrigar os trabalhadores a adquirir a disciplina necessária à operação do sistema de linha de montagem de alta produtividade (a esteira), dar-lhes renda e tempo de lazer suficientes para que consumissem os produtos produzidos em massa.

Para isso Ford, em 1916, envia para as casas de seus trabalhadores "privilegiados" (grande parte de imigrantes), um exército de assistentes sociais para que se assegurasse que o

“novo homem” da produção de massa tivesse vida familiar, probidade moral e capacidade de consumo necessárias às expectativas da produção. No entanto, havia grande resistência por parte dos trabalhadores em aceitar as inovações no processo produtivo e por isso o capital obriga-se a buscar novas estratégias de cooptação, pois há uma crise instalada. Ford e a corporação como um

todo obrigam-se a racionalizar demitindo e cortando salários. Mais uma vez, é no Estado, (com o New Deal de Roosevelt na década de 30), que o capital vai se socorrer, através de um sistema geral de regulação social, em que o Estado intervém de uma forma impactante, decisiva, no sentido de promover melhorias nas condições de vida do trabalhador, em termos de saúde e moradia. É o início do chamado “Estado de Bem-Estar Social”, que é realmente implantado nas décadas de 40 e 50.

No entanto muitas das idéias de Ford já haviam sido pensadas por outros (inclusive Taylor) desde a metade do século XIX. O que distingue o fordismo do taylorismo e que é essencial em Ford,

> era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 1992, p.121).

As duas propostas de Ford, que somadas às de Taylor, vão caracterizar a Segunda Revolução Industrial são: estímulo ao consumo de massa e introdução da “linha de montagem”, que é a famosa esteira rolante ligando as tarefas entre si. Ela “fixa” o trabalhador num ponto onde ele exercita sua tarefa (que com Taylor havia sido extremamente parcelizada), não precisando se deslocar para “ir até o parafuso”; portanto o tempo para o trabalhador conversar é quase que totalmente eliminado e o ritmo do trabalho é totalmente cooptado, já que o ritmo da esteira é

aumentado ou diminuído de acordo com as necessidades da indústria.

Essa nova forma de aumentar a produção, é um processo que varia de um lugar para outro. A produção de corte fordista se mescla à taylorista e inclusive à produção manufatureira, ou seja, nem todas as indústrias mudam ao mesmo tempo os modos de produzir. Harvey (1992,

p.129), vai explicar que essa forma de produzir é melhor aceita nas regiões ou países que são menos organizados, pois nos mais organizados os trabalhadores conseguem arrancar ganhos significativos. Discute ainda (p.131), o impacto da reorganização produtiva na cultura, quando mostra que a produção em grande série (a divisão taylorista-fordista do trabalho) e a 1ª Guerra ensinaram o homem a suportar o sofrimento, a não se indignar ante a degradação humana. Muitos dos produtos e novos modos de vida instauram-se com a 1ª Guerra; aumenta-se a produção também pela necessidade das tropas em relação a roupas, alimentos, calçados e medicamentos e certamente a produção bélica.

Com a chegada do rádio espalha-se rapidamente a idéia de que o produto industrializado é melhor, é sinônimo de *status*. Exemplo absurdo é o do leito materno, para o qual coloca-se a pecha de leite fraco, para estimular o consumo de leite em pó. É a época da produção em série, das saias plissadas, das sandálias de plástico, das camisas 'volta ao mundo', das calças jeans. Enfim, vai-se padronizando a exterioridade, mas padronizando-se também a interioridade, na medida em que modificam-se não só a aparência, mas as capacidades e os sentimentos, a essência do homem. Formata-se tanto sua objetividade, quando sua subjetividade. Com tantas modificações, também as cidades (sua arquitetura), vão ganhando um novo perfil, que é o da funcionalidade, produtividade, eficiência e organização, cujos princípios têm sua base no trabalho; reconfiguram-se as relações entre os países, nascendo assim setores que antes não existiam, como rede hoteleira e aeroportos.

Harvey (1992), afirma que esse é o período de três grandes acontecimentos: a) a produção em massa, b) consumo em massa e expropriação do conhecimento em massa, c) já que nunca antes na história, a degradação do conhecimento foi tão grande.

A partir da década de 60 começa a acontecer um realinhamento da forma de produzir com

nova cultura mercantil e, conseqüentemente, a formação de um (novo) indivíduo. A automação rígida com seu modelo taylorista-fordista entra em colapso, pois a produção organizada naqueles moldes nunca fora de todo tranqüila, já que o capital teve que enfrentar protestos por parte dos trabalhadores, com inúmeras greves, sindicatos fortes, que reivindicavam saúde, moradia e educação e eram atendidos, pois o Estado aliou-se ao capital (com o Estado de Bem-Estar Social), para conter os protestos e manter a ordem. A derrocada do modelo taylorista-fordista inicia-se depois da 2ª Guerra mundial, quando começa a ser questionada a divisão do trabalho em tarefas, pois as necessidades postas pela indústria armamentista, obrigaram a contratação de operários sem nenhuma qualificação para realizar a tarefa por inteiro, observando-se, então, um envolvimento muito maior no trabalho.

Com a automação rígida, o capital via-se às voltas com problemas como as excessivas faltas ao serviço, o desinteresse, a apatia, os pedidos de indenização que lhe eram cada vez mais insuportáveis. Para dar conta desses problemas de rigidez, os empresários ainda tentam o expediente do rodízio dos operários em algumas tarefas, através das ilhas ou malhas de produção. Mas essa medida não resolve, pois a soma das partes não é igual ao todo, compreendendo-se todo, como o trabalho unitário feito pelo artesão. E então a idéia de que quanto mais se especializa mais se produz, vai sendo posta por terra (HARVEY, 1992). Na verdade, vão surgindo sinais que apontam para a grande transformação no conteúdo e na forma do trabalho que se visualizava.

O primeiro sinal é o já referido reagrupamento paulatino das tarefas em que as linhas de montagem vão sendo abolidas e em seu lugar implantadas as ilhas de produção. O segundo indica que há uma diminuição relativa de operários especializados em uma única tarefa necessitando-se que seja formado no próprio processo de trabalho, para ter mais capacidade de reunir tarefas. O

terceiro é que há um deslocamento muito grande de trabalhadores do setor de produção para o setor de manutenção, já que a maioria vai particularmente tomando o lugar de inúmeros operários (que são demitidos ou que já são remanejados para outros setores para realizar sua manutenção). O quarto sinal é de que, com a informatização da produção, há uma modificação no conteúdo do trabalho, cujo objeto enquanto natureza, matéria- prima, vai se distanciando do sujeito, tornando-se assim, muito mais abstrato para o trabalhador.

Um outro fator que acelera as modificações da automação rígida para a flexível, é o fato de que nos anos 50-60, os países menos desenvolvidos produzem em larga escala com base nos modelos taylorista-fordista. Esse fato se constituiu em ameaça para os mais industrializados, no sentido de que aqueles que importavam seus produtos, passam também a oferecer condições materiais para que as indústrias possam neles se estabelecer, o que de fato acontece. Só que uma vez estabelecida a indústria, não se consegue mais segurar o modelo, e aumenta por conseqüência a produção, o que por sua vez diminui a necessidade de importação dos países mais industrializados, obrigando-os a repensar seu processo produtivo.Uma das saídas passa a ser a produção personalizada, o que obriga por sua vez, a mudança das máquinas para atender a uma clientela pequena, mas excêntrica e cheia de caprichos.

Quando a produção taylorista-fordista já havia padronizado os gestos, o ritmo, enfim, o modo de ser, veio novamente a indústria fazer um apelo à individualidade em larga escala,

justamente num momento em que ela já havia sido subjugada. Essa indústria faz um apelo que assanha e motiva para o consumo, aquele homem, cujo “eu” estava totalmente reprimido.

Assim, Palangana (1998, p. 148), diz:

> As imagens que estimulam o consumo acompanham o indivíduo do nascimento à morte. As palavras de ordem nessa sociedade não são mais as guardadas nos livros santos, tampouco as de escritores seculares, mas sim as marcas comerciais de produtos prontos para o consumo. A mercadoria se dilui no logotipo (...). A racionalidade consumista coopta a seu favor a existência humana como um todo (...).

Então, na crise, os industriais percebem que alguns pontos no processo produtivo precisam ser modificados: o trabalho fracionado tinha que ser menos fracionado, pois a produção estava indo à bancarrota; cai o poder de compra, diminui a demanda pelos produtos, o que faz com que os comerciantes comprem menos (não mais se faz grandes estoques), obrigando a indústria a rever a produção; necessidade de personalizar a produção para enfrentar a concorrência; necessidade de produzir mais rápido e em pequenas quantidades, pois a produção é feita a partir de encomendas com prazo para entrega, já que não se estoca mais; a alimentação das linhas de montagem que era feita por *trolleys*, movidos por pessoas passa a ser por via computadorizada; a sofisticação dos meios de comunicação que transformam a produção e o transporte das mercadorias.

Nesse sentido, a Terceira Revolução Industrial, cuja principal característica é a automação flexível, dá um golpe quase fatal nos sindicatos, já que o contingente dos excluídos é maior que o dos incluídos, fazendo com que os que ainda estão empregados já não queiram protestar, mas apenas negociar. O desemprego em massa, estrutural, traz como conseqüências o aumento da competição entre os homens, o que acentua ainda mais o individualismo; traz consigo a miséria e a mortalidade pela fome; os salários são colocados num patamar ínfimo. Com a perda do emprego, perde-se a possibilidade de consumo e numa sociedade que estimula o consumo ao

extremo, estimulam-se também valores como os de que “o sujeito vale pelo que usa”. Então, como o consumo é cada vez mais, acessível a poucos, por causa da concentração de renda e conseqüente desigualdade social por ela produzida, acontece a partir dela a falta de perspectiva de vida, a violência e o tráfico de drogas.

Em que consiste realmente a automação flexível? Do ponto de vista econômico, as máquinas são acopladas e informatizadas e passam a ser operadas via computador, o que vai fazer com que a informatização seja o principal fator responsável pelo desemprego estrutural. Mas, o problema do desemprego e todas as conseqüências desastrosas dele advindas, não está na informatização, mas no não rompimento do contrato de compra e venda da força de trabalho, que vem desde a manufatura, demonstrando que, se não muda o modo de produção, não se muda o contrato de trabalho estabelecido.

A automação rígida produzia bens duráveis e agora com a automação flexível o produto perde em qualidade, daí a necessidade dos selos ou ISOS[5] para atestar a qualidade (na maioria das vezes inexistente) do produto, que passa a ser descartável. As aparências do homem e do produto são supervalorizadas, o que caracteriza a sociedade do efêmero, do descartável, que procura cada vez mais descobrir novos nichos de mercado, como o da beleza física para o qual há toda uma parafernália em termos de clínicas, academias de ginástica, salões de beleza; também a vida em família, passa a ser um grande negócio (com a exploração da vida privada) e até a vida sexual passa a ser de interesse da indústria, pela via da mercantilização de produtos e de sexo.

Com o advento da informação e com a globalização, há um desmonte das pequenas e

---

[5] Sigla da International Organization for Standardization (Organização Internacional para a Normalização), fundada em 1947 e que emite um certificado que atesta a conformidade do sistema de qualidade implantado em uma empresa, de acordo com os requesitos das normas da série NBR ISO 9000. A ABNT é o representante oficial da ISO no Brasil .

médias empresas capitalistas, que são compradas ou passam por fusões, tanto nacionais como transnacionais. Tudo isso facilita o maior fluxo de capitais, que se tornam também mais voláteis e por isso representam um grande "perigo" para os países com economias frágeis e que estão sob a égide do modelo capitalista. Essas mudanças no modo e no conteúdo do trabalho vão certamente

provocar modificações nas pessoas, que se voltam mais para a religiosidade (como uma forma de fuga, já que não se tem mais perspectiva de vida terrena), se tornam mais plásticas, mais flexíveis, com aparência de melhor educadas. Nesse sentido, é possível aplicar novamente o princípio marxiano de que "quem determina o ritmo da vida, é o ritmo do trabalho".

Coriat (1988) afirma que as referidas mudanças no modo e no conteúdo do trabalho que estão em curso, (portanto estão acontecendo), têm em sua base a microeletrônica e a informática. A partir do início dos anos 70, as grandes empresas investem em pesquisas e novas experiências com o objetivo de reduzir o número de trabalhadores, já que o sonho do empresário é automatizar a fábrica para não mais precisar do trabalhador; faz-se necessário incrementar o trabalho morto para não precisar mais do trabalho vivo. De acordo com Coriat (1988), uma das formas encontradas por esta nova organização do trabalho – a automação flexível – é a montagem em ilhas em que se reúnem algumas tarefas (no máximo seis), que podem ser revezadas e em que, aparentemente, há maior liberdade. No entanto, o ritmo (o tempo) continua sob controle, pois a tarefa é pré-determinada e o trabalhador continua totalmente vigiado, mas agora pelo grupo. No período taylorista, os trabalhadores estavam pregados "no seu espaço", agora estão "acorrentados" uns aos outros nas ilhas.

Constata-se que a mesma efemeridade do produto, a mesma obsolescência das coisas, vão impregnando os homens; os valores da indústria, do processo de produção, se espalham e

invadem a cultura e vão modificando as necessidades dos homens, seus valores. O sujeito é avaliado em sua aparência e dependendo dela, tem barrado seu acesso ao trabalho, à vida social. O conceito flexível, como adjetivo a este novo modo de organização do trabalho – a automação flexível – significa que as linhas assim o são, porque capazes de fabricar diferentes produtos, a partir da mesma organização de equipamentos e com um intervalo reduzido de tempo para

adaptação, ou seja, os novos meios de trabalho são programáveis e capazes de incluir instruções para séries alternativas e diferentes de operação. Automação é o processo que abrange as máquinas e os procedimentos de execução das operações e informatização é a gestão automática das informações, necessárias à execução das operações.

A integração como caminho renovado para a obtenção cada vez maior de ganhos de produtividade e que nasceu dos princípios de economia de tempo taylorista-fordista, incide em três pontos: a) no plano tecnológico, ela resulta na utilização combinada da automação, da produção e da informatização da gestão de produção; b) do ponto de vista econômico, permite realizar um salto qualitativo na economia de tempos taylorista e nos fluxos fordistas; c) no plano organizacional, o funcionamento desses novos princípios de economia de tempos e de fluxos, ocorre pela circulação em malha e não em linha e pela modificação das relações entre a gestão de estoque, alimentação e funcionamento da fabricação.

Outro componente fundamental para as mudanças tecnológicas em curso é a flexibilidade. No plano tecnológico, a flexibilidade consiste na característica programável que as novas tecnologias de informação permitem transferir para a geração atual de máquinas-ferramenta e manipuladores, em que é possível controlar desde a produção até a comercialização. No plano econômico, ela permite diminuir os tempos da máquina, potencializando sua capacidade produtiva e, portanto, potencializando o lucro.O primeiro setor da fábrica a ser informatizado, é a

linha de montagem, pois é o local mais maçante e estafante e o que causava mais doenças relacionadas ao trabalho. Todas essas modificações trazidas pela automação flexível, vêm com a aparência de facilitar o trabalho, mas as conseqüências, os custos humanos, são a perda das capacidades intelectivas do trabalhador. Na verdade, a essência do problema é a dissociação entre concepção e execução.

Constata-se então, que a sociedade da superprodução – e que se faz com base na automação flexível – intensifica a exclusão e a miséria, sendo que o capitalismo escamoteia o ponto de estrangulamento representado pelo fato de que a automação flexível, que não reúne concepção e execução, não pode permitir ao trabalhador o desenvolvimento de outras capacidades, pois não permite seu domínio sobre o tempo e o espaço da produção e nem que ele estabeleça com o objeto, uma relação fora de imposições externas, de controle heterônomo.

Marcuse (1973), mostra que o controle está dado sobre os homens desde a revolução burguesa, na qual ele ainda tinha o tempo e o espaço para criar, mas que lhe foram gradativamente tomados pela sociedade industrial. Nesta, o controle se dá de outra forma, pois para ela se manter, tem que cooptar, tomar para si os gostos e os desejos; valer-se do pensamento dos homens. Ele tem que desejar consumir o que a sociedade industrial quer que ele consuma, já que ela não sobrevive se não invadir e controlar os pensamentos, as necessidades, as vontades do sujeito.

A sutileza dessas novas formas de controle sobre o homem, são mostradas por Marcuse (1973, p.34), ao afirmar que,

> o pensamento unidimesional (...) contrário ao omnilateral marxiano (...) é sistematicamente promovido pelos elaboradores da política e seus provisionadores de informação em massa. O universo das palavras, destes e daqueles, e povoado de hipóteses autoavaliadoras repetidas, se tornam definições ou prescrições hipnóticas.

Diz ainda (p.28) que “toda libertação depende da consciência da servidão” e que (p.24) “o não-conformismo com o próprio sistema parece socialmente inútil”. A inutilidade desta rebeldia se dá porque a crítica, o protesto, vão sendo corroídos por essa nova forma de controle, primeiro porque a forma como o trabalho se organiza e se realiza, impede a crítica, o protesto; segundo, pela capacidade formativa (deformativa) dos meios de comunicação de massa e pela capacidade

que esta sociedade tem de atender as necessidades que ela própria cria (não são as do homem e para atendê-las é preciso consumir).

Desde Kant se sabe que não é possível ter liberdade individual sem ter liberdade social, mas o desenvolvimento tecnológico corrói este ideal e os homens deixam de lutar pela emancipação da ordem capitalista e lutam apenas por interesses minoritários, dos negros, das mulheres, das pessoas com deficiência. Dessa forma, fragmenta-se a luta maior que deve ser (pelo fim) da sociedade de classes em nome de uma luta legítima e que não encontra eco de oposição no atual momento histórico, já que é legítimo e necessário lutar pelas minorias oprimidas, em que palavras como solidariedade, cidadania, são usadas sem nenhum escrúpulo por aqueles que defendem o *status quo*.

O individualismo instaurado faz com que o indivíduo deixe de lutar de forma coletiva; há uma liberdade sim, mas de consumo, sobre o que o homem ouve, vê, sobre o que lê, seus hábitos; até sua vida sexual é controlada. O “eu”, a individualidade, estão tão reprimidos que, cada vez mais o homem deixa que o aparato tecnológico fale por si, fazendo com que a comunicação impessoal o isole na multidão. No entanto, Marcuse (1973, p.35) apesar de mostrar que o protesto está “fora de moda”, vem mostrar a dimensão da crítica, do contraponto e que ainda há no homem o campo das pulsões, e dos desejos (de mudar, como ensina Marx), apostando na certeza

de que o discernimento é imprescindível à tomada de consciência da servidão – primeiro passo para a mudança. Na verdade o que hoje se vê, é que o homem é servo do desenvolvimento instrumental.

Quanto à tecnologia, esta pressupõe o uso de instrumentos, diz respeito e inclui – além da técnica, do instrumental – todo conhecimento científico produzido "sob encomenda", voltado para incrementar essa técnica, com vistas a explorar esse potencial técnico para manter e

alimentar a ordem posta. A técnica em si não se constitui em um mal, o problema está no como ela é explorada, pois na sociedade capitalista solicita-se domínio da máxima competência técnica, mas não em prol do humano. Vive-se, então, sob o primado da razão instrumental, não crítica, da falsa consciência e, portanto, não há o que protestar.

Marcuse (1997, p.115) mostra a perda da individualidade, porque a sociedade controla, padroniza – desde as relações de trabalho – e o sujeito não tem como exercitar outras capacidades. Mostra que o controle social da produção está nas mãos dos grandes empresários que, à medida que controlam a produção, controlam o consumo e o comportamento e que é nessa trama de domínio, de controle e poder, que se refina o controle; que o percurso objetivo/subjetivo, essa racionalidade instrumental, vai subsumindo a razão emancipatória, que é o pensamento iluminista. Tal projeto social foi subjugado, solapado pela forma como se desenvolveu a ordem capitalista (pela forma como o trabalho e as relações sociais foram se organizando). Na verdade as condições objetivas para que o progresso seja efetivado, nunca foram tão propícias, mas o que falta é a experiência formativa. Há uma racionalidade que nega o humano, que secundariza as necessidades vitais do homem, mas que não é percebida; é uma espécie de deformação que ele recebe nessa conjuntura, mas que não percebe.

Marcuse (1997, p.124-134) relaciona alguns fatores que têm contribuído para mostrar a

impotência social do pensamento crítico, abrindo espaço para o controle direto do domínio do individualismo: o modo como o trabalho está organizado e se realiza não exercita as capacidades cognitivas. Antes sim, tem levado a uma dura e desumana competição – que exacerba o individualismo – e que não comporta a dimensão da crítica; o crescimento e a sofisticação do aparato tecnológico – tanto no setor da produção, quanto no da comunicação – invadem a vida dos homens e tomam-na para si.

Importantes camadas de oposição incorporam-se ao aparato (tecnológico, industrial), sem perder o nome de oposição; a forma como ocorreu a industrialização, promoveu o isolamento na multidão. É um paradoxo. Quanto mais os indivíduos se aglomeram, mais a luta pela sobrevivência é individual, é competitiva, não fraterna; não há espaço para individualidades. Tais multidões constituem-se então, em massa de fácil manobra – porque destituída da capacidade emancipatória, de formação crítica.

Com relação à educação embora ela deva constituir-se e organizar-se para efetuar um ensino consistente, há que se ter clareza de suas limitações e de como realmente ela vem sendo efetivada. As teorias críticas da educação vão nesse sentido quando demonstram que existe uma conexão entre a divisão capitalista do trabalho e a estrutura e o funcionamento da educação e, como já dito, que a escola não existe sobre a sociedade, mas na sociedade capitalista e, portanto, sofre as mesmas transformações.

Na verdade, segundo Silva (1992, p.152), a instituição educacional não cria uma divisão à semelhança da divisão do trabalho, mas ela tem um papel nesse processo, que é o de produzir pessoas com as características adequadas àquela divisão, ou seja, o sistema escolar está constituído de forma a fornecer uma população dividida entre trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais; enfim, a escola está voltada para formar uma força de trabalho

ideologicamente moldada de acordo com seu futuro requerido pelo processo de produção. A escola forma o que a sociedade precisa, diz Silva.

Silva (1992) mostra que a qualidade da educação e do ensino está intimamente relacionada à qualidade do trabalho, do que se faz no mundo do trabalho. Portanto, a perda da qualidade da educação formal, se dá simultaneamente à divisão do trabalho e mais precisamente da divisão entre concepção e execução. Essa é a razão maior da desqualificação da educação, que

não conseguiu manter-se alheia à positividade do trabalho e é fundamental essa convicção para que não se caia no engodo de acreditar, como o ideário liberal quer que se creia, que o processo de reunificação de tarefas, ou a reintegração, estaria provocando um processo de humanização do trabalho. Esta não é uma premissa falsa, mas incompleta, pois mesmo mudando a forma do trabalho, não se mudou nada na questão da concepção e execução.

A esse respeito, Nogueira (1999, p.17), afirma:

> ... a realidade concreta vem apontando a supremacia do setor financeiro internacional que se impõe com um peso imensurável, ‘curvando’ os ombros e ‘esmagando’ a possibilidade histórica da constituição do trabalho, como engendrador da humanidade e da continuidade da cultura.

Constata-se que há pouca preocupação com a noção de qualificação no sentido de um saber técnico específico, tal como desenvolvida na literatura marxista sobre o processo de trabalho. Para as teorias críticas da educação, qualificado seria o trabalho mental associado com as profissões universitárias, o restante se dissolveria na categoria de trabalho manual, supostamente desqualificado.

A educação requerida pelo discurso neoliberal deve ser mais aberta, mais plástica e promotora de habilidades e competências. Aqui cabe citar Machado (1998, p.21) quando diz:

> a competência enquanto atributo pessoal se identifica com o ser rentável e o saber competir, a capacidade de pertencer ao mercado por direito, de concorrer e fazer cumprir o objetivo, de maximização das condições de venda da própria força de trabalho, mostrando que entre os dois termos – competência e competir – há mais que uma identidade etimológica, há uma identidade com a lógica do capital.

Este conceito está presente no discurso dos educadores, que o repetem à exaustão, sem qualquer reflexão crítica. Na verdade, os conteúdos escolares são trabalhados de forma mecânica, naturalizada, já que a divisão do trabalho levou a divisão do conhecimento, donde as partes perdem o sentido, perdendo-se de vista então, a relação entre educação e trabalho. As relações

estabelecidas entre os conteúdos trabalhados nos diferentes níveis e as relações sociais de produção são relações tênues, frouxas, para não dizer inexistentes. Trabalham-se os conteúdos como se eles pudessem ser explicados em si mesmos, não relacionando-os, articulando-os à vida social dos homens.

Dessa forma, perde-se a noção de totalidade, sendo que isso se torna ainda mais grave quando se trata da formação dos conceitos científicos nas crianças, na medida em que perde-se o método de análise – a ciência da história – que permite estabelecer as relações entre os conteúdos e a realidade material em cada momento histórico. Mas mesmo os profissionais que desenvolvem trabalhos de concepção, não estão isentos da alienação, pois na verdade o que dever-se-ia fazer em educação seria formar o sujeito integral, que domina um referencial teórico que lhe permita pensar e agir de forma diferente das necessidades postas pelo trabalho hoje, um sujeito com uma formação geral, para a qual os professores não se encontram capazes de ensinar, porque eles mesmos têm que buscar essa formação.

Pinto (1991) afirma que a cada mudança significativa no modo de produzir, alteram-se as demandas em termos de formação, de educação; que ao longo da história, a educação, tem se empenhado em ajustar-se às necessidades do mercado de trabalho e que o trabalho informatizado

produz algumas novas habilidades ou um alargamento das capacidades do trabalhador (diferentes daquelas requeridas pela automação rígida).

Estando as mudanças no processo de trabalho, propiciando a intelectualização da produção, é possível afirmar que há também uma maior intelectualização do trabalhador? Essa intelectualização do trabalhador pode se dar, mas para muito poucos, apenas para alguns que concebem o trabalho e que conseguem estabelecer relações, desenvolver capacidades de percepção, raciocínio, consciência e entendimento da realidade social. A verdadeira formação

pressupõe um processo que é muito mais parcimonioso e demorado, em que formam-se conceitos científicos sólidos, que permitem entender para além do imediato. Ao contrário da informação que é efêmera, assim como a mercadoria, hoje cada vez mais descartável e que é estreita do ponto de vista da reflexão, análise e raciocínio.

Então, ao contrário das teses defendidas por Pinto (1991), o alargamento das habilidades que se pode verificar na automação flexível, dá-se nos marcos definidos pelas necessidades do mercado e não no sentido da humanização, de uma não alienação do trabalho, de capacidades intelectuais múltiplas, da policognição, que formam o homem omnilateral, o cidadão ciente de si e da sociedade à qual pertence.

Santos (1996), afirma que este é um tempo paradoxal em que há uma profunda contradição. De um lado tem-se o desenvolvimento tecnológico, do instrumental técnico, capaz de suprir as necessidades fundamentais do homem. Por outro lado, vive-se um tempo de estagnação, de paralisia, de repetição do passado, mas daquilo que o passado tem de pior, ou seja, a miséria, a exclusão social, a degradação psicofísica do homem. O fundamental da paralisia está no modo como o trabalho se realiza, que impede a reação em massa, já que a luta deveria ser pela emancipação do coletivo e não individualmente; está também no domínio da lógica formal, da

razão instrumental, do pensamento positivista. Esta lógica só opera com duas categorias, o certo e o errado, o falso e o verdadeiro e nela não cabe o conflito, próprio da lógica dialética; está ainda no fato de a sociedade burguesa nos ensinar a ver o futuro como uma ordem de progresso contínuo, como se no futuro estivesse a felicidade.

Santos (1996) propõe então, um projeto educativo emancipatório em que o papel da escola é orientar para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes, no qual seja possível resgatar nas salas de aula o inconformismo e a indignação. Para tanto o professor deve

ser um bom mediador, com capacidade de discernimento e não um mero facilitador da aprendizagem; deve ser alguém com capacidade para combater a trivialização do sofrimento, de resgatar a memória reflexiva e o passado, para que os conteúdos sejam trabalhados de forma articulada à realidade histórica e social e em que o conhecimento seja concebido como emancipação, ao contrário do conhecimento como regulação, em que os conteúdos são naturalizados, fragmentados (da mesma forma que o trabalho historicamente o foi), de maneira a formar o sujeito adaptável à sociedade que aí está.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Para compreender os fenômenos que ocorrem na sociedade, faz-se necessário realizar uma reflexão rigorosamente crítica, a partir da perspectiva histórica. Nesse sentido, a análise da educação inclusiva deve ser enfocada de um ponto de vista não idealista e voluntarista, mas explicitando-lhe as contradições e os determinantes que a condicionam. O termo sociedade ou modo de produção, foi assim estabelecido para que não se confunda sociedade com sistema social (o que pressuporia, numa concepção positivista, que ela funciona sempre de uma determinada forma, naturalmente), mas que, em contrapartida, se tenha claro que nenhuma sociedade pode existir e se estruturar a não ser a partir de sua sobrevivência, isto é, de sua produção, de como os indivíduos que a compõem conseguem as coisas para viver (a comida, a vestimenta, a moradia) e pelo pressuposto histórico de que é preciso compreender como ela foi gerada.

Ao se situar a educação nesse movimento, nesse processo de transformação político-social, o ponto de partida é o trabalho artesão que, como afirma Enguita em *A face oculta da Escola* (1989), tinha um potencial formativo "teóricoprático", ao contrário do trabalho capitalista cujo caráter é deformativo, pois não exercita as capacidades intelectuais do homem.

Em 1932, no Brasil, um grupo de intelectuais denominado profissionais da educação, publica o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (GHIRALDELLI, 2001) que, dentre outras idéias inovadoras para a educação do país, trazia os princípios da laicidade, obrigatoriedade, gratuidade e de que a escola deveria ser única e universal. Subjacentes a esses princípios vinham as idéias apoiadas nos acontecimentos que ocorriam pelo mundo, especialmente na Europa: a Igreja, na França de Napoleão, perdendo o domínio sobre o ensino secundário e superior, passando-o para o Estado e a revolução francesa, com base na qual tentava-se resgatar as idéias

de que os homens nascem livres e iguais, por meio da obrigatoriedade e gratuidade do ensino.

Como o fato de o homem ser livre para vender sua força de trabalho, havia sido um engodo na sociedade capitalista nascente, havia a possibilidade de os homens se tornarem iguais pela educação, na medida em que todos tivessem acesso à escola. Tal possibilidade fundamenta-se no princípio da igualdade de oportunidades que, no tocante à educação, preconiza que todos deveriam estar na escola, independente de posição econômica. Este fenômeno a que Nogueira (1999, p167) denomina crença na educação escolar e que qualifica como dissimulação da realidade concreta está, segundo Xavier (1990, p.80), fundamentado no ideário liberal e foi se constituindo em ideologia educacional e constituindo o pensamento pedagógico nacional, nos anos 30.

No entanto, o capital não torna gratuita a escola pública, por uma preocupação humana, mas pela preocupação com a produção. Se o capital não garante mais a igualdade social, a escola haveria de promovê-la. Até o século XIX, a preocupação da escola era com a moral e a disciplina. Era preciso uma educação voltada para os bons costumes, com o objetivo de estabelecer a ordem, de converter os súditos em cidadãos. A educação superior estava inteiramente pautada nos clássicos da época, pois isso era um conhecimento livresco, enciclopédico.

Além dos aspectos políticos, havia os aspectos econômicos para justificar a necessidade de educação no final do século XIX, pois com a “Grande Depressão”, o capital precisava investir no desenvolvimento das forças produtivas. Contudo, mesmo continuando a manter os princípios acima como ideologia, o capital não consegue mais atender os reclamos da sociedade e também pelos grandes avanços tecnológicos do final do século XIX e início do século XX, aquela educação começava a ser questionada.

Dessa forma, a Escola Tradicional vai sendo substituída pela Escola Nova que se funda

nas idéias de liberdade e individualidade (princípios liberais) e de que o sujeito é ativo. Ora, o trabalho capitalista já havia feito do homem um ser passivo atrás da máquina e agora vem a escola e diz que ele é ativo, numa tentativa de promover o que o capital minimizou. Enquanto nos EUA e na Europa já há muito, havia a Escola Nova que estava até sendo questionada, no Brasil ela ainda buscava se estabelecer (desde os anos 20 até os anos 60). Os clássicos da Escola Nova no Brasil eram os mesmos d'O manifesto dos Pioneiros, especialmente Anísio Teixeira (que importara as idéias de Dewey dos EUA), Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, com seus ideais renovadores, traduzidos numa proposta "ao povo e ao governo".

No entanto, pela segunda vez, a escola (com a Educação Nova), fracassa nesse seu projeto formativo, que visava formar o indivíduo garantindo-lhe liberdade de pensamento, já que as relações de trabalho não lhe permitiam. Por volta dos anos 60/70 no Brasil (e nos anos 30/40 no mundo), a educação rompe de uma vez com a idéia de formar o homem fraterno e livre, ao romper com os três princípios que fundaram a sociedade burguesa – liberdade, fraternidade e igualdade e assume declaradamente que vai formar "para o trabalho", num momento em que, contraditoriamente, o trabalho já dá mostras de sua escassez. Ao se propor a formar "para o trabalho", há o advento da educação comportamentalista, pois a escola precisa domar o comportamento do homem, para que esteja cordato e quieto atrás das máquinas. Com o advento da Escola Tecnicista, o centro das atenções passa a ser os "meios", os recursos de ensino e o planejamento, já que um planejamento bem feito, garantiria uma boa aula, acreditava-se.

Um dos teóricos da Educação Tecnicista é Burrus F. Skinner, que com sua teoria de origem behaviorista, contrapõe-se aos aspectos metafísicos, com o que chama de método

experimental, passível de experimentação e controle; toda a ciência, naquele momento, estava sob o domínio das ciências exatas e todo ramo da ciência que quisesse ser científico, deveria se

libertar da filosofia, deixar de ser intuitivo. Skinner foi influenciado pela filosofia positivista e pela sociedade (taylorista-fordista) de seu tempo. Para ele, a sociedade era a soma de todos os homens (a totalidade era a soma das partes); portanto, em educando-se o comportamento de todos os indivíduos, com o tempo ter-se-ia uma nova sociedade.

Para Skinner, as transformações radicais da sociedade, independem das relações de produção, indo, portanto, no sentido oposto à tradição marxiana, não levando em conta que não é possível empreender uma transformação radical da educação, sem pensar em transformações radicais no mundo do trabalho, pois é o trabalho que produz mudanças e a única teoria que não fraciona o homem é o materialismo histórico-dialético, porque ele parte do ponto de vista da história.

No Brasil, a educação tecnicista é legalizada pela Lei 5.692/71, que preceitua que aprender é adquirir novos comportamentos e que o sujeito aprende pelo reforço (que para Skinner deve ser motivo de preocupação da escola) e não com os estímulos (com os quais trabalhavam seus antecessores). Ele era contra castigo e punição e afirmava que a educação não deveria se preocupar com comportamentos inadequados, mas ignorá-los; para ele, desenvolvimento não era a possibilidade de desenvolvimento das capacidades intelectuais, mas a somatória dos comportamentos aprendidos, com uma preocupação mais com a quantidade, do que com a qualidade dos conteúdos ensinados.

Na verdade, na educação hoje, o problema não está na repetição de conteúdos sem buscar sua compreensão mais ampla e relacional com o contexto social, mas quando se fica restrito a ela;

os problemas não estão também na ênfase ao planejamento, mas no fracionamento, na divisão metódica do conteúdo – dividido em partes estanques, desconexas, como se tivessem significado em si mesmas, da mesma forma que Taylor procedeu à divisão metódica do trabalho de maneira a

perder na base, a questão histórica dos saberes (de onde eles vieram, qual a importância de estudá-los), perdendo-se assim sua dimensão social e demonstrando claramente a concepção da lógica formal positivista, impregnando toda a Educação.

Nesse contexto, a partir dessa análise da realidade social e educacional, procura-se compreender um movimento que vem acontecendo já há algum tempo, denominado educação inclusiva e que vem causando enorme polêmica e muita resistência por parte das escolas regulares, que teriam que receber em suas salas de aula, para estudar junto com todos os outros alunos, aqueles que apresentam deficiências/necessidades educacionais especiais. As origens do movimento pela inclusão social das pessoas com deficiência/necessidades especiais, situam-se na Europa, sendo que seu surgimento oficial decorre, segundo Santos (1995, p.22) "da conjunção histórica de três fatores: as duas Grandes Guerras Mundiais, o fortalecimento do movimento pelos Direitos Humanos e o avanço científico".

Dois fatores em conjunto promoveram o aparecimento de programas de educação, saúde e treinamento específico para o trabalho de pessoas com deficiência. O primeiro foi o retorno e o conseqüente aumento de indivíduos fisicamente debilitados ou com deficiência, gerando a necessidade de criação, implantação e reformulação de programas de reintegração desses indivíduos na sociedade, e o segundo foi a escassez de mão-de-obra ocasionada pelo curto espaço de tempo entre as duas Guerras, que levou à perda de soldados.

É oportuno ressaltar que essa questão, ainda hoje causa perplexidade e impotência, na

medida em que, após as lições que o mundo recebeu com as duas grandes Guerras, ainda teima em resolver os conflitos entre os povos e nações, através de soluções armadas que hoje se sofisticam com o uso de alta tecnologia, mas que apesar de produzir menos mortes ou seqüelas em soldados, as produz em civis inocentes, muitas vezes deliberadamente escolhidos como alvos,

para a obtenção dos objetivos insanos dos promotores das modernas guerras do século XXI.

Segundo declaração do CONADI – Conselho Nacional para Assuntos das Pessoas com Deficiência, da Guatemala, datada de 13 de fevereiro de 2003, este se coloca em "absoluto desacordo com soluções bélicas" e as repudia afirmando:

> cremos que os países em conflito devem esgotar e encontrar uma saída política que não signifique uma agressão e muito menos uma guerra, que sempre traz como conseqüência a morte e a fome e **PRODUZ DEFICIÊNCIAS**. Na Guatemala temos vivido e padecido uma guerra e suas seqüelas. O CONADI conhece não apenas a situação ainda não resolvida dos ex-combatentes, mas também as pessoas que têm alguma deficiência como produto do conflito armado interno. E por isso nós nos pronunciamos pela **PAZ**. (Grifos do autor) (REVISTA REABILITAÇÃO, p.5).

Apesar da singeleza de uma declaração como esta, quem pode deter a insanidade de um governo como o americano – que em sua sanha imperialista – desconsidera inclusive os acordos da ONU, contrários a soluções armadas, quando não houver fortes razões para tal?

Os programas de reintegração anteriormente referidos, tinham como objetivo reintegrar aqueles indivíduos na sociedade e preencher as vagas na força de trabalho na Europa, causadas pelas duas Guerras. O fortalecimento do movimento pelos direitos humanos em relação à integração/inclusão das pessoas com deficiência, origina-se no pós-Guerra – com a mudança de perspectiva no tocante ao trabalho de pessoas com deficiência como mão-de-obra e nos subseqüentes movimentos pelos direitos humanos ocorridos a partir dos anos 60. Paralelamente aos fatores Guerras e o movimento pelos direitos humanos, o avanço científico também concorria para propiciar a inclusão/integração das pessoas com deficiência, na medida em que,

> levantamentos estatísticos e estudos sociológicos nos Estados Unidos identificaram que minorias étnicas tinham pouco ou nenhum acesso à provisões sociais, de saúde e educacionais, que deveriam, em princípio, ser de acesso à todos (...) e (...) pesquisas nas áreas médica, educacional e psicológica, enfatizavam cada vez mais, direta ou indiretamente, a necessidade de se adotar uma abordagem menos paternalista daqueles que constituíam as minorias. Tais pesquisas também enfatizavam o fato de que a 'excepcionalidade' não necessariamente deveria implicar incapacidade total de aprendizagem, ou incapacidade dos 'excepcionais' de freqüentar o ambiente escolar
>
> com vistas à aprendizagem (SANTOS, 1995, p.23).

Dito dessa forma, parece fácil a consecução da inclusão escolar, ou seja, em se identificando que há minorias excluídas, logo elas passam a receber atendimento educacional; mas é necessário ter clareza de que os reais determinantes dessa sociedade capitalista, não permitem de fato a inclusão de todos os alunos, especialmente em países com níveis de desigualdade social como o Brasil.

É preciso ter claro que há uma concepção idealista permeando o conceito de educação inclusiva (ou de inclusão escolar), que precisa ser desvelado para se compreender realmente seu significado – suas origens, seu movimento, como e para quem ela pode ser efetivada. Então, por outro lado, é necessário também o entendimento de que na base para a compreensão do significado da inclusão escolar, está a interação, discutida e explorada pela literatura atual e implícita nos dois conceitos mais importantes para a Educação Especial, no atual momento histórico. São os conceitos de integração e de inclusão, tratados de forma metafórica pela literatura e encerrando significados, que embora partam do mesmo ponto – o de proporcionar que as pessoas com necessidades especiais possam estar junto a seus pares ditos normais – são completamente opostos, do ponto de vista de como a sociedade deveria se organizar, para que todas as pessoas pudessem conviver juntas. À primeira vista parece não haver diferença entre eles, mas ela existe e é básica para o que hoje se pretende: inserir, incluir o aluno com necessidades especiais na escola regular.

Integração é um conceito, que quando aplicado à escola, tem sido compreendido de diferentes formas e “por tratar-se de um constructo histórico recente, que data dos anos 60, sofreu a influência dos movimentos que caracterizam e reconsideram outras idéias, como as de escola, sociedade, educação” (MANTOAN, 1997, p.144). Autores como Mendes (2001) e Santos (1995)

afirmam que foi no final dos anos 60 e durante a década de 70, que surgem mudanças filosóficas que redundam em iniciativas legais em vários países do mundo, mais especialmente na Europa ocidental, direcionadas à integração escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.

O questionamento sobre as práticas sociais e escolares de segregação, bem como as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência intelectual, fez surgir nos países nórdicos, segundo Bank e Mikkelsen, 1976; Nirje (1969 *apud* MANTOAN,1997, p. 145), os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência.

A ambos os termos – integração e inclusão – estão relacionadas metáforas que auxiliam a compreensão de sua definição. A metáfora para a integração é o sistema de cascatas, organizado a partir do conceito de *mainstreaming* ou corrente principal, cujo objetivo é proporcionar ao aluno um ambiente o menos restritivo possível. O sentido de corrente principal é “análogo a um canal educativo geral que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno, com ou sem capacidade ou necessidade específica” (MANTOAN, 1997, p.145).

Segundo Santos (l995, p.23), o termo *mainstreaming*, que traduzido do inglês significa inserção de alguém ou algo dentro do “fluxo principal” opõe-se ao termo marginalização, com o significado que lhe é conferido na língua portuguesa, ou seja, significa tirar alguém da marginalidade e trazê-lo para junto de todas as outras pessoas. A filosofia subjacente à defesa da integração é a do “confronto”, na medida em que ambos os indivíduos, os ditos normais e os

especiais, encarem-se nos diferentes espaços na escola ou comunidade e da “aprendizagem mútua”, no sentido de que a partir do confronto, muda de forma recíproca a percepção que um grupo tem do outro.

Constata-se então, que integração implica em aceitação daquele que se insere, implica em

reciprocidade, pois não é apenas uma introdução física, mas para que a pessoa com necessidades educacionais especiais, possa se integrar à escola, à sociedade, é preciso prepará-la para que se torne apta a integrar-se, para que se adeqüe à sociedade ou grupo social. Este preparar antes, é o pressuposto maior do princípio da integração.

Segundo Carmo (1998, p.42) “se fizermos uma análise das tentativas de definição do significado de integração, perceberemos que a grande maioria dos autores conduz o eixo das definições de forma romântica e eivada de pieguismo”. Carmo (1998, p.42) destaca ainda o pensamento de WIESE, segundo o qual “integração consiste num processo associativo afeto a união e coesão de pessoas, instituições ou grupos sociais, que pressupõe basicamente atitudes de cooperação que viabilizem a realização de interesses e objetivos comuns, bem como programas conjuntos unificados” e reitera o caráter idealista deste autor ao afirmar que “este pensador e seus seguidores colocam as relações entre os homens num plano tão neutro, que mais se identifica com o paraíso bíblico ou dos contos de fadas”.

Santos (1995, p.24), afirma que o movimento pela integração acontece sob formas e graus diferenciados nos diferentes países europeus. Na Itália, acontece como integração geral para todos os indivíduos, não importa a limitação que apresente. Já na Alemanha, Bélgica, França e Holanda, a integração acontece de forma mais gradual, em que as práticas educacionais apresentam um caráter mais segregativo, com abordagens assistencialistas em maior ou menor grau. Na Dinamarca e Noruega, no outro extremo, os projetos integracionistas já acontecem mais

dentro da escola regular e só em casos extremos, a educação especial em escolas especiais, ainda constitui-se em alternativa.

A referida autora afirma também (p.25-26), que a integração é concebida com relação à prática educacional, de forma bidimensional, ou seja, como um “meio” e um “fim”, sendo seu

principal reflexo, a aceitação da diversidade. Esta concepção de meio e fim implica em repensar a Educação Especial como *continuum* com duas características principais:

- O grau de gravidade de uma dificuldade ou deficiência que uma pessoa pode apresentar, o que implica por sua vez, que uma certa porcentagem da população em idade escolar terá alguma necessidade educacional especial, demandando serviços educacionais mais especializados.
- Provisão de serviços, pois se parte da população necessitará de auxílio mais próximo em seu processo de aprendizagem, há que se ter uma rede de serviços, cuja integração é o parâmetro, ou seja, do mais ao menos segregado (do atendimento hospitalar, até a inserção do aluno especial na sala de aula regular).

No entanto, se integrar significava provocar mudanças no sujeito para que se tornasse o mais “normal possível”, o foco do problema residia no sujeito, que deveria mudar para se adaptar, estando então a escola, a sociedade, disponíveis apenas para oferecer-lhe serviços para a sua adaptação ao social, mas não preocupando-se em reorganizar-se, para garantir-lhe os mesmos recursos disponíveis às demais pessoas.

Dessa forma, segundo Correia (1997, p.21-22), com a preocupação de assegurar condições básicas para garantir o êxito do processo de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, o Congresso dos Estados Unidos publicou em 1975,

uma lei “Public Law 94-142”, com o título “The Education for Handicapped Children Act”, para assegurar igualdade de oportunidades educacionais para as crianças e jovens com necessidades especiais, cujos principais pontos eram: educação pública e gratuita para todas as crianças com necessidades educacionais especiais; garantia de um processo adequado em todas as fases

(identificação, colocação e avaliação); avaliação exaustiva e prática de testagens adequadas à condição da criança e não discriminatórias, quer racial, quer culturalmente; colocação da criança num meio menos restritivo possível que satisfaça as suas necessidades educativas; elaboração de planos educativos individualizados (PEI), revistos anualmente por professores, pais e órgãos de gestão escolar; formação de professores e outros técnicos (programas destinados a professores do ensino regular, de educação especial e gestores da escola); desenvolvimento de materiais adequados e envolvimento dos pais no processo educativo da criança.

Outro importante fato, segundo Mendes (2001, p.16), acontece também nos Estados Unidos, com o surgimento da proposta contida no Regular Education Iniciative (REI), ou Iniciativa de Educação Regular ou ainda, Iniciativa Global de Educação. A autora afirma:

> Em 1986, surge a proposta contida no *Regular Education Iniciative – REI* de uma responsável pela secretaria de educação de um estado norte-americano, Madeleine Will que advoga que a educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais deveria ser responsabilidade da Educação Regular e questionava a existência de um sistema paralelo de educação especial (...)

Propunham-se mudanças radicais no atendimento educacional das crianças com deficiência norte americanas, argumentando-se ainda que as estatísticas mostravam um número excessivo de crianças com dificuldades de aprendizagem, cujas quais quando somadas às crianças da educação especial, formariam futuramente um enorme contingente de pessoas marginalizadas

e desempregadas por falta de preparo.

Propunham também uma cooperação entre os professores do ensino regular e da educação especial, a fim de analisar as dificuldades dos referidos alunos, de forma a atender suas necessidades especiais de aprendizagem. Posteriormente, em 1990, o Congresso Americano, reedita a Lei 94-142, de 1975, com algumas alterações, mudando-lhe inclusive o nome, de

"Education for All Handcapped Children Act", para "Individuals With Disabilities Education Act (IDEA)".

Mas a síntese da grande mudança no paradigma da inclusão, traduziu-se segundo Turnbull & Turnbull (*apud* CORREIA, 1997, p.25) em: "já não é necessário que o aluno se adapte à escola, agora é a escola que tem que se adaptar ao aluno". Esse é o pressuposto em que se fundamenta o princípio da inclusão, que significa incluir a pessoa com necessidades especiais numa escola ou grupo social, que se preparou para recebê-la como ela é, com suas capacidades e com suas limitações. Cabe à escola ou grupo social adaptar-se às suas condições.

> A opção de inserção à escola, chamada inclusão, questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de *mainstreaming*. A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança da perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentem dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 1997, p.145).

Reafirma-se, então, que no novo sistema, o de inclusão, a criança entraria na escola, na turma regular e caberia à escola encontrar respostas educativas para as necessidades específicas de cada aluno, quaisquer que fossem elas. A inclusão não admitiria atendimentos especializados e segregados, ou modalidades especiais de ensino, como o admite o princípio da integração e seu

sistema de cascatas, considerado como sua metáfora.

Os defensores da inclusão – pais, profissionais e estudiosos – entre eles a *Inclusion International*, a Liga Internacional de Associações em Favor das Pessoas com Deficiência Mental, questionam o sistema de cascatas, afirmando que o mesmo permite levar à segregação destas pessoas, pois admitindo tamanha diversidade de oportunidades para os alunos que não

conseguem acompanhar a turma no ensino regular, não forçaria a escola e o sistema educacional a se reestruturar para recebê-los.

Portanto os dois vocábulos – integração e inclusão – preconizam a inserção da pessoa com necessidades educacionais especiais na escola, segundo seus autores, com a diferença que:

- À metáfora do sistema de cascatas corresponde a integração, que é parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa. O sistema de cascatas corresponde aos diferentes programas existentes para atender alunos com necessidades educacionais especiais, desde os mais segregados como os atendimentos hospitalares e o das escolas especiais, passando pelas classes especiais, salas de recurso, até chegar à sala de aula regular. A analogia com a cascata, é que o aluno transitaria, passaria (como se estivesse subindo ou descendo numa cascata), por esses diferentes níveis de atendimento, sempre de forma condicionada às suas possibilidades.
- À metáfora do caleidoscópio corresponde a inclusão, que se refere à inserção total e incondicional da pessoa com necessidades educacionais especiais no ensino regular, exigindo uma transformação na escola, para que esta possa atender alunos com quaisquer déficits e necessidades, adaptando-se, portanto aos alunos. O caleidoscópio é um pequeno instrumento que só funciona quando tem todos os pedaços e, com eles, forma figuras complexas que nunca se repetem, não havendo, portanto, a mesma diversificação de

atendimentos, como se propõe no sistema de cascatas.

Segundo Forest (1987 *apud* MANTOAN, 1997, p.146), “o caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado”. Especificamente em relação ao termo inclusão, há outros dois conceitos que merecem destaque, constituindo-se, segundo Mendes (2001, p.17), como “duas correntes na perspectiva da Educação Inclusiva, como propostas divergentes sobre qual a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais”. São elas a proposta de inclusão, com os inclusionistas, e inclusão total ou *full inclusion*, com os inclusionistas totais.

Segundo Fuchs & Fuchs (*apud* MENDES, 2001, p.17-18), é possível pontuar as seguintes diferenças entre essas duas tendências:

> • Os ‘inclusionistas’ consideram que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura tanto dentro quanto fora da escola, enquanto que os ‘inclusionistas totais’ acreditam que as escolas são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e fortalecer as habilidades de socialização;
> • Os ‘inclusionistas’ defendem a manutenção do *continuum* de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares, enquanto que os ‘inclusionistas totais’ advogam pela colocação apenas e só na classe comum da escola regular e pregam ainda a necessidade de extinção do *continuum*;
> • Os ‘inclusionistas’ acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita e mesmo que um reestruturação ocorra, a escola comum não será adequada a todas as crianças, ao passo que os ‘inclusionistas totais’ crêem na possibilidade de reinventar a escola, a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

Ao analisar essas duas tendências dentro do movimento de Educação Inclusiva, pode-se dizer que a tendência inclusionista está mais calcada na realidade, no sentido de que mesmo que se possa reestruturar a escola comum, aperfeiçoando-a para oferecer ensino de qualidade a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, ela não seria adequada a todos os alunos, pois haveria aqueles que ela não poderia atender, dadas suas limitações e

características próprias. Já a tendência da inclusão total, apresenta um caráter idealista e até voluntarista, na medida em que “os inclusionistas totais crêem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana” (MENDES, 2001, p. 18).

Certamente, especialmente no Brasil, urge pensar numa nova escola, numa nova educação; mas será que teríamos hoje as condições materiais para tal? Ora, num país como o Brasil, com tantas mazelas sociais e numa escola que mal universalizou o acesso às crianças de 7 (sete) a 14 (catorze) anos e que ainda luta para buscar qualidade no ensino oferecido, há que se ter os pés na realidade concreta e realizar a inclusão de forma gradual como Mendes (2001, p.20) afirma: “percebe-se que está ocorrendo uma inserção gradual, embora ainda lenta, de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns das escolas comuns”.

Após essa breve análise sobre a trajetória histórica da educação especial e seus conceitos de integração e inclusão, hoje vistos sob o paradigma maior da inclusão social e escolar dos alunos com necessidades especiais, cabe lembrar que Faraco (1997, p.55), apoiado em Raynold Wyllians, pensador inglês que analisou o período de 1780 a 1950, aponta a indústria e a democracia como os dois eixos determinadores e organizadores da modernidade, isto é, das novas relações de produção, das novas relações sociais e políticas e das novas manifestações que emergem a partir dos últimos anos do século XVIII. Trata-se, de um conjunto de mudanças, não pequenas e localizadas, mas uma mudança geral, que vai provocar diferentes reações no pensamento e no sentimento das pessoas.

Há uma tomada de consciência desse novo tempo, dessa nova realidade humana trazida pela indústria e pela democracia, a que vai se designar modernidade. O mais importante neste momento de grandes mudanças, é que esse sistema geral de vida – a cultura – é claramente percebido como produto da ação do homem, que agora é visto como agente, embora determinado,

sendo a realidade humana entendida como fundamentalmente dinâmica e mutável, o que

representa um rompimento com uma concepção positivista, fundada nos pressupostos de um mundo estático.

Refletindo sobre o atual momento por que passa a Educação Especial de pessoas com necessidades especiais, constata-se que o seu processo de inclusão é incentivado pela política neoliberal, para a qual a inclusão é extremamente pertinente, já que elimina os elevados custos de uma educação segregada – professores especializados que recebem remuneração diferenciada, escolas, classes, materiais e equipamentos especiais, etc, desconhecendo que, o fato de esses alunos estarem no ensino regular, não exime a escola (leia-se sistema de ensino), de seu compromisso de oferecer-lhes professores especializados (de apoio), materiais e equipamentos especiais.

O outro motivo que impele as sociedades mundiais rumo à inclusão das pessoas com necessidades especiais, é o conceito de humanitarização[6] da sociedade contemporânea, que vem lutando desde meados do século XX, para criar, ampliar e garantir os direitos fundamentais da pessoa humana.

Na verdade, não foi porque há neste momento uma onda de bondade, pairando sobre a sociedade que a tornou mais humana e, portanto, capaz de uma maior aceitação das pessoas com deficiência. Isto se deve à forma como as sociedades estão constituídas, em que segmentos que representam essas pessoas, tendo se organizado em movimentos ao longo da história, construíram códigos de ação e de ética que normatizaram as sociedades de seus países membros e reafirmaram a necessidade de seu atendimento em educação, saúde, trabalho, etc. No entanto, o

---

[6] humanitarização – "Relativo a Humanitarismo – Doutrina filosófica e política que visa eliminar as injustiças reinantes no mundo a fim de alcançar a felicidade humana. Amor à humanidade, filantropia" (FERREIRA, 1986, p. 908).

atendimento às reivindicações - fundamentadas na igualdade de direitos - de que as pessoas possam ter seu espaço garantido na sociedade onde estão inseridas, vêm acontecendo de forma pontual, ou seja, no caso das pessoas com deficiência, não acontecem de forma igual para todas, pois também para elas as diferenças de classe determinam o acesso aos pretensos direitos.

Necessário se faz, porém, mais uma vez o contraponto, pois não foi por uma dádiva, por caridade ou algo que o valha, mas, dentre outros motivos, foi pela luta histórica dessas pessoas, que o trabalho educativo que hoje recebem, tende a se voltar para as especificidades de suas necessidades especiais, no sentido de estarem junto de todas as outras pessoas. E o estar junto, na escola, é condição primeira hoje requerida.

Em se tratando da Educação Especial, e fazendo uso do necessário contraponto, é possível afirmar que vive-se hoje um momento histórico extremamente importante, na medida em que aponta-se para que as abordagens pedagógicas preocupem-se efetivamente com o processo ensino-aprendizagem de todas as crianças; que estas crianças devem ser concebidas como sujeitos sociais e históricos e que a ênfase deve ser a mudança do modelo médico-diagnóstico, pelo modelo pedagógico. Está em curso, portanto, o desenvolvimento da idéia de que nas sociedades democráticas, posturas assistencialistas e paternalistas não contribuem para o estabelecimento de uma verdadeira democracia, que deve ser fundada nos direitos do homem como cidadão, e não em suas habilidades, capacidades, cultura, religião ou opção sexual (SANTOS, 1995).

Porém, o movimento pela inclusão não acontece de maneira uniforme e linear nas diferentes regiões do mundo. O que a realidade vem mostrar, é que o modo de produção capitalista, sob o qual vive-se hoje com sua face mais selvagem, nunca produziu tanta desigualdade e miséria humana. Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, o conceito de inclusão veio se somar à literatura que trata da Educação Especial e é um conceito muito mais

abrangente que o de integração, pois enquanto este objetiva trabalhar com as pessoas com necessidades educacionais especiais para que elas possam se integrar à vida escolar e à sociedade, adaptando-se a elas, o de inclusão visa preparar a sociedade para que ela possa receber a pessoa com necessidades especiais. Há um avanço implícito no novo conceito, que pressupõe a mudança da sociedade, a ruptura com o velho, com o preconceito, para a aceitação dessas pessoas. Porém, o próprio processo histórico nos mostra, que dos tempos bíblicos da eliminação pura e simples das pessoas com necessidades especiais – via morte física – aos dias de hoje, em que o mundo discute sua inclusão social e escolar, realmente foi grande a evolução, mas é necessário que se analise a questão de forma clara, para não se cair num discurso e otimismo ingênuos, já que a realidade existe independente da vontade dos indivíduos e, portanto, não se pode compreendê-la como se fosse a identificação, a semelhança, o resultado de como se pensa, de forma idealista, sob pena de não se compreendê-la nas suas relações e contradições, o que permitiria contribuir para sua ruptura e transformação.

Nesse sentido, Freitas (2002, p.314), afirma que "inclusão é um tema recorrente em tempos neoliberais, contrastando com a crescente ampliação da exclusão social decorrente dessas próprias políticas, observável a olho nu na sociedade contemporânea. Esta aparente contradição revela a intenção de não se discutir 'em que' ou 'para que' se inclui" (Grifos do autor).

Assim também, Almeida (2002 *apud* FREITAS, 2002, p.314) afirma: "a opção por construir a possibilidade de inclusão significa aceitar e manter a sociedade que produz a exclusão, ou seja, busca-se constituir mecanismos que possibilitem aos sujeitos integrarem o tipo de sociedade que está posto". Portanto, é preciso ir além do conceito idealista de inclusão de pessoas com necessidades especiais que tem sido construído no imaginário dos educadores deste país.

Ao se discutir educação inclusiva, faz-se imprescindível refletir sobre qual a sociedade que se quer; que aluno se pretende formar; qual o currículo necessário; como o aluno com

necessidades especiais poderia ter acesso a ele; o que são realmente, como implementar, e qual o limite das adaptações curriculares significativas e, principalmente, a formação hoje requerida aos professores para atuar na educação inclusiva.

CAPÍTULO 3 – O MOVIMENTO NACIONAL PELA INCLUSÃO

Enquanto o capítulo anterior trata do significado da inclusão e sua relação com a sociedade capitalista, o presente capítulo se ocupa do movimento de educação inclusiva no Brasil, seus princípios norteadores, bem como a legislação e os aspectos ideológicos a ele referentes. De forma mais específica, trata também da maneira como está sendo realizada a educação inclusiva no Paraná.

3.1 A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E IDEOLÓGICOS

Segundo o Parecer 17/01, que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001a),

> Educação Especial é um processo educacional a ser definido em uma proposta pedagógica, de forma a assegurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para **apoiar, complementar, suplementar** e, em alguns casos, **substituir** os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

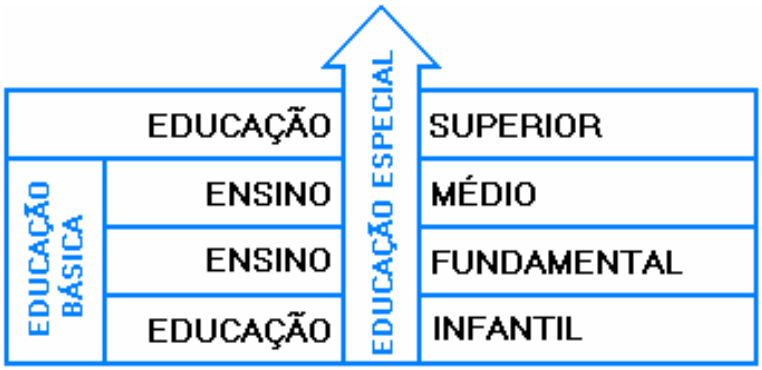
Segundo o referido Parecer (p.12), os termos acima destacados significam:

> a) Apoiar: ‘prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas classes comuns quanto em salas de recursos’;
> b) Complementar: ‘completar o currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum’;
> c) Suplementar: ‘ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum’. Essas formas de atuação visam assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais dos alunos nos serviços educacionais comuns;
> d) Substituir: ‘colocar em lugar de’. Compreende o atendimento educacional

> especializado realizado em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar

Em 1994, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto divulgou o documento Política Nacional de Educação Especial, que nortearia a prática desse ensino especializado no território brasileiro. Como modalidade de educação escolar, a Educação Especial insere-se na transversalidade dos diferentes níveis de ensino e na interatividade das demais modalidades de educação escolar, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a de Populações Indígenas.

QUADRO I – TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL



(Parecer nº 17/01, CEB/CNE, p. 17)

A Educação Especial no Brasil teve início no período Colonial, em 1600, com a criação de uma instituição particular, especializada na área da deficiência física, junto à Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo (MANZINI, 1998, p.1). A seguir vieram o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamim Constant e em 1856 o Instituto de Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos. Até o advento da República, em 1889, havia no país seis instituições de ensino atendendo pessoas com deficiência física, visual e auditiva. O atendimento aos alunos com deficiência mental só teve início no século XX, em 1932, quando foi fundada a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, por iniciativa da psicóloga e

educadora Helena Antipoff.

O movimento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs – hoje considerado o maior movimento comunitário do país - congregando cerca de 2000 instituições - emergiu no cenário brasileiro em 1954, a partir da iniciativa de alguns familiares em buscar alternativas educacionais para seus filhos com deficiência mental.

No ano de 1961, a Educação Especial no Brasil foi mencionada pela primeira vez na legislação educacional, através da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 4024/61. Dez anos depois, a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus – lei nº 5692/71 – contempla a Educação Especial com apenas um artigo, o que pode ser explicado "a partir da ênfase na relação da educação com o caráter produtivo e à desconsideração dos portadores de necessidades educativas especiais como participantes da força de trabalho" (EMER, 1997, p.l2).

No Brasil, a Educação Especial foi instituída e expandida pela iniciativa de pessoas em cuja família, geralmente havia indivíduos com necessidades educacionais especiais, através de instituições privadas de caráter filantrópico, as quais proliferaram com apoio governamental inexpressivo – sempre à mercê das conjunturas sócio-econômicas – mas, sobretudo, com apoio da comunidade. Essas instituições particulares, mantenedoras de escolas especializadas no atendimento desses indivíduos, foram as responsáveis pela busca e divulgação de metodologias e materiais específicos para o atendimento educacional de pessoas com deficiências, servindo ainda de suporte à criação de cursos de formação de professores e de programas especiais na rede pública de ensino, demonstrando que a educação dessas pessoas não era objeto de preocupação do poder público. Essa omissão histórica, no entanto, foi se apresentando diluída num discurso de compromisso, à medida que aumentavam as demandas por educação especializada para esses indivíduos e a conseqüente preocupação para com o tema.

Essa forma de enfrentamento da questão prevalece até o início dos anos 80, quando idéias

apregoadas em eventos internacionais repercutiram no meio educacional brasileiro, produzindo discussões e ações voltadas para mudanças nas formas de educar alunos com necessidades especiais.

Esses eventos vêm acontecendo desde os anos 70, inicialmente promovidos por organismos internacionais, nos quais são produzidos documentos recomendatórios. Mais recentemente, vêm sendo promovidos pelas associações de pessoas com deficiência, o que mostra que elas vêm se organizando e procurando, como movimentos sociais, fazerem valer seus direitos. A seguir são citados alguns desses eventos e/ou declarações resultantes dos mesmos:

1. Declaração dos Direitos do Deficiente Mental – 20/12/71
2. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes – 09//12/75
3. Declaração dos Direitos das Pessoas Surdocegas – 16/09/77
4. Seminário sobre Novas Tendências em Educação Especial – Declaração de Cuenca – UNESCO/OREALC – 1981 – Equador.
5. Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos – Declaração de Sunderberg – 1981, Espanha.
6. Convenção 159 da OIT – 20/06/83
7. Recomendação 168 – 20/06/83 (ONU)
8. Declaração de Cave Hill – 1983
9. Convenção sobre os Direitos da Criança – 20/11/89
10. XXIII Conferência Sanitária Panamericana – OPS – Organização Panamericana de Saúde, da OMS – Organização Mundial da Saúde – 1990 – EUA.
11. Sociedade para Todos – 14/12/90
12. Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Declaração Mundial sobre Educação para Todos – UNICEF/PNUD/UNESCO e Banco Mundial – 1990, Tailândia.

13. Resolução – 45/91 (ONU)
14. Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para Alunos com Necessidades Especiais – 1992, Venezuela.
15. Declaração de Vancouver – 1992.
16. Década das Pessoas Deficientes (1983 – 1992).
17. Declaração e Programa de Ação de Viena – 25/06/93.
18. V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe – UNESCO/OREALC – 1993, Chile.
19. Assembléia Geral das Nações Unidas – Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades – 1993, EUA.
20. Inclusão Plena e Positiva de Pessoas com Deficiência – 27/07/93.
21. Declaração de Maastricht – 04/08/93.
22. Declaração de Manágua – 03/12/93.
23. Participação Plena – 20/12/93.
24. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca – 1994, Espanha.
25. Resolução – 48/95 (ONU).
26. Resolução 48/96 (ONU).
27. Conferência de Cúpula “Perspectivas Globais sobre Vida Independente para o Próximo Milênio” – Declaração de Washington – Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiência e de Vida Independente – 1999, EUA.
28. Década das Pessoas Deficientes da Ásia e Pacífico (1993 – 2002).
29. Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, da Organização dos Estados Americanos – OEA –

08/06/99.

30. Carta para o Terceiro Milênio, da Rehabilitation International – 09/09/99.

31. Declaração de Pequim – 12/03/00.

32. Declaração de Manchester sobre Educação Inclusiva – 28/07/00.

33. Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão – 05/06/01.

34. 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples International – DPI – Declaração de Sapporo – 2002, Japão.

35. Declaração de Madri – 23/03/02.

36. Declaração de Caracas – 18/12/02.

37. Declaração de Quito – 11/04/03.

38. 2003 – Ano Europeu das Pessoas com Deficiência.

No decorrer do ano de 2003, foi elaborada a Convenção Internacional para Proteger os Direitos e a Dignidade das Pessoas com Deficiência (nome provisório), por um Comitê Especial da ONU, a ser aprovada em uma de suas Assembléias Gerais.

Embora esses documentos representem um avanço no sentido de que, nos últimos anos, cada vez mais pessoas com deficiência têm se engajado nos movimentos sociais que promovem os eventos nos quais são produzidos os referidos documentos recomendatórios, é importante ressalvar que as ações que deles decorreriam, na maioria das vezes não se concretizam.

E essa não concretização das ações, está absolutamente coerente com a forma de organização de nossa sociedade, na qual veicula-se o tempo todo discursos ideológicos (neste caso o contido nos documentos), cujo teor dificilmente pode efetivar-se na realidade concreta, em que as condições materiais da maioria dessa população não permitem que ela tenha acesso aos direitos propalados nesses documentos.

O Ano Internacional das Pessoas Deficientes – 1981 – e a criação do Programa Mundial de Ações relativo às pessoas com deficiência, adotado pela Assembléia Geral da ONU

(Organização das Nações Unidas, 1982), sua organizadora, ao enfatizar "o direito das pessoas com deficiências às mesmas oportunidades que os outros cidadãos, bem como a uma partilha igual na melhoria das condições de vida resultantes do desenvolvimento econômico e social" (48º Assembléia Geral das Nações Unidas, Normas sobre equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência, 20 de dezembro de 1993), deram impulso ao processo de conquista desse direito que, embora tenha sido amplamente divulgado, muito pouco tem sido efetivado, pelas razões anteriormente expostas, no sentido da forma excludente como nossa sociedade está organizada.

Posteriormente, foi instituída a Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas – 1983/1992. Desde então, a Educação Especial passou a ser, com mais freqüência, pauta de discussões internacionais, haja vista a realização, em 1990, da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, convocando os países membros da ONU para a necessidade emergente de se estabelecerem ações concretas no sentido de modificar, até o ano 2000, a calamitosa situação do analfabetismo nas diversas partes do mundo, inclusive a situação das pessoas com necessidades educacionais especiais no que concerne a esse aspecto.

Em 1994 foi realizada em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, de cujas discussões originou-se o documento Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Do Encontro de Salamanca, que reuniu mais de trezentos representantes de (noventa e dois) governos e de 25 (vinte e cinco) organizações internacionais, em junho de 1994 – e do qual o Brasil estava ausente, apesar de convidado oficialmente e com as despesas pagas – redigiu-se então a referida Declaração de Salamanca, um documento em que afirma-se a urgência de ações

que pudessem transformar em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças e promover a aprendizagem de cada criança que apresenta necessidades educacionais especiais.

Do ponto de vista do direito das pessoas com necessidades educacionais especiais, o documento constituiu-se num avanço ao reafirmar o direito de todas as pessoas à educação, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; renovar o empenho da comunidade mundial em garantir esse direito a todos; recordar as diversas Declarações das Nações Unidas nas quais os Estados são instados a garantir que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educativo; observar a maior participação de governos, de grupos de apoio comunitários, de pais e de pessoas com deficiência nos esforços para melhorar o acesso ao ensino da maioria dos indivíduos com necessidades educacionais especiais que continuam marginalizados e, finalmente, apelar a todos os governos a dar prioridade política e orçamentária a essa área, especialmente as Nações Unidas e seus organismos especializados – OIT, OMS, UNICEF e UNESCO.

Recomenda ainda a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), que as escolas se ajustem às necessidades dos alunos quaisquer que sejam suas condições físicas, sociais e lingüísticas, incluindo aqueles que vivem nas ruas, os que trabalham, os nômades, os de minorias étnicas, culturais e sociais. Essa declaração utiliza diversos termos relacionados à inclusão, entre eles educação inclusiva, princípio de inclusão, escolaridade inclusiva, políticas educacionais inclusivas, provisão inclusiva às necessidades educacionais especiais, inclusão na educação e no emprego e, também na sociedade inclusiva, demonstrando que a origem do conceito de educação inclusiva são as estratégias estabelecidas na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia.

Além dos documentos internacionais mencionados, o MEC inspirou-se no documento

maior de nossa legislação para o estabelecimento de suas políticas – a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, que garante a todos o acesso à

educação de qualidade, pois segundo Carvalho (1993, p.143),

> É o ideário da Democracia que se quer operacionalizar (...) Ao Estado cabe estabelecer mecanismos que incentivem e propiciem a crescente participação da sociedade, buscando a permanente transformação das instituições governamentais em instituições públicas. A vontade política para realizar tais atividades é imperativo que se coloca para o Estado, como forma de dar às gerações futuras, condições mais dignas de exercício de plena cidadania.

Antes mesmo de se iniciarem de forma mais intensa as discussões sobre a educação inclusiva no Brasil, a partir da década de 90, a Constituição Federal (1988), já trazia em seu capítulo que trata da Educação, o Artigo 205 que preconiza a Educação como dever do Estado em primeiro lugar e depois da família: "A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". E o Artigo 208: "O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Quanto à questão sobre a responsabilidade primeira do Estado em relação à educação, importa colocar que isso tem implicações diretas na destinação de recursos públicos para a educação e, após os oito anos de embates na formulação da atual LDB nº 9394/96, o texto desta lei vai inverter o artigo 205 da Constituição Federal e trazer agora, a educação, primeiramente como dever da família e depois do Estado, levando à constatação de que "coincidência ou não, o fato é que o grande mentor, ao lado de Hayek, do neoliberalismo, Milton Freedman, também

defende explicitamente a precedência da família sobre o Estado em matéria de educação" (SAVIANI, 1998, p.202). Ora, num país em que a dívida social é uma das maiores do mundo, o legislador deveria ter transposto o contido na Constituição Federal, no sentido de reiterar o

compromisso do Estado para com a Educação de seu povo.

Para a Educação Especial há inúmeras implicações relativas a essa questão, na medida em que o Estado brasileiro – nas três instâncias de poder – só destinaria recursos para essa modalidade educativa, após atendidos os outros níveis de ensino. Dessa forma, a Educação Especial ficou, mais uma vez à mercê da luta, na acepção mais literal do termo, das famílias das pessoas com deficiência – como historicamente o foi – para conseguir educação para seus filhos e, mais recentemente, da luta de movimentos de pessoas com deficiência, que reiteram diuturnamente a necessidade de que sejam elas próprias a falarem por si.

Quanto ao Art. 208, importa refletir sobre o termo "preferencialmente", no sentido de seu significado. Segundo Ferreira (1986, p.1381), "preferir é manifestar predileção por algo, é eleger, dar primazia, é escolher". Esses conceitos indicam que se deve fazer uma opção entre dois opostos; neste caso a rede regular de ensino e a Educação Especial – uma modalidade daquela. Aqui se evidencia uma discussão fundamental: em havendo a possibilidade de inclusão, quem – dentre as pessoas com deficiência - pode ir para a rede regular de ensino e quem deve estudar nas escolas especiais.

Segundo o documento "Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais" (BRASIL, 1999), o movimento nacional para incluir todas as crianças na escola, sem distinção de quaisquer condições, sejam lingüísticas, sensoriais, cognitivas, ou outras, como anteriormente mencionado na Declaração de Salamanca, denomina-se:

> inclusão escolar, (...) e constitui-se em (...) uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada (BRASIL, 1999, p.17).

No entanto o documento faz uma ressalva, ao afirmar que,

> O plano teórico-ideológico da escola inclusiva requer a superação dos obstáculos impostos pelas limitações do sistema regular de ensino. Seu ideário defronta-se com dificuldades operacionais e pragmáticas reais e presentes, como recursos humanos, pedagógicos e físicos ainda não contemplados nesse Brasil afora, mesmo nos grandes centros. Essas condições, a serem plenamente conquistadas em futuro remoto, supõe-se, são exeqüíveis na atualidade, em condições restritamente específicas de programas-modelo ou experimentais, (...) pois (...) a prática escolar tem evidenciado o que pesquisas científicas vêm comprovando: os sistemas educacionais experimentam dificuldades para integrar o aluno com necessidades especiais (BRASIL, p.17-18).

Certamente, não há como discordar do retrato estabelecido no referido documento oficial, no sentido dos inúmeros obstáculos que há para se transpor em relação às limitações do sistema regular de ensino, e de que as condições apenas serão conquistadas num futuro remoto. No entanto, há que se questionar sobre o quão remoto deve ser o futuro, pois as pessoas com necessidades especiais estão se matriculando nas escolas, as mazelas ocasionadas pelas gritantes desigualdades sociais do país continuam produzindo pessoas com deficiências e, dessa forma não há muito como esperar para “um dia” ter as condições ideais.

Quanto ao significado da expressão “politicamente correta” – referindo-se à proposta de inclusão escolar – num documento oficial, ela parece trazer implícita uma conotação sem uma rigorosa precisão científica de significado, ou melhor, com significado que parece mais uma expressão dialetal de determinados grupos – ou uma gíria – e não um adjetivo rigorosamente preciso, para dar credibilidade a um movimento – o de inclusão escolar – que o país quer construir. Então, do referido documento se depreende que segundo o entendimento do MEC/SEESP, há sim, limitações no sistema educacional brasileiro, para a consecução da inclusão escolar de todos os alunos e que somente ao longo do tempo, seria possível dar conta desse

gigantesco trabalho.

No espaço gerado pelos grandes embates e polêmicas discussões a respeito dessa temática

da inclusão escolar – cujo senso comum vem adjetivando como inclusão radical e selvagem ou no pólo oposto, inclusão *light*, ou inclusão com responsabilidade – há efetivamente um movimento que vem sorrateiramente se evidenciando com muita força, para o que se denomina empiricamente como inclusão radical. São esses dois movimentos que estão dando o tom ao debate sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, especialmente os que apresentam maiores comprometimentos.

Para compreender realmente as questões educacionais, é imprescindível a compreensão dos aspectos ideológicos que constituem o ideário da educação brasileira, e que obstaculizam muitas vezes, uma percepção mais clara dos determinantes que impedem a efetivação das políticas educacionais, especialmente as que apontam para a educação inclusiva.

Para desvelar essa questão, busca-se novamente o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 (GHIRALDELLI, 2001), cujos vinte e seis signatários eram expoentes do movimento de renovação educacional. Trazia subjacente um contexto idealizado a partir de um modelo de ordem capitalista, onde as chances de mobilidade social, fruto da complexidade e da diversidade das atividades econômicas em contínua expansão, estavam à espera da escola adequada para se concretizarem e viabilizarem. Constituiu-se na síntese do pensamento escolanovista fundado nos princípios clássicos da doutrina liberal – Liberdade, Igualdade, Individualidade, Democracia e Propriedade – tendo na introdução de suas diretrizes gerais, expressado claramente o compromisso de colocar o sistema educacional brasileiro a serviço da expansão da ordem econômico-social.

Os fundamentos dos postulados escolanovistas nacionais implícitos no Manifesto, no

tocante à política educacional, se colocaram em pólo oposto à idéia de uma educação voltada para a omnilateralidade marxiana - a educação integral - que preconizavam. Diziam também ser o

direito à educação, um direito biológico à medida em que deveria reconhecer a todo o indivíduo, o direito a ser educado até onde lhe permitissem suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. E afirmavam:

> tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite "(...) Essa seleção que se deve processar não por "diferenciação econômica", mas pela "diferenciação de todas as capacidades" (...) elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, dá-lhes bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência nacional (XAVIER, 1990, p. 80).

Tal posicionamento, expresso naquele momento histórico, é o oposto do que hoje propõe a educação inclusiva: incluir a todos na escola, de forma incondicional. Já a efetivação ou não desses objetivos hoje propalados, é questão, como já apontado nos questionamentos do Capítulo 2, que merece análise e acompanhamento reais e objetivos. Os ideais do Manifesto encontravam resistência explícita, apenas entre representantes da Igreja e do ensino confessional, que se opunham aos princípios da laicidade do ensino – colocada para expulsar o dogmatismo sectário do ambiente escolar - já que o Estado, mesmo em sua fase autoritária pós 1945, incorporou o novo ideário à sua retórica, usando-o como forma de sua própria legitimação.

Após a efervescência ideológica que marcou os anos 20 e 30, expressando tendências revolucionárias, reacionárias e reformistas, mas que concordavam, de forma real ou meramente proclamada, na construção de um novo país por intermédio da escola, a situação mudou pelas necessárias articulações e acomodações entre as frações da classe dominante. No tocante ao Sistema Educacional restaram algumas reformas experimentais de caráter estadual, sem

resultados expressivos, mas o especialmente relevante foi que o liberalismo nacional definiu aí, os seus traços característicos e consolidou-se numa ideologia educacional, que refletiu com clareza as contradições e os rumos do avanço capitalista do país e se incorporou definitivamente à consciência pedagógica nacional.

Dos anos 30 até hoje, houve reformas, decretos e leis para nortear a política educacional brasileira como ação deliberada do Estado, não formulada de forma voluntariosa, mas decidida pelos embates que se deram no plano de governo e pela pressão exercida pelas demandas sociais, expressando o resultado possível das condições econômicas, políticas, ideológicas e culturais num determinado estágio do avanço e do desenvolvimento do capitalismo consolidado na sociedade brasileira.

Foram décadas decisivas que marcaram a trajetória do pensamento pedagógico e a legislação educacional brasileira, do Manifesto à nova LDB passando pelas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema, lei 4024/61, antecedida do substitutivo Lacerda e das Leis 5540/68 e 5692/71 (NOGUEIRA, 1997).

Percorrendo a trajetória de tais políticas educacionais, constata-se que a elite intelectual brasileira preocupada com o sistema educacional pôde aprender talvez, a primeira lição do liberalismo, a de que as raízes estruturais do atraso do país (ex. seu alto índice de analfabetismo[7]), não eram possíveis de se justificar apenas pelo sistema educacional e pelo Estado, mas eram muito mais profundas.

Nesse sentido, Xavier (1990, p.63) diz:

> Daí o sucesso e a incorporação definitiva dos pressupostos educacionais liberais na crença das camadas subalternas, inquietas, mas ignorantes das verdadeiras causas da miséria, no discurso das camadas médias mais sequiosas de participação nos privilégios do que de eliminação dos mesmos e da estrutura que os sustentava; e na retórica das

[7] A definição do analfabetismo como uma “vergonha nacional” ou uma “mancha”, tem a função ideológica de desviar para a área educacional a discussão sobre as causas do atraso e do progresso, assim como as causas da pobreza (CUNHA, 1978, p. 287).

> camadas dirigentes, que exploravam e alimentavam essas ilusões. Afinal, expandir as oportunidades educacionais ou reformar as instituições escolares representava um custo menor que alterar a distribuição de renda e as relações de poder.

Assim, essa elite intelectual "cujo temor das mudanças drásticas atraía para soluções idealistas", procurava dar credibilidade ao papel social da escola no sentido de que, ao educar o homem, promove-se "a reforma da sociedade pela reforma do homem" (XAVIER, 1990, p.63). Admitia-se assim, que a sociedade capitalista "tendia a produzir privilégios e iniqüidades, embora não fosse, dados os seus princípios organizatórios, inerentemente injusta" (XAVIER, 1990, p.64). E dessa forma "a crença na legitimidade da ordem capitalista em si não estava abalada e os 'desvios' da sua evolução espontânea, atribuídos ao fracasso da ação equalizadora da escola, podiam e deviam ser corrigidos" (XAVIER, p.64) (grifos da autora).

Vale lembrar aqui, a lógica do pensamento liberal, para o qual deve haver uma identidade entre o pensar e o ser, entre os objetivos propalados e os objetivos reais. A distância, o atraso e o descompasso entre a política educacional desejada e a política educacional implantada - ou entre as reais necessidades de formação para o trabalho produtivo e a oferta de qualificação escolar, que deveria segundo o método materialista- dialético, se realizar na realidade concreta - tendem a acabar, a coincidir, a identificar-se, ou seja, reitera-se que, se a escola produzisse pessoas diferentes, a sociedade seria diferente e não haveria necessidade de mudanças estruturais na sociedade.

Tal ideologia hoje, impele muitos pesquisadores, intelectuais e educadores a perseguir a anulação dessa distância e a cobrar dos governos a coerência entre discurso e prática. Se essa identidade se realizar, isto é, se desaparecer a distância entre a educação escolar e as reais necessidades do mercado de trabalho brasileiro, o mito da equalização social, via escola, ruirá. E se desvelará e desocultará, não só a quem a educação escolar foi dirigida, como também que o

capitalismo retardatário e dependente que se consolidou aqui, depois de 30, dispensou a educação escolar como instrumento material e espiritual para a realização da sua expansão e acumulação no Brasil (NOGUEIRA, 1997, p.1-2).

Ao se falar do mito da equalização social, discurso largamente utilizado nesses tempos neoliberais, cabe citar Freitas (2002, p.302-303) quando afirma:

> O canto da sereia sobre a eqüidade começa a desafinar. Alguns irão se dar conta, penosamente, de como foram habilmente envolvidos em um processo de legitimação de estratégias de regulação em um Estado cuja função é sustentar, rearticular e apoiar a modernização e intensificação das formas de exploração (...) E para os que se refugiaram nas belas 'teorias das brechas', recheadas de falta de referência como forma de sublimar contradições reais e criar a sensação de que 'fizeram algo de concreto pela educação', de que 'superaram o denuncismo, todos juntos de mãos dadas pela educação', temos uma péssima notícia – o mundo aqui embaixo continua feio... (...)

Nessa linha de reflexão, vale perguntar: não estariam sendo criadas, no atual momento histórico, as condições para a construção do edifício de um novo mito – o mito da escola inclusiva – que tanto quanto o mito da escola única, universal e gratuita para todos, dificilmente poderia concretizar-se nessas condições históricas?

3.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PARANÁ

A educação inclusiva no Paraná, como em outros Estados brasileiros, também tem sido objeto de muita polêmica e acalorados debates, mas talvez aqui, estes venham acontecendo de forma mais intensa.

Segundo o documento Fundamentos Teórico-Metodológicos para a Educação Especial (PARANÁ, 1994), a história do atendimento educacional às pessoas com deficiência no Paraná, é inaugurada em 1939, com a fundação do Instituto Paranaense de Cegos, quase um século depois desse atendimento ter sido iniciado no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro.

A dedicatória do documento acima referido, intitulada “aos profissionais da Educação Especial”, elaborada pela então chefe do DEE (PARANÁ, 1994, p.8), discorre sobre as conquistas históricas da Educação Especial no Paraná.

Atualmente, quando se discute a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais de forma tão acirrada, importa questionar o que são conquistas históricas. Seriam os programas de Educação Especial criados durante mais de meio século, e que tiveram prioritariamente a marca do privado, com caráter filantrópico e, na maioria das vezes, assistencialista? Talvez, no panorama atual, em que se procura enfocar a Educação Especial com um caráter mais pedagógico e menos terapêutico e assistencialista, a criação dos programas de Educação Especial em caráter segregado, pudesse ser enfocada de forma um tanto negativa. Mas, ao verificar a omissão histórica dos governos, em todas as instâncias – federal, estadual e municipal – em prestar atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais, cumpre fazer justiça, compreendendo e valorizando o papel histórico das instituições comunitárias que historicamente fizeram esse trabalho.

Embora no Paraná tenha havido um processo intensivo de criação de Classes Especiais e centros de atendimento especializados para alunos com deficiências física, auditiva ou visual em escolas públicas, o que prevaleceu na construção da história da Educação Especial paranaense, foi uma educação feita pelas instituições especializadas substituindo o papel do Estado, que por sua vez demonstrou de forma documental, qual sua concepção de pessoa com deficiência, quando da publicação em 1994, do documento acima mencionado – Fundamentos teórico-metodológicos para a Educação Especial – de longe um dos documentos mais completos já publicados pela SEED/DEE.

No título de seu texto *Da indiferença à pedagogia da compaixão*, assinado pelo

superintendente da SEED, já se evidenciava sua concepção de Educação Especial, ao referir-se a esta educação como compaixão. Na epígrafe resgata a célebre frase de Michel Quoist "Andava triste por não ter sapatos até o dia em que encontrei alguém sem pés" (PARANÁ, p.9),

acentuando novamente a pena, a comiseração pelas pessoas com deficiência. Continua o autor, narrando agora a história verídica de três meninos que encontra preparando-se para pescar, em que um era "mudo", o que o fez ficar compungido e tocar-lhe o ombro. Continua sua narrativa dizendo então, que para não se atrasar para uma reunião, sai apressado, pois "para alegria dos portadores de deficiência sempre há alguém ao seu lado para completar aquilo que a natureza lhes negou".

Afirma que naquele momento histórico (1994), o referido documento "testemunha a vontade política do governo em manejar seu poder equalizador alocando receitas substanciais para promover a oferta de ensino especial (...)". Resgata o Sermão da Montanha com sua proclamação dos valores do cristianismo – paz, amor e perdão – e novamente a "mística da compaixão", colocando-a como o diferencial de qualidade na educação das pessoas com deficiência, ao referir-se a um programa de Educação Especial de Curitiba – O Pequeno Cotolengo – quando pergunta "o que faz alguém dedicar-se com tanto carinho a uma cota de refugo humano que Mengele teria empurrado para dentro dos crematórios?". Dessa forma, o autor leva ao extremo a máxima que historicamente tem colocado os professores da Educação Especial como entes abnegados, operadores de um trabalho que mais parece um sacerdócio e que só "o Sermão da Montanha explica" (PARANÁ, p.10).

E continua a explicitar suas concepções de educação especial e de professor especializado, afirmando que a este não basta ser profissional, é necessário ser oblato e terapeuta, cuja terapia não está embasada na ciência, mas seu "êxito depende do fator transcendental". Mistura e

confunde ainda, pecado com deficiência e, finalmente, afirma “para a sociedade seria mais cômodo que os deficientes não existissem. O Estado economizaria dinheiro e as pessoas seriam poupadas de fazer caridade forçada”, demonstrando então, sem hipocrisia e, dessa vez sem

compaixão, o que realmente subjaz às políticas públicas elaboradas historicamente.

A despeito de ainda continuar imputando aos professores da Educação Especial, qualidades como respeito, prestígio, sacerdócio e de afirmar que são operadores de um trabalho profícuo e enobrecedor, na medida em que “todos eles (...) acabaram dando maior importância à ausência de pés nos outros que à falta de sapatos em seus próprios pés”, compara-os àquela “cachorrinha que dedicava atenção especial ao filhote parido com certa monstruosidade”, no sentido de que os professores da Educação Especial não precisam ser tão solícitos quanto ela, apenas que façam “aquilo que agrada ao carente: respeito, justiça e afeto, (...) pois (...) sempre é possível dizer a um menino mudo: eu gostei de você” (PARANÁ, p.10). Esqueceu-se o autor do referido texto, de que o trabalho do professor da Educação Especial, tanto quanto o dos demais professores, é ensinar seus alunos, e muito, para que, a despeito de suas peculiaridades, eles possam avançar no processo de escolarização, tanto quanto todos os outros alunos.

Esse texto, escrito há cerca de dez anos, expressa o pensamento ambíguo de muitas pessoas que têm a incumbência de elaborar e implementar políticas públicas para a educação, mas se debatem entre fazer a caridade “necessária” para dar alento ao coração, ou utilizar os parcos recursos disponíveis para a educação em geral - já que teimam em não investir em educação - e que agora têm que ser também canalizados para a Educação Especial.

Segundo o referido documento (1994, p.10-11), na década de 50 no Paraná, surgiram inúmeras instituições visando o atendimento de pessoas com deficiência, tendo sido criada também a primeira Classe Especial em escola da rede pública – o Centro Educacional Guaíra, em

Curitiba. A Educação Especial nas décadas de 60 e 70, teve um crescimento pouco significativo, com a criação de algumas escolas, classes ou centros de atendimento especializado na área

mental, auditiva, visual, física, de condutas típicas e de deficiência múltipla[8].

Na década de 80, intensifica-se o processo de criação de novas instituições, principalmente na área mental, decorrente da interiorização do movimento apaeano no estado, embora tenham sido criadas também dezenas de classes especiais para alunos da área mental, sendo que em 1986 foi aprovado o funcionamento de 41 (quarenta e uma) classes em todo o Estado e em 1987, foram aprovadas 140 (cento e quarenta) classes. Mas foi na década de 90 que, como já dito anteriormente, intensificou-se o debate sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, não mais para estudarem em classes ou programas separados dos demais alunos, mas para estudarem juntos, na mesma sala de aula.

No Paraná, esses debates que apontavam para a inclusão escolar de alunos com deficiência, tiveram realmente início a partir do I Seminário Paranaense de Educação Especial realizado em Curitiba de 03 a 08 de novembro de 1995, com o tema "Viver e Conviver na Diversidade" e a participação de aproximadamente 900 (novecentas) pessoas da área educacional, médica, paramédica, estudantes e comunidade em geral e do Seminário "Educação Comparada nas Américas", que aconteceu em Curitiba, nos dias 14 e 15 de junho de 1996, numa realização da Federação Nacional das APAEs, CILPEDIM – Liga Mundial Pró-pessoas

[8] Deficiência Múltipla – É a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa. As principais necessidades educativas serão priorizadas e desenvolvidas através das habilidades básicas, nos aspectos social, de auto-ajuda e de comunicação (Brasil, 1994).

Portadoras de Deficiência Mental – e o MEC, cuja temática foi a educação inclusiva nos diferentes países da América do Sul. A partir desses eventos, a educação inclusiva veio para a pauta de discussões, mas ainda de forma muito incipiente e apenas nos meios educacionais restritos à abrangência da Educação Especial, já que o tema "pessoas com deficiência",

normalmente ainda não vem sendo estudado pela maioria dos professores do ensino regular.

A inclusão como um princípio, um valor, ainda não era motivo de reflexão, pois os princípios que permeavam o discurso oficial, tanto em nível nacional como estadual, na forma oral ou escrita, fundamentavam-se por sua vez, nos princípios de normalização, individualização e integração, entendendo a normalização como objetivo maior, a integração como processo e a individualização como meio para atingir os dois primeiros.

A década de 80 e os primeiros anos da década de 90, caracterizaram-se como um período de grande expansão da Educação Especial, em que foram criadas, além de classes especiais e salas de recursos para a área mental, centros de atendimento especializados para as áreas auditiva, visual e física e educação supletiva para jovens e adultos. Aconteceu também a descentralização administrativa, com a criação de equipes de Educação Especial nos Núcleos Regionais de Educação – as quais desempenharam relevante papel no processo de interiorização e expansão dessa modalidade de educação escolar. Assim, a SEED/DEE implementou de forma significativa os programas de Educação Especial na rede regular de ensino, especialmente nas escolas públicas.

Os anos 90 – especialmente a partir de 1995 – foram marcados por inúmeras discussões sobre questões como escola de qualidade para todos e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Foram cursos, seminários, encontros para estudos e orientações às equipes dos Núcleos Regionais de Educação, secretários de educação e professores

das diferentes áreas da Educação Especial sendo que, segundo o Relatório Administrativo-Pedagógico do DEE – gestão 95/98 (PARANÁ, 1998), foram realizados 176 (cento e setenta e seis) grandes eventos sobre todas as áreas da Educação Especial, entre eles:

- II Seminário Paranaense de Educação Especial, realizado em Curitiba, de 05 a 08 de Novembro de 1996, com o tema "Educação, Trabalho e Cidadania" e a participação de cerca de 600 (seiscentos) educadores e profissionais da Educação especial.
- I Seminário Estadual de Municipalização da Educação Especial, realizado em 27 de outubro de 1997, reunindo em Curitiba 274 (duzentos e setenta e quatro) participantes, entre secretários municipais de educação, representantes da UNDIME e de instituições que trabalham com as diferentes áreas da educação especial. O objetivo do evento foi conscientizar as Secretarias Municipais de Educação, professores e segmentos envolvidos com políticas públicas, sobre a necessidade de identificar e oferecer atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais, expandindo a oferta desse atendimento, de forma preferencial na rede regular de ensino nos municípios do Estado, de forma a ampliar a "educação para todos". A partir desse evento foram realizados 136 (cento e trinta e seis) seminários descentralizados, sobre Educação Especial, de novembro de 1997 a novembro de 1998, com a participação de professores, instituições especializadas e representantes das Secretarias Municipais de Educação, de 277 (duzentos e setenta e sete) municípios do Paraná.
- III Seminário de Educação Especial/ Adaptações Curriculares, realizado entre os dias 28 e 31 de julho de 1998, reunindo 890 (oitocentos e noventa) profissionais entre representantes das Secretarias Municipais de Educação, diretores de instituições especializadas, coordenadores, supervisores e as equipes de ensino dos Núcleos Regionais

de Educação, com o objetivo de discutir as questões curriculares e metodológicas sobre as diferentes áreas da Educação Especial.

- De 30 de agosto a 16 de setembro de 1998 ocorreram 3 (três) encontros com os coordenadores de Educação Especial das Secretarias Municipais de Educação, num total de 481

- (quatrocentos e oitenta e um) profissionais, com o objetivo de oferecer conhecimentos sobre formas de desenvolver ações para atender alunos com necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, é possível constatar que além da preocupação com a discussão sobre a Educação Especial, abordando as temáticas da diversidade, trabalho, municipalização, adaptações curriculares e formas de atendimento, até cerca de meados da década de 90 houve a preocupação com a expansão do atendimento, embora esta tenha se dado majoritariamente pela rede privada, atingindo cerca de 70,48% dos atendimentos, o que não difere da realidade nacional. Mais no final da década, até o final do governo Lerner (em 2002), mesmo esta expansão em instituições segregadas foi dificultada.

Embora tenha havido, no início da década de 90, grande expansão dos atendimentos educacionais para essa população de alunos – que no Paraná é estimada em 1 (um) milhão de pessoas, segundo dados da Associação dos Professores do Paraná (APP/SINDICATO, s/d, p.20) – apenas cerca de 5% está sendo atendida. Nesse sentido, embora fosse urgentemente necessário implementar ações que pudessem dar conta de aumentar os atendimentos em Educação Especial, o governo do Paraná, em agosto do ano 2000, através da SEED/DEE lança o documento preliminar denominado “Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná” (PARANÁ, 2000, p.5), que tinha, dentre outros, os seguintes objetivos:

> Proporcionar Educação Inclusiva, **com responsabilidade** no Estado do Paraná; **Ressignificar** o atendimento especializado ofertado pela Educação Especial; fortalecer **parcerias** com organizações governamentais e não governamentais para assegurar

> Educação Profissional e geração de emprego e renda para pessoas com deficiência do Estado do Paraná (grifos nossos).

Dizia ainda que era necessário garantir as articulações e parcerias internas e externas à rede governamental de educação do Estado, com o objetivo de assegurar a previsão e a provisão

dos recursos e apoios, para atender às necessidades educacionais especiais de qualquer aluno. Afirmava a SEED/DEE, que o documento foi o resultado de anos de estudos, reflexões teóricas e experiências de sua equipe de trabalho, de uma consulta, via questionário, sobre os problemas/ necessidades da Educação Especial feita aos NREs e às ONGs que trabalham com pessoas com deficiência e do trabalho de três consultores, que posteriormente acompanharam todo o processo de sistematização do documento: as professoras Rosita Édler Carvalho e Heloísa Lück e o Sr. Romeu Sassaki. A divulgação do documento foi cuidadosamente planejada e tinha como alvos, tanto a "comunidade escolar" como a "sociedade em geral", através da seguinte dinâmica: reunião em Curitiba com representantes dos NREs, das Secretarias Municipais de Educação dos municípios-sede dos NREs e representantes de algumas ONGs ou Instituições de pessoas com deficiência. Após as discussões sobre a necessidade/ viabilidade de se desencadear uma política de educação inclusiva, aqueles representantes tinham o compromisso de levar o documento para apreciação e "aprovação" em seminários a serem realizados em 10 municípios-pólo, que reuniam dois ou mais NREs. O que se seguiu, foram intensos e acalorados debates nas diferentes regiões do Paraná, que culminavam em "aprovações" do documento pelos diversos segmentos regionais, sendo que, no segmento da Comunidade Escolar, havia a presença das Faculdades e Universidades de cada região.

No entanto, o pólo de Cascavel, congregando três NREs – Cascavel, Toledo e Foz do Iguaçu – representando 43 (quarenta e três) municípios, agiu de forma diferente dos demais

pólos, quando, no dia do Seminário Regional para aprovação do documento – em meados de setembro de 2000 – rejeitou-o, antes mesmo que as discussões das propostas nele contidas e das outras a serem recebidas dos diferentes segmentos ali representados – que por sua vez as haviam colhido em suas bases – pudessem ser iniciadas.

O fato aconteceu por conta de uma proposta do professor José Kuiava, da UNIOESTE, levada à mesa que recolhia as propostas para mudanças no documento, a serem votadas. Propunha que as questões levadas ao seminário pelos diversos segmentos, fossem discutidas, mas não "votadas", pois corria-se o risco de, segundo o autor da proposta, se legitimar num documento aprovado em todo o Paraná, uma proposta de educação inclusiva, que apontava para a sua consecução contratos de "parcerias" de toda ordem e a desresponsabilização do governo – o proponente da política – para com ela. A "rejeição" do documento, embora não tenha freado na prática a seqüência dos trabalhos planejados quanto ao desencadear de uma política de inclusão no Paraná, teve um significado político extremamente importante, na medida em que havia dois professores da SEED/DEE – de sua equipe da Educação Especial – que a tudo assistiram e puderam ouvir e sentir o calor dos argumentos contrários à referida política de inclusão, da forma como ela estava sendo proposta.

Todos os segmentos presentes, viviam sob a égide do governo Lerner, que há seis anos estava a implementar uma política predatória para a educação no Estado e tinham tido na semana anterior ao Seminário, o exemplo maior do arrocho conferido às escolas/professores/comunidade escolar, quando noticiou-se a redução do porte das escolas estaduais do Paraná, numa política clara de racionalidade de recursos, a mando do Banco Mundial.

E as pessoas se perguntavam sobre como fazer inclusão em escolas sucateadas e sem pessoal sequer para dar conta de seus serviços essenciais, quanto mais dos "serviços de apoio"

aos alunos incluídos, imprescindíveis num processo de inclusão. Outra questão que preocupou sobremaneira os diversos segmentos presentes àquele Seminário, foram, como já dito, os objetivos clara e explicitamente colocados sobre a necessidade de "parcerias" internas e externas ao governo, para assegurar a previsão e provisão dos recursos e dos apoios. Ora, em nenhum

momento, em sua letra, o documento dizia de onde viriam os recursos para se fazer a inclusão e ainda apontava para parcerias; era de se esperar a reação daquelas pessoas que vinham há muito, sentindo as conseqüências de um processo que muitos configuraram como desmonte da educação pública do Paraná.

O que o documento trazia de forma idealista, os desafios detectados e as linhas de ação para superá-los – esta era basicamente sua estrutura como um documento proponente de uma política de educação inclusiva a ser implementada em todo o estado do Paraná – eram desmentidos pela crueza com que a política educacional no Estado, vinha acontecendo na prática. Então, Cascavel e região, foram convidadas a elaborar um novo documento com fundamentação teórica consistente, por ser este um de seus pontos mais criticados. O documento[9] foi elaborado a partir de discussões em diversas reuniões que aconteceram em Cascavel, Toledo e Foz do Iguaçu, congregando dezenas de professores. É importante destacar que o documento do pólo de Cascavel, teve como diferencial maior em relação ao documento da SEED/DEE, sua fundamentação teórica, elaborada com base no materialismo-histórico, como método de análise da realidade, o que exigia por sua vez, que as bases materiais nas quais a inclusão escolar aconteceria, deveriam ser amplamente explicitadas.

[9] O documento do pólo de Cascavel, constitui parte do referencial bibliográfico citado na Indicação 01/03 que faz parte da Deliberação 02/03 do CEE (02/06/03), que institui Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino do Estado do Paraná.

Quando do desencadeamento, em Curitiba, da proposta inicial sobre a Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná, decidiu-se e elegeu-se um grupo de cerca de 23 (vinte e três) pessoas, que seriam responsáveis pela sistematização das propostas recebidas em cada um dos 10 (dez) seminários dos pólos regionais. O referido grupo reuniu-se por várias vezes em Curitiba, a partir do final daquele ano (2000) e no decorrer do ano seguinte (2001), para

sistematizar o documento final, que conteria a proposta de educação inclusiva para o Paraná, a ser aprovada num grande seminário a realizar-se no centro de eventos de Faxinal do Céu e que foi adiado por duas vezes, só vindo a acontecer no mês de dezembro de 2001. O seminário ocorreu, talvez mais por uma questão de honra da então chefia do DEE, que não media esforços para fazer valer o ideário neoliberal reformista para a Educação Especial do Paraná, de certa forma rasgando cinqüenta anos de história da construção de uma educação que, se não era a ideal, não poderia ser simplesmente desmontada em nome de algo novo e que por isso requeria o rigor responsável do fazer processual.

Os principais argumentos para afirmar o desmonte na Educação Especial, eram as dificuldades que o DEE impunha para criar novas classes especiais e escolas especiais nos diferentes municípios e o fechamento do CAAD, que tinha a incumbência de realizar avaliações e atendimentos de alunos com deficiência em Curitiba e região metropolitana e era referência na questão da avaliação destas pessoas – fundamental no processo educacional especializado – para todo o interior do estado. O fechamento do CAAD significou o remanejamento de profissionais valorosos e experientes (inclusive alguns psicólogos) para a equipe do DEE, passando os mesmos a realizar, entre outros, serviços burocráticos tanto na SEED/DEE, como no interior do Estado, nos NREs.

Essa atitude da Sra. Maria Terezinha Rittzman, então chefe do DEE, representou um

retrocesso no processo de estudos sobre Avaliação Diagnóstica que havia sido iniciado em 1999, em que se apontava para uma nova forma de avaliar os alunos que apresentavam problemas de aprendizagem ou deficiência mental; era a chamada Avaliação no Contexto Escolar, cujo modelo baseava-se num enfoque social e não mais psicoeducacional.

O foco principal da Avaliação no Contexto Escolar, eram os apoios necessários à

aprendizagem dos alunos - e não mais a sua classificação em alunos limítrofes, leves, moderados, severos, ou profundos - conforme a maior ou menor intensidade de seu comprometimento intelectual. Atualmente, constata-se o quanto essa lacuna nas discussões sobre avaliação de alunos com deficiência/necessidades especiais, atrasou a referida agenda.

Constata-se ainda, que a despeito de acirrados debates para aprovação do documento sobre o desencadear de uma política estadual que tratava de educação inclusiva – cujo mote deveria ser a transformação rumo à melhoria das escolas paranaenses para receber os alunos com necessidades especiais – o que se viu, de forma contraditória, foi a redução do porte das escolas, com a conseqüente perda de recursos humanos e materiais. Então, as discussões sobre inclusão no Paraná, iniciadas nos anos 90, atravessam o século e o milênio – como no restante do Brasil – como uma das principais temáticas da agenda nacional deste país tão diverso e heterogêneo, cuja escola tão pouco sabe trabalhar com as diferenças.

Dessa forma, pode-se afirmar que a educação inclusiva – ou a inclusão escolar com todos os desdobramentos para sua consecução – é hoje um dos grandes desafios a serem compreendidos e efetivados pela educação brasileira, especialmente numa sociedade que – pelo rigor com que segue a cartilha neoliberal nas políticas que implementa, e pela disparidade entre a riqueza produzida e a forma como ela é distribuída – produz exclusão de forma absolutamente cruel.

PARTE II

TERMINALIDADE ESPECÍFICA: AUTONOMIA PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL OU EXCLUSÃO VELADA?

CAPÍTULO 4 – TERMINALIDADE ESPECÍFICA: SABERES NECESSÁRIOS

Nos capítulos anteriores procurou-se trabalhar com as idéias das contradições que perpassam os termos inclusão e exclusão, hoje largamente usados, certamente porque numa sociedade, cujo modo de produção tem como marca a exclusão, faz-se necessário falar o tempo todo de sua antítese – a inclusão – para convencer as pessoas de que incluir é possível, já que este convencimento é crucial para a manutenção do modelo de sociedade vigente. Trabalhou-se ainda, com as idéias do ponto de vista histórico, legal e ideológico que marcaram o movimento pela inclusão no Brasil e no Paraná. O presente capítulo tem como objetivo maior, explicitar o conceito de "terminalidade específica", dispositivo legal que anuncia a possibilidade de certificação para alunos da área mental, desvelando também as contradições que subjazem ao conceito.

4.1 CONTRADIÇÕES PARA A CONCESSÃO DA TERMINALIDADE ESPECÍFICA

Apoiado na legislação que garante que todo ser humano tem direito à educação, um número cada vez maior de alunos tem acorrido à escola, mas muitas vezes não consegue nela permanecer por inúmeros fatores. Um deles é a linguagem usada pela escola, distante da modalidade dos alunos, outro é a forma como o currículo é implementado, não conseguindo atingi-los; enfim, constata-se que hoje quase 100% dos alunos da primeira série chega à escola, mas esta continua falando para poucos.

Conforme explicitado neste estudo, a mobilização das pessoas com necessidades

educacionais especiais por educação no ensino regular, junto com todos os outros alunos, é um processo chamado “inclusão escolar”. Este conceito vem sendo tratado, desde que surgiu no Brasil, como uma nova panacéia capaz de dar conta dos inúmeros problemas afetos à educação especial e vem exigindo uma revisão dos parâmetros até então colocados.

Para viabilizar realmente o processo de inclusão – cuja discussão, normalmente eivada de idealismo e voluntarismo, tem mascarado os reais determinantes históricos que limitam e condicionam sua efetivação – são necessárias mudanças estruturais na sociedade e na escola. Nesta última exige-se uma nova política de formação de professores, quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais, equipamentos, materiais e currículos adaptados e equipe técnica de apoio, formada por profissionais das áreas da saúde e educação.

É inquestionável que a educação escolar desempenha relevante papel no processo de inclusão social e que promover, sempre que possível, a aprendizagem conjunta de todas as crianças, independente de suas dificuldades e diferenças, é tarefa da qual não mais se pode prescindir; no entanto há que se ter clareza das reais condições materiais para tal, a fim de que não se caia na armadilha dos discursos fáceis e das intenções voluntaristas, pois esta sociedade que aí está, não permite a inclusão de todos.

Quando se trata de alunos com necessidades educacionais especiais – quer aqueles com “graves deficiências mentais ou múltiplas”, quer os que apresentam dificuldades de aprendizagem menos acentuadas, mas que também lhes obstaculiza prosseguirem em seu processo de escolarização, realizado numa escola ainda não desperta para os novos tempos, para um mundo em permanentes e rápidas transformações – está-se colocando na pauta das discussões, um novo e estranho segmento de pessoas que têm procurado cada vez mais, garantir seu espaço na escola e na vida como um todo.

Nessa busca de garantia de direitos às pessoas com necessidades especiais, pode-se dizer que houve um avanço na legislação educacional, quando a atual LDB trouxe uma inovação em relação à sua educação. Diferentemente das duas legislações anteriores – a LDB nº 4024/61 e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5692/71 – ela traz todo um capítulo, o de nº V, abordando a Educação Especial, demonstrando de forma mais abrangente a preocupação com esta modalidade de educação escolar. O inciso II, do art. 59, é objeto deste estudo: Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: (...) **II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências** (...).

A regulamentação do capítulo V da atual LDB, deu-se através da Resolução nº 02/01 do CNE – Conselho Nacional de Educação – de 11/09/2001, que instituiu as DNEE – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, cujo Artigo 16, trata da referida terminalidade específica.

Segundo o Art. 16 da Resolução nº 02/01, do CNE, que instituiu as DNEE:

> é facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma lei, terminalidade específica do Ensino Fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional (BRASIL, 2001b).

Segundo o parecer nº 17/2001 da Câmara de Educação Básica – que instituiu as citadas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a, p.29-30),

> No atendimento a alunos cujas necessidades educacionais especiais estão associadas a grave deficiência mental ou múltipla, a necessidade de apoios e ajudas intensos e contínuos, bem como de adaptações curriculares significativas, não deve significar uma escolarização sem horizonte definido, seja em termos de tempo ou em termos de competências e habilidades desenvolvidas. As escolas, portanto, devem adotar procedimentos de avaliação pedagógica, certificação e encaminhamento para

> alternativas educacionais que concorram para ampliar as possibilidades de inclusão social e produtiva dessa pessoa.
> Quando os alunos com necessidades educacionais especiais, ainda que com os apoios e adaptações necessários, não alcançarem os resultados de escolarização previstos no Artigo 32, I da LDBEN: 'o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo' – e uma vez esgotadas as possibilidades apontadas nos Artigos 24, 26 e 32 da LDBEN – as escolas devem fornecer-lhes uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada t*erminalidade específica*.
> Terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola.
> O teor da referida certificação de escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido. Cabe aos respectivos sistemas de ensino normatizar sobre a idade-limite para a conclusão do ensino fundamental (grifos dos autores).

Em 1997, antes mesmo da regulamentação da questão, Carvalho (p.99) já nos instava a refletir:

> Quanto à 'terminalidade específica' (inciso II), por ter significado muito vago, é intrigante e merece ser discutida, principalmente quanto aos critérios a serem estabelecidos para identificar quem cumpriu, ou não, as exigências para a conclusão dos níveis de ensino. Como há muitos adultos freqüentando classes e escolas especiais de 1ºgrau, é possível que a idade venha a ser o indicativo adotado. Há que se examinar bem essa questão, valorizando-se a apropriação do saber, do saber fazer e do saber pensar.

Dentre as várias questões colocadas na legislação que trata da terminalidade específica, está a da temporalidade, levando-nos a refletir no sentido de que, cabendo-se ao sistema de ensino normatizar sobre a idade-limite para a conclusão do Ensino Fundamental, não estar-se-ia correndo o risco de, na esteira do estado mínimo e do viés economicista dele decorrente, certificar inúmeros alunos que ainda poderiam continuar no sistema, de forma a que estes "desocupassem" as vagas das Escolas Especiais e Classes Especiais? Na verdade, a legislação não previu oficialmente uma idade-limite para a concessão da terminalidade específica; mas há

um documento do MEC – Estratégias e Orientações para a Educação de Alunos com Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem Associadas às Condutas Típicas (BRASIL, 2002b, p.44), que recomenda um “mínimo de 8 (oito) anos de escolaridade” para que possa ocorrer a referida terminalidade. Ora, se um aluno tem grave deficiência mental ou múltipla e foi para a escola quando era bebê, aos 8 (oito) ou 9 (nove) anos já poderia receber a terminalidade específica, já que teria tido no mínimo 8 (oito) anos de escolaridade.

Dessa forma, é perigoso falar tanto em idade-limite, como em tempo mínimo de escolaridade para que seja concedida a terminalidade desses alunos, pois isso poderia ser um pretexto para tal concessão, de forma apressada. O que se faz necessário, realmente, é oferecer Educação Especial da melhor qualidade para esses alunos, pelo tempo que se fizer necessário para que continuem aprendendo e que a terminalidade específica só lhes seja concedida após esgotadas todas as possibilidades de se apropriarem da leitura, da escrita e do cálculo, conforme o Art 32 da LDB.

Porém, para que a terminalidade específica realmente possa ser efetivada para um determinado aluno, é imprescindível que o sistema de ensino responsável por ele, possa oferecer-lhe outras alternativas educacionais, profissionalizantes ou de inserção no mercado de trabalho (com supervisão, se necessário). Mas é fundamental que essas alternativas sejam públicas, para que não se fique na dependência de “parcerias” ou outros recursos que minimizam o papel do Estado, sob pena de se ter um grande contingente desses alunos, jovens e adultos sem a mínima perspectiva de vida futura fora dos muros de suas casas, quando não dos hospitais psiquiátricos, já que teriam sido privados – via terminalidade específica – da única possibilidade de interação social, que era a escola.

Nesse sentido, a possibilidade de certificação do Ensino Fundamental a alunos com

deficiência mental – via terminalidade específica – nos leva novamente ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que preconizava ser a educação trazida pela Escola Nova uma

> reação categórica, intencional e sistemática contra a escola tradicional – artificial e verbalista – vinculada a interesses das classes a quem servia. Dizia que a Educação Nova perde o sentido aristológico (...) deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um caráter biológico (...) reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando as suas finalidades para além dos limites das classes, assume, com sua feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (GHIRALDELLI, 2001, p.59).

Essas afirmações do "Manifesto de 32", levam a duas reflexões no que tange à educação das pessoas com necessidades especiais. Teria a educação perdido realmente seu caráter aristológico, deixando de ser privilégio dos que têm melhores condições econômicas e sociais? Considerado-se que hoje cerca de 97% da população brasileira da faixa etária de 7 a 14 anos matricula-se na escola, dir-se-ia que sim e que os ideais das duas primeiras décadas dos anos de 1900 - propalados pelo movimento intitulado "Entusiasmo pela Educação" – estariam, 90 anos depois, sendo atingidos, ou seja, a escola se democratizou em relação a se permitir o acesso de grande parte das crianças; no entanto, há que se refletir ainda sobre permanência na escola e conclusão de estudos com qualidade, por parte desta população.

A segunda reflexão remete ao caráter biológico já mencionado no capítulo anterior – assumido pelos signatários do Manifesto dos Pioneiros, pelo qual o indivíduo deve ser educado até onde lhe permitirem suas aptidões naturais, compondo assim a "hierarquia democrática" da sociedade pela "hierarquia das capacidades". Essa visão impõe uma nova limitação em relação à educação – a condição "natural" do sujeito – o que implica dizer que aqueles que não possuíam condições biológicas favoráveis, tinham limitada sua entrada e permanência na escola e, por

conseqüência, suas possibilidades de inserção social.

Dessa forma, embora garantidas pelas leis e declarações, o que se constata é que há uma luta desigual da maioria das pessoas com necessidades especiais por educação – principalmente aquelas que têm deficiência mental – pois além de elas estarem historicamente atrasadas em exigir sua inclusão social e escolar – são limitadas pelas exigências requeridas hoje pela educação formal, impostas pelo mundo do trabalho, ou por currículos e práticas pedagógicas que mantém suas exigências, ou ainda por pressupostos teóricos que não acompanham a visão de educação para todos**,** encontrando-se então, em desvantagem em relação às outras pessoas.

Constata-se ainda, que os obstáculos à aprendizagem não são exclusividade dos alunos cegos, surdos, com deficiência mental, paralisia cerebral, dificultando-lhes a apropriação dos conteúdos. Tais obstáculos podem ser temporários ou permanentes e fazem parte também do cotidiano escolar de inúmeros alunos que, pelo fato de apresentarem dificuldades para aprender, são rotulados como alunos-problema ou têm estabelecido limites para sua capacidade de aprendizagem.

O grande desafio do educador hoje, é implementar uma prática pedagógica que elimine qualquer barreira à aprendizagem, deslocando o foco da problemática, das características do aluno, de suas condições orgânicas, psicossociais – o que o tem responsabilizado pelo seu fracasso na escola – para outros fatores como o educador, a escola, o sistema educacional, a sociedade na qual estamos inseridos, as influências das representações sociais e os aspectos ideológicos e políticos que determinam tal prática. Segundo Aquino (1997, p.93), é necessário retirar o foco-diagnóstico da figura do “aluno-problema”, deslocando o olhar para as relações conflitivas que o circunscrevem, das quais ele é tão somente porta-voz.

Atualmente a Escola tem a prerrogativa legal, por que prevista na LDB (art. 12 – Inciso I),

para elaborar o seu projeto pedagógico, de forma a atender a diversidade social e cultural e avaliar as práticas implementadas. Do projeto pedagógico faz parte o Currículo que, na definição de Coll (1995, p.45),

> é o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores que são diretamente responsáveis por sua execução. Para isso, o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como e quando avaliar.

Um dos componentes curriculares que preocupam a escola hoje, é "o quê ensinar" diante da imensa gama de conhecimentos historicamente produzidos. Segundo Stainback & Stainback (1999, p.201), torna-se relevante,

> o desenvolvimento de cidadãos que buscam informações e solução de problemas, e que sejam capazes de ter sucesso no complexo e diverso século XXI, rico em informações e voltado para a tecnologia. Os futuristas da educação observam as tendências sociais interdependentes e internacionais que tornam cada vez mais difícil para os currículos escolares acompanhar o aumento exponencial das informações e das descobertas tecnológicas e científicas.

Segundo Wiggins (1989, *apud* Stainback, 1999, p.201), "há simplesmente informações demais para qualquer um de nós conhecer, que dirá para ensinar para uma enorme quantidade de alunos em um dia letivo curto. Esse fato trágico leva-nos a uma conclusão libertadora: a sabedoria vale mais do que o conhecimento".

Para compreender estas contradições, é importante aprofundar os estudos relativos aos saberes necessários à obtenção da terminalidade acadêmica dos alunos com deficiência mental e qual o momento adequado de seu processo de escolarização em que a terminalidade deve ocorrer, através de estudos sobre os conteúdos escolares clássicos atribuídos a cada série escolar/ciclo de estudos, as adaptações curriculares necessárias ao currículo regular, bem como as novas demandas de saberes, hoje estabelecidas.

No entanto, os saberes possíveis de serem adquiridos pelas pessoas com necessidades educacionais especiais de forma a garantir-lhes terminalidade acadêmica, não lhes garante a verdadeira inclusão escolar e social, tendo em vista que a sociedade atual tem exigido cada vez mais, escolarização consistente que possibilite à pessoa utilizar nas práticas sociais, os conhecimentos adquiridos, e estes – dadas as dificuldades em assimilá-los – não poderiam ser apropriados em sua totalidade. Então, para a área da Educação Especial, em que nem sempre se consegue ensinar tudo, muito menos a todos, a legislação oficial recomenda que devem ser organizados no projeto curricular das escolas, ajustes ou adaptações num contínuo, que vai desde pequenas modificações na programação das aulas, até mudanças significativas que podem se distanciar consideravelmente do projeto curricular estabelecido.

São as chamadas adaptações curriculares, que têm por finalidade conseguir a maior "participação possível dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais" em todas as atividades desenvolvidas no projeto curricular da escola e na programação da sala de aula. São desenvolvidas de acordo com os níveis de exigência dos alunos e consistem em: Adaptações de acesso ao currículo, Adaptações curriculares não significativas e Adaptações curriculares significativas.

Porém, se as adaptações curriculares pressupõem flexibilização do currículo (leia-se diminuição, adaptação e até eliminação de conteúdos e objetivos) e pressupõem ainda metodologias diferenciadas, que poderiam constituir-se de extrema importância para esses alunos com deficiência mental, pois lhes permitiria avançar no seu processo de escolarização, paradoxalmente, não lhes possibilitaria a aquisição de habilidades cognitivas e sociais. Tais aquisições, são indispensáveis hoje, já que no novo panorama econômico, a reunificação de tarefas em oposição aos procedimentos do *taylorismo*, apontam não apenas para a substituição do

homem pela máquina, mas para uma nova exigência de qualificação profissional da mão-de-obra, que não poderia ser mais repetidora mecânica de tarefas simples, mas controladora de processos mais complexos, o que por sua vez exigiria habilidades intelectuais mais apuradas.

Aqui expressa-se a seguinte contradição: se o acesso à escola regular aos alunos com necessidades educacionais especiais for tão adaptado (leia-se adaptações curriculares significativas), eles não teriam a formação necessária para enfrentar o mundo competitivo fora dos muros da escola (por exemplo, o mundo do trabalho). Mas, por outro lado, se não lhes forem possibilitadas tais adaptações, talvez a maioria deles não possa ser inserida nas escolas regulares promovida para séries posteriores e ter possibilitada a terminalidade de sua escolaridade no Ensino Fundamental.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova afirmava que as pessoas poderiam ser educadas até onde lhes permitissem suas aptidões naturais e hoje a legislação afirma que todas as pessoas devem ser educadas de forma incondicional, independente de suas aptidões ou capacidades e vai além, quando garante terminalidade acadêmica para o aluno, mesmo que ele não tenha atingido o nível de aquisição de conteúdos normalmente exigido para a certificação do Ensino Fundamental. No entanto, há que se perguntar:

Como esses indivíduos poderiam receber certificação de conclusão do Ensino Fundamental sem terem se apropriado dos mesmos conteúdos que os demais alunos e obterem sucesso na continuidade da vida escolar e/ou no mundo do trabalho? Não estar-se-ia vivenciando um resgate cruel da dualidade do sistema educacional que perpassou a história da educação brasileira, com uma escola para ricos e outra para pobres e hoje, com uma educação para pessoas consideradas normais e outra para as que têm necessidades especiais?

No caso dos alunos com grave deficiência mental ou múltipla, tais perguntas devem ser

analisadas no contexto da sociedade em que vivemos, em que o modo de produção capitalista não permite o acesso de todos aos bens produzidos. Assim, a partir de um tempo em que o aluno ficou no sistema de ensino e não foi capaz de apropriar-se dos conteúdos ensinados (por exemplo, a leitura, a escrita e o cálculo), ele recebe uma certificação que na verdade pode ter como objetivo a desocupação da vaga da escola onde estuda (já que não consegue mais aprender e se desenvolver).

Para melhor explicitar essas questões, o texto a seguir, extraído de um documento do MEC/SEESP, é bastante elucidativo:

> Vemos que o conceito de terminalidade específica é tratado como direito legal aos educandos com necessidades educacionais especiais. Apesar disso o tema ainda apresenta inúmeros conceitos assistencialistas e caritativos, há muito superados no imaginário da população profissional das comunidades escolares. **Deve-se então superar a dissociação entre negar a realidade da terminalidade específica e um discurso ousado de revisão de concepções e paradigmas antigos de exclusão**. **Manter essa prática ambivalente resulta em atrasar a criação e a difusão de espaços profissionalizantes ou puramente ocupacionais/socializantes e outras alternativas educacionais a essa população que não dispõe de recursos próprios para exercer seus direitos de cidadania**.
> A família, a Comunidade Escolar e o Poder Público devem **superar esses sentimentos** que estão resultando numa **convivência coletiva de encobrir** a necessidade daqueles que seja por suas limitações, seja pela inexistência de educação para algum tipo de atividade produtiva estão sem um espaço que atenda suas necessidades ocupacionais socializantes, assim como atrasam o acesso a alternativas educacionais de caráter profissionalizante (BRASIL, 2002b, p.44) (grifos nossos).

O texto recomenda que não se deve “negar a realidade da terminalidade específica” em nome de um “discurso ousado” – porque revisor de “concepções e paradigmas antigos de exclusão” – ou seja, sugere-se que se é ousado quando se supera as concepções “antigas” de exclusão. Estariam os autores tentando convencer o leitor sobre a necessidade da terminalidade específica e que sua concessão não se constitui em exclusão? Ora, como ela pode não caracterizar exclusão, se quase não existem no país programas para onde encaminhar esses alunos quando se lhes concede a terminalidade específica?

O texto sugere que manter essa “prática ambígua” – que em nome de discursos de não exclusão, nega a terminalidade específica – “atrasa a criação e a difusão de espaços profissionalizantes” a estes alunos. Recomenda ainda, que “a família, a comunidade escolar e o poder público devem superar esses sentimentos ambivalentes porque eles resultam numa “conivência coletiva” que encobre as necessidades dos alunos, atrasando-lhes o acesso a alternativas educacionais de caráter profissionalizante. O texto traz ainda (BRASIL, 2002b, p.45):

> Talvez uma das maiores dificuldades para todos que transitam na área da Educação Especial, inclusive para praticar a terminalidade específica, é saber que hoje não existem espaços específicos disponíveis em todas as localidades do país para acolher essa população mais comprometida e não capacitada para atividades produtivas. Isto espelha a realidade de nossas estruturas sociais que ainda não reconheceram plenamente a existência dessa demanda. Isso tem como resultado três vias:
>
> - a permanência dessas pessoas em suas casas em tempo integral, sozinhas ou prejudicando o acesso ao trabalho/estudo de algum membro da família;
> - a reafirmação de que são doentes, já que relegam essa função às estruturas médicas (centros de convivência ou hospitais-dia);
> - **negando a terminalidade específica mantendo-os no sistema escolar indefinidamente**. (grifos nossos).

Dessa forma, constata-se que o texto todo “sugere e recomenda” a terminalidade específica, sendo que a última frase da citação anterior, é a mais enfática quando afirma que “a realidade de nossas estruturas educacionais” ainda não reconhecerem a existência desses alunos quando nega-lhes a terminalidade específica e os mantêm “no sistema escolar indefinidamente”.

Ora, em nossa sociedade tão pródiga em produzir pessoas com deficiências, a maioria desses alunos com maiores comprometimentos, tem estado alijada de qualquer atendimento educacional, mas quando a ele tem acesso, nele permanece durante toda a idade adulta e muitos deles, inclusive até o início da velhice. Talvez este seja o motivo pelo qual se recomende a terminalidade específica, pois se não houver esta possibilidade legal, até quando haveria vagas nas escolas onde esses alunos estudam?

Constata-se então: a terminalidade específica é a expressão real de que a inclusão é mero discurso, figura de retórica, impossível de se concretizar realmente nestas condições materiais. Por condições materiais neste caso, leia-se o que dizem os próprios autores na citação anterior: "(...) uma das maiores dificuldades para praticar a terminalidade específica é saber que hoje não existem espaços específicos disponíveis em todas as localidades do país para acolher essa população mais comprometida e não capacitada, para atividades produtivas", ou seja, são raras as cidades brasileiras que se preocupam com esses jovens e adultos com grave deficiência mental ou múltipla, que jamais serão produtivos e que, por isso, a sociedade capitalista não os quer. Portanto, é possível afirmar: a impossibilidade da inclusão se expressa na terminalidade específica.

4.2 SABERES NECESSÁRIOS E ADAPTAÇÕES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS OU DE GRANDE PORTE[10]

Ao tratar dos saberes necessários aos alunos com deficiência mental para obtenção da terminalidade específica, faz-se necessário compreender o contido nos artigos 24, 26 e 32 da LDB nº 9394/96, pois seu conteúdo é objetivo a ser alcançado no trabalho educacional com todos os alunos, realizando-se apoios e adaptações necessários para aqueles que necessitarem, sendo que a referida terminalidade é o recurso final, quando "esgotadas as possibilidades apontadas"

[10] Adaptações Curriculares de Grande Porte – O documento do MEC (BRASIL, 2000b, p.9) denominado Projeto Escola Viva, traz em nota de rodapé a explicação de que o termo adaptações curriculares "significativas" foi substituído por "de Grande Porte", já que "significativas" é denominação utilizada na Espanha, mas tem um significado diferente em português. Então optou-se por adotar "de Grande Porte", por melhor descrever o que se pretende. Neste estudo optou-se por utilizar o termo "significativas".

nos referidos artigos.

O artigo 24 trata da organização da educação básica, nos níveis Fundamental e Médio, que deve seguir regras comuns sobre: carga horária mínima anual; formas de classificação do aluno; de progressão parcial (para os estabelecimentos que adotam a progressão regular por série); de verificação do rendimento escolar; de organização de classes ou turmas com alunos de diferentes séries, mas que tenham níveis equivalentes de conhecimento, no caso de ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares; controle de freqüência e expedição de documentação escolar.

O artigo 26 trata sobre os currículos do Ensino Fundamental e Médio, que devem ter uma base nacional comum, a ser complementada (...) por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Tais currículos devem, obrigatoriamente, abranger "o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil"; devem ainda abranger o ensino da arte, da educação física; tratam também da forma como deve se dar o ensino de história do Brasil e que é obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira, a partir da 5ª série.

O artigo 32, refere-se mais especificamente à temática deste trabalho, pois trata do Ensino Fundamental que terá como objetivo a formação básica do cidadão, embora deva-se ressalvar que o básico na Educação Especial – no tocante à concessão da terminalidade específica – pode não ser "o necessário" para abrir possibilidades futuras para esses alunos.

Seu inciso I – já citado neste capítulo – trata do desenvolvimento da capacidade de aprender dos alunos, que deverá ter como meios básicos para tal, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Os demais incisos – II, III e IV – preconizam ainda que a formação básica,

objetivo do Ensino Fundamental, deve acontecer mediante: a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem; o fortalecimento da capacidade de aprendizagem; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, e outras questões como a possibilidade de os sistemas de ensino desdobrarem o Ensino Fundamental em ciclos, a adoção pelos estabelecimentos de ensino, do regime de progressão continuada, o Ensino Fundamental ministrado em língua portuguesa, bem como o direito às comunidades indígenas de utilizarem suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e o fato de que o Ensino Fundamental deve ser presencial e o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

No entanto, embora haja todas essas propostas educacionais oficiais, como já referido anteriormente neste estudo, inúmeros alunos com deficiência mental real[11] ou circunstancial[12], egressos de classes e escolas especiais (APAE), apresentam dificuldades para se apropriarem dos mesmos conteúdos que os demais alunos. Para eles, a legislação aponta – além da possibilidade de receberem certificação descritiva dos saberes de que puderam se apropriar – outras formas

---

[11] Deficiência mental real - É definida por MANTOAN (1997, p.21-22), da seguinte forma: "no caso do déficit real, é certo que limitações estruturais de natureza orgânica, traduzida por impedimentos motores e/ou sensoriais provocam trocas deficitárias entre o sujeito e o meio. As conseqüências desses *handicaps* são notadas não somente quando o sujeito precisa agir para conhecer o mundo, mas em fases posteriores do desenvolvimento intelectual, em que o deficiente representa-o, isto é, 're-apresenta-o' em pensamento e, finalmente, no momento de sistematizar os conhecimentos adquiridos do ponto de vista lógico. Dessa forma, o que é comum se constatar em bebês que estão impedidos ou limitados de agir por lesões quer mentais e/ou físicas manifestos é que eles não conseguem no geral organizar o mundo circundante do ponto de vista espaço temporal e causal ou o fazem com muitas e irreparáveis lacunas e têm, com isso comprometidas as significações atribuídas aos objetos que compõem o meio, por ausência ou precariedade de dados a seu respeito. Têm, pois, afetado desde o início o processo de construção do conhecimento (...) O déficit intelectual nesses casos é irreversível".

[12] Deficiência mental circunstancial – "Trata-se de déficits que ocorrem a partir de um período do desenvolvimento em que as trocas sociais se distinguem como sendo essenciais à solicitação da inteligência (...) os déficits circunstanciais vão se entendendo para o futuro e constituindo quadros cada vez mais consolidados de prejuízos intelectuais. Nas situações mais agravadas um déficit circunstancial jamais será revertido".

adaptadas para apropriação dos referidos saberes e que vêm sendo chamadas oficialmente de adaptações curriculares, cuja compreensão demanda a definição do que são, a quem se destinam e por que foram criadas.

Assim, antes de se falar em adaptações curriculares propriamente ditas, há que se refletir sobre a quem elas se destinam, ou seja, para "a diversidade existente na comunidade escolar" (BRASIL, 1999, p.23) ou ainda, para uma população que apresenta necessidades educacionais especiais. Este termo,

> "tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, (...) pois (...) é uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiências ou de superdotação, apresentam necessidades educacionais especiais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas" (BRASIL, 1999, p.23).

É interessante observar essa relação de que as necessidades especiais de um dado aluno, demandam determinadas e adequadas respostas educativas. Ora, esse é justamente o cerne da questão, que não é e nem pode ser colocada de forma mecanicista e voluntarista, pois a própria realidade concreta limita e condiciona tal efetivação, que só vai acontecer na medida em que o Estado brasileiro responsável pelos sistemas de ensino, realmente responsabilizar-se pela inclusão escolar, quando então as necessidades educacionais especiais terão respostas adequadas, porque os sistemas de ensino proveram as escolas para que tivessem condições de dar conta de tais necessidades.

Há que se enfatizar essa necessidade de que o Estado brasileiro – via sistemas de ensino – seja o provedor material das escolas, pois percebe-se um movimento de descomprometimento e transferência de responsabilidades sobre o referido provimento às escolas, evidenciado em

documentos oficiais:

- Parecer 17/01 (2001a, p.19) da CEB do CNE ao afirmar que a Educação Especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino – com base nos princípios da escola inclusiva – sendo que "essas escolas" devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos "... e que elas devem (...) prever e prover, em suas prioridades, os recursos humanos e materiais necessários à educação na diversidade".
- Deliberação 02/03 aprovada em 02/06/03, do CEE do Paraná, no capítulo III (2003, p.3) – Dos estabelecimentos de Ensino; em seu Art. 11, quando afirma que para assegurar atendimento educacional especializado, "os estabelecimentos de ensino deverão prever e prover": acessibilidade nas edificações; professores e equipe técnico-pedagógica habilitados ou especializados; apoio docente especializado; redução do nº de alunos por turma com critérios definidos pela mantenedora; atendimento educacional especializado complementar e suplementar; flexibilização e adaptação curricular; projeto de enriquecimento curricular e de aceleração para superdotados e oferta de educação bilíngüe.
- Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1999, p.41), ao afirmar que:

> as decisões curriculares devem envolver **a equipe da escola** para realizar a avaliação, a identificação das necessidades especiais e providenciar o apoio correspondente para o professor e o aluno. **Devem reduzir ao mínimo, transferir as responsabilidades de atendimento para profissionais fora do âmbito escolar ou exigir recursos externos à escola** (grifos nossos).

Conquanto a afirmativa anterior tenha como objetivo que a escola brasileira assuma os alunos com necessidades educacionais especiais, que historicamente ela colocou na "fila dos

atrasados" e depois mandou para a Educação Especial, não há como surpreender-se com a ênfase que se dá para que ela não exija recursos externos. Ora, uma escola pública que vem num processo crescente de pauperização por conta das políticas públicas de ajustes econômicos, não pode se responsabilizar por um trabalho dessa envergadura, já que vem demonstrando não dar conta nem de seus alunos comuns no tocante a padrões mínimos de qualidade no ensino oferecido.

Não se quer afirmar assim, que não se tenha que promover a inclusão escolar, atender as necessidades educacionais dos alunos com respostas educativas adequadas. Pelo contrário, há que se desvelar seus condicionantes a fim de buscar formas adequadas e reais para implementá-la.

Quanto à origem do termo "necessidades educacionais especiais", conforme explicitado no documento acima referido,

> surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados, etc. – para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais (BRASIL, 1999, p.23).

Para dar conta de avançar na explicitação do conceito de necessidades educacionais especiais, faz-se necessário resgatar o que Bueno (1993) afirma, quando analisa outro conceito, o de excepcionalidade. Diz ser esta uma questão que vai além do aspecto terminológico, passando a ser também uma questão conceitual e política, na medida em que – embora tenha recebido definições de vários autores como Cruickshank (1983), Telford e Sawrey (1975), Januzzi (1985) e outros, que afirmam que o conceito de excepcionalidade veio para diminuir a pejoratividade em relação a termos anteriores e para dar-lhe maior precisão científica, evidenciando assim uma visão estática e a histórica da realidade – o referido termo surge num contexto histórico em que "a população abarcada pela educação especial se amplia, envolvendo um amplo espectro de

problemas, cuja pedra de toque é o processo de participação/ exclusão das camadas populares no processo produtivo e que se reflete no fenômeno de integração/segregação do aluno diferente" (BUENO, p.23).

Ou seja, o processo de seletividade na escola que é análogo ao processo de participação/exclusão da classe trabalhadora, foi determinante para o surgimento de um termo – excepcional – que pudesse dar conta de toda a população de alunos "especiais", mandada a partir de então, para a Educação Especial.

Com base nessa análise, talvez fosse possível afirmar que o termo "necessidades educacionais especiais", também vem, no atual momento histórico para dar conta de uma população de alunos, que não mais apenas a da Educação Especial, mas toda aquela já explicitada neste capítulo, justificando tal fenômeno – o surgimento do termo – pelo fato de que hoje, mais do que simplesmente abarcar toda a diversidade, a heterogeneidade do alunado que acorre à escola, haveria um movimento contrário, justificado pelo viés economicista.

De população da Educação Especial para a qual grande parte foi indevidamente encaminhada, a pessoa com deficiência passa a fazer agora, o caminho inverso, ou seja, ela retorna ao ensino regular, mas novamente de forma coerente com os pressupostos que norteiam o sistema capitalista em que essa escola está inserida, pelo viés economicista. Talvez seja por isso, que os documentos oficiais apregoem as parcerias com organizações não governamentais e com o setor privado para dar conta das escolas brasileiras e todo seu alunado, e surja o termo necessidades educacionais especiais, para suavizar, para servir como um eufemismo em relação aos termos anteriores. Ou seja, usou-se necessidades educacionais especiais – um termo "suave" e que "exige" respostas educativas adequadas de uma escola que, no Brasil, encontra-se órfã, para poder emitir qualquer resposta.

Quanto à definição de adaptações curriculares, é possível apontar inúmeras delas:

1. Adaptações Curriculares são entendidas como um conjunto de estratégias que permitam adequar os conteúdos mínimos do currículo às necessidades de aprendizagem de cada aluno (CARVALHO, 1998, p.25).
2. As Adaptações Curriculares representam um processo de adequação de todas as atividades desenvolvidas nas escolas, às necessidades educacionais especiais de alguns alunos (*Id*., p.28).
3. Segundo Manjón (1995, *apud* CARVALHO, 1998), quando se fala de adaptações curriculares se está falando (...) de uma estratégia e de planejamento e de atuação dos docentes e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno (...) fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões a respeito do que o aluno e a aluna devem aprender, como, quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino de modo que todos saiam beneficiados.
4. Adaptações Curriculares são "antes de mais, um procedimento de ajuste paulatino da resposta educativa, que poderá desembocar, ou não conforme o caso, num programa individual" (MANJÓN, GIL e GARRIDO, 1995, p.61).

Segundo o já referido documento Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

> as adaptações curriculares constituem (...) possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (BRASIL, 1999, p.33).

As Adaptações Curriculares podem ser de acesso, não significativas e significativas. As

Adaptações não significativas do currículo, compreendem aspectos organizativos, relativos aos objetivos e conteúdos, aspectos avaliativos, que acontecem nos procedimentos didáticos e nas atividades e na temporalidade (p.35). As Adaptações Curriculares Significativas, por outro lado, abrangem os seguintes elementos curriculares: objetivos, conteúdos, metodologia e organização didática, avaliação e temporalidade (BRASIL, 1999, p.38-39).

Elas realizam-se em três níveis: a) No âmbito do projeto pedagógico (no currículo escolar), devendo focalizar principalmente a organização escolar e/ou serviços de apoio. Devem propiciar condições estruturais para que possam ocorrer no nível da sala de aula e no nível individual. b) No currículo desenvolvido na sala de aula. São aquelas realizadas pelo professor, destinando-se à programação das atividades de sala de aula: a organização e os procedimentos didático-pedagógicos, o como fazer, a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes. c) No nível individual, de forma a focalizar a atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno (BRASIL, 1999, p.40-43).

Há ainda as Adaptações Curriculares de Acesso ao Currículo, correspondendo ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino e aos recursos pessoais do professor para trabalhar com os alunos. São alterações ou recursos espaciais, materiais ou de comunicação, que possam facilitar o desenvolvimento do currículo escolar para os alunos com necessidades educacionais especiais e as adaptações nos elementos curriculares que têm como enfoque as formas de ensinar e avaliar os conteúdos e as alterações nos objetivos, considerando ainda a temporalidade (p.44 e 49).

Enfim, as adaptações curriculares, conforme o documento anteriormente referido, são medidas pedagógicas que

> consideram os critérios de competência acadêmica dos alunos, tendo como referência

> o currículo regular e buscam maximizar as suas potencialidades (...) embora (...) a flexibilidade e a dinamicidade do currículo regular podem não ser suficientes para superar as restrições do sistema educacional ou compensar as limitações reais desses alunos. Desse modo e nas atuais circunstâncias, entende-se que as adaptações curriculares fazem-se, ainda, necessárias" (BRASIL, 1999, p.59).

Até quando elas o serão?

A despeito da resposta a essa questão, faz-se necessário refletir ainda sobre o atendimento educacional à diversidade, a um grupo heterogêneo de alunos, mas tendo como base um marco curricular comum, de forma que – segundo Pastor e Torres (1998) – num sentido político amplo, há uma relação entre o acesso ao comum e os ideais de uma educação democrática e, num sentido restrito, as decisões políticas que afetam os aspectos concretos do currículo, por exemplo, o ensino de humanidades, na Espanha (1998, p.103). As autoras afirmam que a existência de um currículo comum está diretamente associada à preservação da igualdade de oportunidades e que, conforme avança o direito à educação, faz-se necessário diferenciar entre igualdade de acesso à educação e igualdade de oportunidades. Certamente, num país tão desigual como o Brasil, ainda não é possível falar nem de igualdade de acesso à educação, pois mesmo tendo universalizado a entrada das crianças de 7 (sete) anos à escola, ainda temos o desafio de mantê-las lá e oferecer-lhes um ensino de qualidade.

As referidas autoras abordam ainda, numa crítica às adaptações curriculares, algumas questões fundamentais:

- A complexidade que há em se decidir o que deve ser comum no currículo e, ao mesmo tempo, que se o ensino for individualizado, com currículos "desenhados" especialmente para determinado aluno, facilita para o professor, mas à custa de diminuir as chances futuras do aluno.

- A tendência individualizadora, que faz com que aquilo que alguns alunos aprenderam na escola tenha sido tão diferente (leia-se, tão adaptado), que suas possibilidades ante o futuro também têm sido muito diferentes.
- A Educação Especial recebida por muitos alunos faz com que eles tenham deixado de aprender conteúdos absolutamente necessários e que servem de base para outras aprendizagens.
- Adaptar não é individualizar de forma a separar o currículo, ou seja, não é recortar, pois o que se recorta "são possibilidades para o futuro" (PASTOR e TORRES, 1998, p.105).

Dessa forma, fazer adaptações curriculares significativas (ou de grande porte), requer muita responsabilidade por parte do sistema de ensino, da escola e do professor, no sentido de que **há que se contar com a determinação e a responsabilidade político-administrativa** para que o processo seja efetivado com seriedade, com critérios claros, bem fundamentados, sob a responsabilidade formal do sistema. Fazer adaptações no sistema de avaliação não pode ser tomado como "brecha" para aprovação indiscriminada e inconseqüente de alunos, nem para "empurrar" o aluno com necessidades especiais para séries mais avançadas, até que ele "saia" do sistema (BRASIL, 2000b, p.23) (Grifos dos Autores).

As afirmações anteriores, de que fazer adaptações não deve se tomado como "brecha" para aprovação indiscriminada e inconseqüente de alunos com necessidades educacionais especiais e nem para "empurrá-los" para séries mais avançadas ou para que ele "saia" do sistema, nos remete à temática maior deste estudo, que é a possibilidade de terminalidade específica para alunos com deficiência mental, no sentido de refletir como esta é uma questão complexa, conforme já apontado neste capítulo.

A complexidade se dá por causa da contradição que existe quando se adapta de forma significativa os elementos curriculares (objetivos, conteúdos, formas de avaliação) no sentido de eliminá-los quando necessário, possibilitando certificação de ensino fundamental a esses alunos, mas esta certificação não lhes possibilitará sua real inserção na vida social, ou como afirma o Parecer nº 17/2001 contraditoriamente não lhes serviria para "ampliar as possibilidades de inclusão social e produtiva" (BRASIL, 2001a, p.27).

Nesse sentido, o próximo capítulo pretende apresentar e analisar os dados de uma pesquisa de campo realizada com 5 (cinco) sujeitos com deficiência mental (real ou circunstancial?) egressos de Escolas e Classes Especiais de 2 (dois) municípios da região oeste do Paraná.

CAPÍTULO 5 – TERMINALIDADE ACADÊMICA PARA ALUNOS DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ, EGRESSOS DE APAE OU DE CLASSES ESPECIAIS

A terminalidade acadêmica para alunos com deficiência mental, tem sido um dos grandes problemas relacionados ao seu percurso escolar, na medida em que vão se tornando mais complexos os conteúdos escolares e a escola, por não saber lidar com essas diferenças – alunos que apresentam dificuldades para apropriar-se de conteúdos escolares cada vez mais complexos – acaba por "expulsá-los", ou eles permanecem *ad eternum* nas Escolas ou Classes Especiais.

Nesse sentido, este capítulo pretende investigar como tem se dado essa apropriação de conteúdos escolares por parte de alunos com deficiência mental egressos de Escola Especial – APAE – e/ou de Classes Especiais da região oeste do Paraná, para analisar suas possibilidades de receberem terminalidade acadêmica, conforme prevê a legislação educacional hoje em vigor – a LDB nº 9394/96. Para tanto, este estudo compreende uma pesquisa de campo – em que são avaliados 5 (cinco) alunos de escolas públicas – e entrevistas estruturadas com alguns de seus professores e membros das equipes técnico-pedagógicas das referidas escolas, bem como a análise dos dados coletados.

5.1 A PESQUISA DE CAMPO

Depois de aprovado pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UEM – o projeto de pesquisa denominado Deficiência Mental e Terminalidade

Específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada?, iniciou-se o presente estudo.

Inicialmente, foi solicitada autorização para a realização de uma pesquisa em escolas da rede pública. A solicitação foi feita à chefia do NRE e às Secretarias Municipais de Educação de Cascavel – onde residem 4 (quatro) dos 5 (cinco) sujeitos da pesquisa – e de um outro município da região oeste do Paraná – onde reside 1 (um) dos 5 (cinco) sujeitos da pesquisa – e aos pais desses alunos.

A seguir foi elaborado um roteiro de entrevista estruturada, a ser realizada com alguns dos participantes da pesquisa: professores e membros das equipes técnico-administrativas das escolas envolvidas.

Segundo Gil (1999, p.121),

> a entrevista estruturada desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados. (...) Quando a entrevista é totalmente estruturada, com alternativas de respostas previamente estabelecidas, aproxima-se do questionário. Alguns autores preferem designar este procedimento como questionário por contato direto.

Esse é então, o tipo de entrevista estruturada – questionário por contato direto – utilizado neste estudo (**ANEXO I**).

O roteiro da entrevista estruturada foi organizado obedecendo três categorias previamente selecionadas, julgadas necessárias e significativas para alcançar os objetivos propostos para essa parte da pesquisa.

Essas categorias podem ser definidas como:

a) Caracterização dos sujeitos.

b) Conceitos relativos à Educação Especial: pessoa com deficiência e pessoa com

necessidades especiais, terminalidade específica e adaptações curriculares.

c) Questões específicas sobre o aluno: dificuldades de aprendizagem; adaptações curriculares realizadas e possibilidades de terminalidade específica.

Em cada categoria foram elaboradas questões que continham informações, expectativas e problemas a serem investigados relacionados ao tema central do presente trabalho e com os pressupostos teóricos que o embasam. Não se pretende com isto, esgotar as diferentes abordagens que emergem de uma discussão dessa natureza, mas contribuir para a indicação de elementos que promovam uma reflexão mais crítica e subsidiada a respeito da possibilidade ou não, de obtenção de terminalidade acadêmica por parte de alunos com deficiência mental que estudam em escolas regulares, egressos de Escola Especial – APAE – ou de Classe Especial. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora nos meses de agosto e setembro do ano de 2003. Após a apresentação dos sujeitos da pesquisa, ainda neste capítulo, será relatada a análise das entrevistadas estruturadas.

A pesquisa desenvolvida com os cinco sujeitos consistiu na análise da documentação escolar de cada um, desde a sua entrada na escola e por todo seu percurso escolar até o presente momento e de avaliações pedagógicas realizadas com cada sujeito, por meio de testes pedagógicos (**ANEXOS II, III, IV, V, VI**) elaborados tanto pela Secretaria de Educação do Estado/Departamento de Educação Especial – como pelo CRAPE (antigo CRAAD), ou por esta pesquisadora. Neste último caso, os testes consistiam em produções de textos, ditados de palavras, resolução de situações-problemas e de operações matemáticas, elaborados e propostos aos alunos no momento da avaliação, para sua complementação.

5.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha dos sujeitos da pesquisa partiu de uma análise de casos de alunos matriculados em escolas da rede pública de ensino, com base nos seguintes critérios: serem jovens e adultos com muitos anos de escolaridade; egressos de Escola Especial (APAE) e Classe Especial, portanto com histórico de deficiência mental e que apresentassem dificuldades acentuadas de aprendizagem, que restringiam as expectativas em relação à sua terminalidade acadêmica e a encaminhamentos posteriores à escola, quer para a continuidade de sua escolaridade, quer para o mundo do trabalho.

No início da pesquisa, não se tinha clareza se a terminalidade específica deveria ser efetivada para alunos já alfabetizados, mas que apresentavam dificuldade acentuadas para prosseguirem em seu processo de escolarização, ou seja, para atingirem as últimas séries do Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries).

Dessa forma, estar alfabetizado, mas apresentar dificuldades acentuadas para aprender, foi o critério para a seleção de 3 (três) dos 5 (cinco) sujeitos da pesquisa - aqueles que hoje estão na 6ª série do ensino fundamental - pois a hipótese que se tinha, é que a certificação desse nível de ensino, via terminalidade específica, deveria ser concedida a esses alunos porque eles, apesar de alfabetizados, apresentavam muitas dificuldades para continuar aprendendo os conteúdos mais complexos da escola.

Quanto aos outros 2 (dois) sujeitos da pesquisa, por ainda não estarem alfabetizados, a hipótese era de que a terminalidade específica lhes seria de extrema importância, porque

constituía-se numa inovação, na medida em que poderiam continuar seu processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos e/ou na Educação Profissional e teriam mais facilidade para adentrar o mercado de trabalho, pois de posse desse certificado, poderiam ter acesso inclusive a concursos públicos pela lei de reserva de vagas.

Quanto à questão dos concursos públicos para pessoas com deficiência mental, o que acontece é que mais uma vez elas ficam em desvantagem em relação às outras pessoas com deficiência, pois para essas, basta adaptações nas provas dos concursos para que o realizem com êxito, se estiverem preparadas. Mas, para as pessoas com deficiência mental, na maioria das vezes, falta-lhes certificação de conclusão de escolaridade, já que a maior parte daquelas pessoas que um dia teve acesso à escola, após ficar por longos anos matriculada em Escolas Especiais ou em Classes Especiais, delas saiu sem nenhum comprovante de conclusão de curso que tivesse respaldo legal. Nesse sentido, a terminalidade específica poderia constituir-se na possibilidade de abertura de portas para o mundo do trabalho. Isso aconteceria, se o conhecimento não fosse, na complexa sociedade capitalista, de importância vital para a conquista de um emprego. Mas como o aluno com deficiência mental candidato à terminalidade específica, não tem os mesmos conhecimentos que os demais alunos – nem mesmo seriam alfabetizados – suas possibilidades ficam muito restritas, quase inexistentes. No tocante a essa questão, faz-se necessário citar a Lei nº 3728/03 (CASCAVEL, 2003), que “Dispõe sobre os cargos e empregos públicos reservados às pessoas portadoras de deficiência, define critérios para a sua admissão, e dá outras providências”.

Em seu Art. 6º, a lei prescreve:

> Os editais de concursos públicos deverão conter (...) VI – no ato da inscrição o candidato com deficiência deve requerer condições diferenciadas e/ou a dilatação de horário para participação das provas. Parágrafo único: No caso da pessoa com deficiência mental, o laudo médico com o devido CID a que se refere o inciso anterior, poderá ser substituído por uma avaliação psicopedagógica efetuada por psicólogos e pedagogos especializados na área da deficiência mental, vinculados a programa ou instituição especializada devidamente credenciada pelo sistema de ensino (CASCAVEL, 2003).

E o Art. 9º diz:

> Para atender as diferentes necessidades das pessoas com deficiência podem ser providenciados os seguintes recursos (...) IV - Para o candidato com deficiência mental: a) Para os cargos que exijam apenas alfabetização, sem a necessidade de comprovação escolar, os conteúdos da prova também serão aplicados adotando-se métodos de avaliação prática/concreta, atribuindo-se maior peso aos resultados obtidos nas provas práticas (CASCAVEL, 2003).

Conquanto essa lei seja recente e fruto de muita discussão entre os legisladores e o Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, de Cascavel, ela ainda restringe, ou melhor, ela impede o acesso de pessoas com deficiências mentais mais graves aos concursos públicos municipais, quando coloca a alfabetização como pré-requisito, embora prescinda da comprovação da certificação. Nesse caso, as pessoas que tivessem recebido terminalidade específica não sabendo ler, escrever e calcular, não poderiam prestar o concurso público para a Prefeitura Municipal de Cascavel, que talvez seja uma das poucas do Brasil que contam com provas diferenciadas e prevêem que equipes da área psicoeducacional, possam substituir o médico na avaliação do candidato.

Antes de iniciar a apresentação dos sujeitos da pesquisa, faz-se necessário explicitar o conceito de deficiência mental, no tocante aos aspectos históricos de sua construção, como ele é definido hoje e a questão da classificação das pessoas com deficiência mental.

Mazzotta (1996), afirma que a expressão *feeblemindedness* é usada para indicar funcionamento intelectual abaixo da média, significando debilidade mental. Foi depois

substituída por *mental deficiency* ou deficiência mental e, mais tarde, por *mental retardation*. Afirma ainda, que alguns autores diferenciam as expressões “deficiência mental” e “retardo mental” e que a tendência é considerar a deficiência mental como irreversível, com causas orgânicas e o retardo mental decorrente de fatores sócio-culturais, caracterizando alterações no potencial intelectual do sujeito.

Conceituar deficiência mental e definir quem a possui, tem sido tarefa extremamente complexa no atual momento histórico em que o direito de ser diferente tem sido visto também como um direito humano, mas que pela lógica de homogeneidade e as normas de produtividade e rentabilidade que permeiam a sociedade, a tendência é realmente marginalizar e segregar quem não acompanha as exigências e os ritmos cada vez mais acelerados da vida moderna. O reflexo da complexidade para a definição da deficiência mental, está presente nas concepções e nos tipos de atendimento que essas pessoas vão receber no decorrer da história.

Enquanto a história das pessoas com deficiência demonstra que seu atendimento educacional acontece de diferentes maneiras, conforme os diferentes tipos de deficiência, ou seja, enquanto para surdos, cegos e pessoas com deficiência física, foram criadas escolas, para as pessoas com deficiência mental, os atendimentos tiveram caráter assistencialista e de treinamento, num enfoque educativo assistencial e equivocado, que pressupunha ser o treino de habilidades, o máximo que se poderia desenvolver com essas pessoas.

A deficiência mental, dentre as áreas de deficiência, tem sido historicamente fruto de preconceitos e formas de exclusão acirrados. Miranda (2001, p.183), afirma que “os portadores das outras deficiências não foram alvos de tantos preconceitos, pois com esses, pouco a pouco, houve a preocupação com a educação e a preparação para o trabalho”.

Em 1932, o Ministério da Educação e Saúde Pública elaborou relatório para prestar contas

do Instituto Benjamin Constant, da área visual e do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, da área auditiva. No relatório do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, o ministro não só prestou contas do aspecto financeiro, como também do aspecto educacional e de saúde dos alunos surdos internos, afirmando que aqueles matriculados no último ano, foram devidamente fichados no serviço médico e que:

> para avaliação do quociente mental o Professor Saul Carneiro, incumbido desse exame, guiou-se pelas indicações do Professor Pintner, obtendo resultados que, embora não possam ser considerados definitivos, serviriam para o reconhecimento dos débeis mentais, o que facilitou a organização das classes mais homogêneas. Os alunos que demonstraram **grande *déficit* mental** foram **excluídos** do Instituto, de acordo com o regulamento, sendo, entretanto, aproveitados, no ensino profissional, os de inteligência **apenas retardada**" (PIRES, 1934, p.37) (Grifos nossos).

Do caráter assistencialista originado no início da era cristã e que ainda hoje teima em impregnar muitos trabalhos pedagógicos na área da deficiência mental, passou-se ao caráter médico-terapêutico. A educação dessas pessoas teve a marca do terapêutico, porque foram os médicos que realmente a iniciaram. Pode-se enumerar Jean Itard (1774-1838), Edward Seguin (1812-1880), Johann J. Guggenbüll (1816-1863), Maria Montessori (1870-1956) e Alice Descoeudres (1928) (MAZZOTTA, 1996, p.21-23).

O médico otorrinolaringologista Jean Marc Itard foi o precursor do trabalho médico com características pedagógicas na educação de pessoas com deficiência mental e desenvolveu um magnífico trabalho com um garoto selvagem encontrado nas florestas de Aveyron, no sul da França, por volta de 1800 – e que foi chamado posteriormente de Victor.

Pessotti (1984, p.66), ao falar da história do médico Itard e seu discípulo Victor de Aveyron, denomina-a de "epopéia pedagógica", partindo dos conceitos da tábula rasa (Locke), da estátua (Condillac) e do bom selvagem (Rousseau), como a filosofia de base para a elaboração de uma autêntica didática da deficiência mental.

Para melhor ilustrar esse trabalho pedagógico de Itard, reproduz-se – a partir da obra “A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de JEAN ITARD” – uma pequena parte de um dos relatórios que elaborou para o Ministro do Interior da França sobre o desenvolvimento da linguagem de Victor, intitulado: “Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem selvagem do Aveyron”.

Itard afirma – na parte do relatório que denominou de “Quarta Meta: levá-lo ao uso da fala, determinando o exercício da imitação pela lei imperiosa da necessidade” – que obteve pouco sucesso no trabalho de ensinar Victor a falar. Às questões que se coloca: “O Selvagem fala? Se não é surdo, por que não fala?”, Itard faz várias referências a situações que comprovam a capacidade de audição de Victor, embora este não fale. Diz:

> (...) imagina-se por que o ouvido, muito apto para perceber certos ruídos, mesmo os mais leves, deve sê-lo muito pouco para apreciar a articulação dos sons. Aliás, não basta, para falar, perceber o som da voz; cumpre ainda apreciar a articulação desse som; duas operações bem distintas e que exigem da parte do órgão, condições diferentes. Basta para a primeira, certo grau de suscetibilidade. Logo, pode-se, com ouvidos bem organizados e bem vivos, não apreender a articulação das palavras. Encontramos entre os cretinos muitos mudos e que, entretanto, não são surdos (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

Com tantos médicos envolvidos no trabalho com pessoas com deficiência, a conotação médico-terapêutica impregna as concepções de pessoa com deficiência mental, no sentido de que a causa da deficiência é resultado de uma doença. Essa concepção organicista tem permeado a história dessas pessoas e dificultado vê-las sob um prisma mais científico, menos estigmatizante, em que seria mais adequado conceber a deficiência mental como “condição”, cuja principal característica é o déficit intelectual, acompanhado de atraso em uma ou mais áreas das habilidades de adaptação exigidas pela sociedade.

> A terminologia mais antiga desse grupo tem origem nos critérios clínicos, usados inicialmente na prática psiquiátrica, tendo como determinantes os fatores hereditários ou adquiridos por perturbações ou doenças pré, peri ou pós natais. As pessoas portadoras dessa deficiência eram identificadas com o termo *oligofrênico* e os rótulos qualitativos *débil, imbecil, cretino e idiota* indicavam os subgrupos de acordo com o nível de desenvolvimento alcançado. Até por volta de 1837, as pessoas tidas como *anormais*, isto é, que fugiam à norma da sociedade vigente, eram segregadas do convívio familiar e internadas em instituições que não diferenciavam o atendimento entre os mentalmente retardados e os mentalmente doentes.
> Com o avanço dos estudos e pesquisas nas diversas áreas da ciência e da educação, e com suas conseqüentes contribuições para o desenvolvimento da área da educação especial, muitos critérios que formavam o conceito retardo mental foram se transformando, principalmente os que o concebiam como decorrente de etiologia fundamentalmente orgânica (fatores genéticos ou perinatais) (grifos dos autores) (PARANÁ, 1994, p.54).

Ainda para proporcionar uma melhor compreensão do que significa a deficiência mental, Fonseca (1995, p.44), afirma:

> desde Esquirol, Ireland, Pinel e outros, até Zazzo, Inhelder, Luria, Zigler, Doll e tantos outros, que os termos descritivos da DM procuraram compreender a natureza do problema. É interessante notar que os termos e as classificações iniciais encerravam certos estigmas e certos critérios sociais que encontramos em designações como ‘idiota’, ‘imbecil’, ‘cretino’, ‘anormal’. Mais tarde, superaram-se as estigmatizações e as descrições subjacentes a critérios de superioridade e entrou-se numa nova dimensão, começando por aceitar o problema, tentando explicá-lo o mais objetivamente possível. Chegou-se à conclusão que a DM apresenta um ritmo e uma atipicidade de desenvolvimento e de maturação, que se verificam evoluções conceituais malcontroladas, além de problemas de atenção seletiva e de auto-regulação de condutas, em que o meio joga um papel fundamental, aceitando ou rejeitando comportamentos adaptativos, que são ou não ‘normalizados’ ou ‘padronizados’ (Grifos do autor).

Também Vigotski (1997, p.02), afirma:

> en la actualidad también los mejores científicos burgueses reconocen que hablar sobre el niño ‘retrasado mental’ es lo mismo que hablar sobre una persona que está enferma, pero no dicen en este caso qué enfermedad padece. Se puede contatar el hecho del retraso, pero es difícil, determinar la esencia, el origen y el destino del desarrollo de este niño. En relación con esto la tarea principal que tienen ante sí los investigadores del retraso mental es la aspiración por ayudar a esudiar el desarrollo del niño retrasado mental y las leyes que dirigen este desarrollo.

Nessa tentativa de compreender a deficiência mental, constata-se que foi na virada dos séculos XIX para XX que ocorreu a expansão de atributos comportamentais relacionados à “inteligência subnormal”, descritos predominantemente de forma negativa, envolvendo

capacidades ausentes, deficitárias, ou ainda a presença de comportamentos aberrantes ou anti-sociais, que reforçavam o “caráter de estranheza” historicamente conferido à deficiência mental como categoria genérica, que não diferenciava os graus leves dos severos, mas constituía-se como um construto monolítico. (MENDES, 1996, p.121). Mas, como de certa forma, houve essa indiferenciação nos graus, no sentido de que, uma vez atribuído ao aluno o rótulo de deficiência mental, era muito difícil retirá-lo - pois no imaginário social, inclusive da comunidade escolar, as condições de desvio social e intelectual eram o que persistia - o grande desafio foi explicar teórica e comprovadamente os casos de deficiência mental leve, para os quais não havia necessariamente uma causa orgânica determinada.

Binet, um jovem francês formado em Direito, mas que desde cedo se interessou pela Psicologia e foi considerado o iniciador da psicometria, publicou em 1903 o “Estudo Experimental da Inteligência”, baseado na observação de suas filhas e em 1894 assumiu a direção do Laboratório de Psicologia da Sorbonne. Como em 1904, o Ministério da Instrução Pública da França havia criado em Paris uma comissão para estudar o problema das crianças que não conseguiam acompanhar seus pares no tocante à escolaridade, Binet propôs métodos pedagógicos especiais para elas. Seu principal colaborador foi o Dr. Thomás Simon, que trabalhava num asilo para crianças retardadas.

Juntamente com Simon, Binet construiu uma escala para medir uma grande variedade de funções mentais que julgava importantes para definir a inteligência e estabelecer também o conceito de idade mental com base em tarefas que as crianças francesas de determinada faixa etária deveriam ser capazes de realizar. Ex. Aos 3 anos de idade as crianças deveriam ser capazes de apontar o nariz, a boca e os olhos, repetir dois algarismos, enumerar os objetos reproduzidos

num quadro, dizer seu sobrenome e repetir uma frase de seis sílabas.

Segundo Tredgold, 1937 e Doll, 1941, (1996 *apud* MENDES, p.123), nas definições científicas de deficiência mental que aparecem como as mais utilizadas na literatura da área, por volta de meados do século XX, são reafirmados os critérios de organicidade que Binet tentara abolir, o déficit intelectual passível de comprovação e a natureza irreversível da condição.

Então, a antiga categoria genérica de idiotia é agora denominada como "retardo ou deficiência mental", e a partir do final dos anos 50, por um certo descontentamento crescente em relação ao critério psicométrico único, utilizado para embasar as decisões educacionais na área mental, esta passa a ser dominada por definições sócio-educacionais publicadas nos manuais da Associação Americana de Retardo Mental. A partir dos anos 60 surgem seis desses manuais, introduzindo modificações teóricas na definição científica e/ou no sistema de diagnóstico e classificação da deficiência mental como condição, que perde então a referência à etiologia e incurabilidade e passa a subcategorias de deficiência mental limítrofe, leve, moderada, severa e profunda (MENDES, 1996, p.124).

Jiménez (1997), afirma que para se definir a deficiência mental, deve-se considerar três correntes. A primeira é a Corrente Psicológica ou Psicométrica, cujos representantes, Binet e Simon, definem deficiência mental como a diminuição da capacidade intelectual do indivíduo, cuja mensuração se faz por testes padronizados para medir o QI – Quociente de Inteligência. A segunda é a Corrente Social ou Sociológica, representada por Doll, Kanner e Tredgold, que define a pessoa com deficiência mental como aquela que possui dificuldade de adaptação ao meio social, o que se constitui em obstáculo para uma vida mais autônoma. A terceira é a Corrente

Médica ou Biológica, que defende ser a deficiência mental de origem biológica; que ela se manifesta durante o desenvolvimento infantil, ou pelo menos até os 18 (dezoito) anos. O autor afirma ainda, que as 3 (três) correntes foram agrupadas numa só definição, que é a aceita pela AAMR.

Mendes (1996, p.124), afirma ainda, que foi Heber (1959; 1961):

> o primeiro a incluir uma definição sócio-educacional e classificação comportamental, além das tradicionais classificações etiológicas. Ele manteve o critério psicométrico (estabelecendo um QI de aproximadamente 84 ou equivalente a um desvio padrão da média), associado ao déficit no comportamento adaptativo e estabeleceu ainda que o aparecimento do problema devia se evidenciar no período de desenvolvimento, estipulado do nascimento até os 16 anos de idade.

Segundo a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) - uma organização composta de profissionais de várias áreas da ciência, entre elas medicina, direito e educação - "o retardo mental é definido como sendo o funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, observado durante o período de desenvolvimento integral do organismo e que leva a deficiências no comportamento adaptativo" (PARANÁ, 1994, p.54).

Em 1992, é publicado o mais recente manual elaborado por Luckason e outros, tentando introduzir mudanças com o objetivo de caracterizar a importância do ambiente no "funcionamento presente" da pessoa com deficiência mental e prescrever-lhe os tipos de apoio de que necessita (MENDES, 1996, p.126).

Na verdade, as principais mudanças que se verificam com essa nova conceituação de deficiência mental, é que agora ela passa a ser concebida como sinônimo de funcionamento presente e "não mais como um estado permanente", pois há a esperança de que, se houver um trabalho consistente com o sujeito, no tocante às condutas/comportamentos adaptativos, sua

condição de funcionamento intelectual mudará. Tais condutas adaptativas – comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho – ocorrem "dentro do contexto de ambientes comunitários típicos da idade dos pares do indivíduo e estão indexadas às necessidades de ajuda individual da pessoa" (PARANÁ, 1994, p.58).

Segundo Ferreira (1995, p.47), há dificuldades para se avaliar o comportamento adaptativo, já que o déficit nesta área "supõe a definição de que o diagnóstico de deficiência mental apenas se aplica quando se constatarem o funcionamento intelectual submédio e problemas de adaptação. A segunda medida serviria para contrabalançar a inadequação do QI como critério exclusivo".

Nessa abordagem, as ajudas ou apoios acima referidos, são imprescindíveis para uma concepção menos rotuladora e positivista da deficiência mental. Sua necessidade, intensidade e freqüência deverão ser definidas pela equipe multiprofissional que avalia o aluno, juntamente com a escola e a família e que, ao avaliá-lo, deve vê-lo não mais pelo aspecto de suas deficiências ou limitações e sim sob o aspecto de suas potencialidades, daquilo que ele poderá realizar se tiver as ajudas/apoios necessários. Esse enfoque é denominado "social" em contraposição ao enfoque "psicoeducacional".

Essa é a abordagem multidimensional que fundamenta a definição de retardo mental de 1992, da AAMR, permitindo uma descrição mais detalhada das mudanças que ocorrem com o passar do tempo: mudanças ambientais, atividades educacionais e intervenção terapêutica quando necessário. Segundo documento do MEC que oferece subsídios para organizar serviços

educacionais para alunos com deficiência mental (BRASIL, 1995, p.20), o enfoque multidimensional considera "o déficit intelectual indispensável, mas não suficiente, nem exclusivo para identificação de uma pessoa como portadora de deficiência mental". A abordagem multidimensional visa ampliar a conceituação de retardo mental, evitar a confiança em QI para determinar o nível de deficiência e relacionar as necessidades do indivíduo com os níveis apropriados de apoio.

Quanto aos níveis de intensidade requeridos, os apoios caracterizam-se em:

> Apoio Intermitente – o apoio é oferecido conforme as necessidades do indivíduo. É caracterizado como de natureza episódica, pois geralmente se faz necessário por períodos curtos durante transições ao longo da vida, como por exemplo, perda do emprego ou uma crise médica aguda. Apoio intermitente pode ser de alta ou baixa intensidade.
> Apoio Limitado – a intensidade de apoio é caracterizada por consistência ao longo do tempo. O tempo é limitado, mas não de natureza intermitente, podendo exigir poucos membro do *staff* e de custo menor comparado com outros níveis de apoio mais intensivos. Como exemplos poder-se-ia citar: a) treinamento realizado pela escola para o emprego no mercado competitivo; b) treinamento em habilidades de vida diária, como ensinar a escovar os dentes; c) treinamento de habilidades esportivas, como ensinar a nadar.
> Apoio Amplo – caracterizado pelo envolvimento diário e tempo ilimitado, em pelo menos alguns ambientes (ex: no lar e na escola, ou no trabalho e no lar). Um exemplo desse tipo de apoio é a ajuda regular e diária que se dá em AVDs, tanto em casa quanto na escola.
> Apoio Permanente - caracterizado pela sua constância e alta intensidade. É oferecido nos ambientes onde a pessoa vive. É de natureza vital para a sustentação da vida do indivíduo. O apoio permanente tipicamente envolve mais membros do *staff* e é mais intensivo que o apoio por tempo ilimitado ou apoio amplo em ambientes específicos (PARANÁ, 1994, p.62).

Segundo o documento acima referido "o conceito de apoio necessário reflete uma perspectiva contemporânea de acordo com o grau de expectativa de crescimento e do potencial da pessoa. Enfoca escolha, oportunidade e autonomia pessoal".

O quadro a seguir mostra as formas de classificação que historicamente foram utilizadas para caracterizar sujeitos com *déficits* cognitivos e os prognósticos para o seu desenvolvimento.

Nos aspectos relacionados à educação, essas classificações constituem a definição psicoeducacional de deficiência mental.

QUADRO II – PARÂMETROS USUALMENTE CONSIDERADOS PARA NÍVEL DE RETARDAMENTO

Nível de retardamento	Característica de desenvolvimento	Característica educacional	Adequação social
Retardados mentais leves educáveis QI – 55/60 – 70/75	Atraso leve no desenvolvimento para andar e cuidar de si; geralmente não se diferenciam da média das crianças até a idade escolar;	Capazes de aprendizagem acadêmica até mais ou menos a 3ª ou 4ª série do primeiro grau, em ensino especializado de escola comum.	Quando adultos são capazes de independência social e econômica, casam-se e muito freqüentemente perdem a identificação de deficientes mentais.
Retardados mentais moderados treináveis QI – 35/40 – 55/60	Atraso notável na aprendizagem de habilidades básicas, mas aprendem a falar, andar, alimentar-se e cuidar de sua toalete.	Capacidade de aprendizagem escolar a nível de pré-escola; rudimentos de aprendizagem acadêmica; reconhecimento de número e palavras.	Quando adultos são capazes de realizar trabalho supervisionado, freqüentemente em oficinas abrigadas; raramente casam ou conseguem independência.
Retardados mentais severos treináveis e custodiais QI – 20/25 – 35/40	Grande atraso no desenvolvimento de aprendizagem de habilidades básicas. Estas só são conseguidas por volta dos 6 (seis) anos de idade cronológica.	Capazes somente de aprendizagens rudimentares e não em áreas acadêmicas, apenas em áreas de cuidados pessoais.	Somente capazes de realização de tarefas simples, seja em casa ou ambiente protegido; necessitam freqüentemente de cuidados permanentes.
Retardados mentais profundos custodiais QI abaixo de 20/25	Geralmente apresentam capacidade mínima de aprendizagem, raramente se alimentam, falam ou cuidam de si. Muitos ficam permanentemente na cama.	Alguns são capazes de aprender a andar e se alimentam; não aprendem linguagem nem fala [sic].	São incapazes de se manter por si; necessitam permanentemente de cuidados de enfermaria.

Fonte: AMIRALIAN, M. L. T. M. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986, p.18.

Historicamente, a população de pessoas com deficiência mental leve, foi enviada para Classes Especiais nas escolas regulares, onde permanecia por anos a fio, sem concluir seus estudos e a cada ano tendo reforçado o rótulo que um dia recebeu para legitimar sua dificuldade/incapacidade de aprender o que a escola lhe ensinava. Essa legitimação é explicada

por Mendes (1996, p.121), ao afirmar que “Binet (1908) irá atribuir um déficit intelectual de grau leve a esta incapacidade escolar, denominando-a como ‘debilidade mental’, e possibilitará associar tal condição à idiotia e à imbecilidade, que já eram consideradas como graus de desvio intelectual”.

Nos estudos referentes à deficiência mental hoje, uma das questões mais discutidas, é a pertinência ou não de se continuar classificando essas pessoas em leves, moderadas, severas e profundas, especialmente num momento em que o maior contingente antes identificado como pessoas com deficiência mental “leve” (85%)[13], não é mais considerado, ou seja, saiu das estatísticas oficiais brasileiras.

Neste momento, em que a incidência de deficiência mental medida pelo censo do IBGE/2000 diminuiu, urge discutir e aprofundar conhecimentos sobre as pessoas com deficiência mental e as políticas públicas para seu atendimento, especialmente porque elas são formuladas com base nas estatísticas e, portanto, questiona-se: em havendo 85% de pessoas, consideradas com deficiência mental “leve”, saído das estatísticas oficiais, onde estaria hoje essa população?

Até o ano 2000, no Brasil, utilizava-se o referencial da OMS para quantificar as pessoas com deficiência que, nos países em desenvolvimento estimava-se em 10% da população. A partir do Censo do IBGE/2000, esse número saltou para 14,5% (cerca de 24,5 milhões), havendo também uma mudança nos percentuais das diferentes áreas de deficiência. No caso da deficiência mental, o jornal Folha de São Paulo, de 21 de agosto de 2002 traz num infográfico intitulado “Casos de deficiência no país”, um percentual de apenas 8,3% para a deficiência mental, do

[13] Segundo o documento Fundamentos Teórico-Metodológicos para a Educação Especial (1994, p.56), a incidência da deficiência mental, quanto aos diferentes graus da referida deficiência, corresponde a: 85% para o grau leve, 10% para o grau moderado, 3 a 4% para o grau severo e 1 a 2% para o grau profundo.

número total de pessoas com deficiência, hoje estimado em 24,5 milhões. Dessa forma, segundo o Jornal, a deficiência mental que já foi considerada (até o ano 2000) como a área da deficiência com a maior incidência, passa agora para o penúltimo lugar, com o número de 2.848.684 pessoas (ou 8,3% da população total de pessoas com deficiência). Pelas estimativas anteriores ao ano 2000 – da OMS – a metade do contingente de pessoas com deficiência que existia – 50% – era de pessoas com deficiência mental. Como a população brasileira hoje é de cerca de 177 milhões de habitantes, teríamos 17 milhões de pessoas com deficiência e, desse total, a metade (quase nove milhões, ou 50%) seria de pessoas com deficiência mental. Como se explica essa drástica redução? Teriam as pessoas antes diagnosticadas com deficiência mental deixado de sê-lo? Como há um asterisco na palavra "mental" do infográfico e que remete a uma nota de rodapé explicativa, em que aparece a palavra "permanente", a conclusão a que se pode chegar, é que a deficiência mental considerada pelo IBGE atualmente, é apenas a de níveis mais comprometidos – aquelas pessoas que eram classificadas como deficientes mentais severas e profundas, ou seja, as que têm déficits mentais reais; mesmos as moderadas poderiam não estar incluídas nesse percentual, dada a drástica redução.

Essa é uma questão extremamente preocupante, pois o fato de 85% da população antes considerada com deficiência mental, deixar repentinamente de sê-lo, poderia ser muito positivo em se considerando que deixaria de ser rotulada, estigmatizada. No entanto, o fato de essas pessoas serem desconsideradas nas estatísticas oficiais, faz com que sejam desconsideradas também como objeto de políticas públicas e de uma atenção escolar diferenciada (leia-se especializada), no tocante à educação. Provavelmente isso não fará com que deixem de necessitar dessa atenção especial, ou tenham suas dificuldades diminuídas; pelo contrário, poderão tê-las agravadas na medida em que estarão numa escola homogeneizadora e que não sabe e nem tem as

condições materiais para proporcionar-lhes uma educação diferenciada.

O quadro a seguir define a caracterização do grupo de alunos egressos da APAE e/ou Classe Especial e que fazem parte do universo dos participantes desta pesquisa.

TABELA I – OS SUJEITOS DA PESQUISA

NOME*	SEXO	IDADE	SÉRIE	EGRESSOS DE	ÁREA / CAUSA DA DEFICIÊNCIA	SITUAÇÃO ESCOLAR ATUAL
PCD	F	21	6ª / EF***	APAE e CE	Mental / Síndrome de Down	Evadida
HB	M	19	1ª / CE**	APAE e CE	Mental / Síndrome de Down	Bem integrado à escola / Não alfabetizado
SB	F	17	6ª / EF***	APAE e CE	Mental / Síndrome de Williams	Bem integrada à escola / Dificuldades na apropriação dos conteúdos
AM	M	17	1ª fase / PEJA**** e 1ª / CE**	CE	Mental / Causa não determinada	Dificuldades na apropriação dos conteúdos / Não alfabetizado
MM	F	20	6ª / EF***	CE	Mental / Distrofia Muscular?	Dificuldades na apropriação dos conteúdos

* Para designar os alunos desta pesquisa foram utilizados grupos de letras que não correspondem aos nomes verdadeiros
** CE – Classe Especial
*** EF – Ensino Fundamental
**** 1º fase/PEJA – 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – Corresponde à Alfabetização

O grupo da pesquisa é constituído de cinco sujeitos, sendo dois do sexo masculino e três do sexo feminino. Têm idades entre 17 e 21 anos. Um deles freqüenta a 1ª série do programa denominado Classe Especial[14], inserido na estrutura da escola de ensino regular; outros 3 (três) freqüentam a 6ª série do Ensino Fundamental[15] e o outro, apesar de estar matriculado em Classe Especial, freqüenta o primeiro segmento do programa de Educação de Jovens e Adultos.

Três dos sujeitos (um do sexo masculino e dois do sexo feminino) são egressos de Escola Especial – APAE – tendo sido encaminhados posteriormente para Classe Especial, onde um deles permanece freqüentando e os outros dois foram desligados e encaminhados para o ensino regular, sendo que um deles freqüenta a 6ª série do Ensino Fundamental e o outro encontra-se evadido. Quanto aos outros dois sujeitos, ambos nunca freqüentaram Escola Especial. Foram matriculados inicialmente no ensino regular e depois encaminhados para avaliação psicoeducacional[16], cujo resultado os encaminhou para Classe Especial, sendo que um deles retornou depois para o ensino regular, onde hoje encontra-se freqüentando a 6ª série e o outro continua matriculado na Classe Especial, mas freqüenta o primeiro segmento do programa de Educação de Jovens e Adultos. A história de vida e de escolaridade desses sujeitos, bem como os saberes que lhes foram possíveis serem apropriados até o presente momento - com o intuito de verificar a possibilidade de receberem certificação de conclusão de escolaridade, denominada terminalidade específica – são relatados a seguir:

---

[14] Segundo o documento Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994, p.19), Classes Especial é uma "sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino-aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos".

[15] Segundo a LDB nº 9394/96 - Art. 32 - O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão (...) corresponde, quando não há defasagem idade/série, à faixa etária de 7 a 14 anos.

[16] Avaliação Psicoeducacional – é realizada por psicóloga e professora ou pedagoga especializada, que realizam testes formais e informais para avaliar o potencial cognitivo e pedagógico do aluno, em determinado momento de sua vida.

5.2.1 Sujeito 1 - PCD

O sujeito número 1 (um) da pesquisa é PCD, que nasceu em 03/07/82, no município de Cascavel, PR – e hoje aos 21 anos, está matriculada na 6ª (sexta) série do Ensino Fundamental de um Colégio Estadual, na mesma cidade, mas encontra-se evadida.

Quando tinha 4 (quatro) anos de idade, PCD foi encaminhada à APAE de Cascavel, por sua mãe, tendo passado por avaliação de equipe multidisciplinar, através da qual e de ficha de anamnese com datas de 16/06/87 e 21/04/88, se relata o seguinte diagnóstico:

Neurologia – O neurologista avaliou PCD aos 5 anos e 10 meses. Quanto à história, diz: *Mãe relata que desde o nascimento foi observado atraso no DNPM e estigmas de Down.* Ao exame neurológico e aspectos do psiquismo: *calma, colaborativa, nega outros problemas*. Quanto ao DNPM: *andou com 1 ano e 8 meses; primeiras palavras com três anos; está formando frases completas*. Quanto à linguagem: *criança fala com alguns jargões, dislalias*. Quanto ao item Pares Cranianos: *estigmas de Síndrome de Down*. Conclusão: *Criança com atraso no DNPM, por etiologia genética (Trissomia do 21). Seria interessante fonoaudiologia mais Classe de aula*.

Fonoaudiologia – A fonoaudióloga procedeu à avaliação de PCD aos 5 anos e 10 meses e afirma que ela *balbuciou mais ou menos aos 2 anos*; disse as primeiras palavras com significado, com *mais ou menos 2 anos e meio*. Quanto a frases simples, relata que PCD *não fala frases completas*. Foi compreendida pela mãe com cerca de *3 anos*; Quanto a ser compreendida por todos, relata: *atualmente já conseguem entendê-la*. Quanto à habilidade para contar fatos, PCD o faz *com dificuldade*, mas compreende ordens e olha os lábios de quem fala; *tem linguagem*

somente entendida pelos que a rodeiam, não *usa gestos e mímicas*, mas *reage à fala, sons (sua audição não apresenta problemas)*, não *incomoda-se com ruídos*, não *fala alto ou muito baixo*

(...) e (...) está iniciando emissão de algumas frases curtas incompletas. Fase palavra-frase. Dislalias. Mãe acha que a criança vem desenvolvendo a fala dia a dia. A fonoaudióloga, em sua impressão diagnóstica inicial afirma que PCD *emite pequenas frases. OFA alterados em postura, mobilidade e tonicidade. Respiração bucal. Sucção de chupeta à noite. Mordida Aberta*. Quanto à orientação: *orientação aos pais; sessão de fonoaudiologia uma vez por semana*.

Fisioterapia – O relato da fisioterapeuta – que avaliou PCD aos 5 anos e 10 meses – inicia afirmando que a queixa principal é *dificuldade de aprendizagem e fala* e que quanto à HDA (Hipótese Diagnóstica), constata-se *Síndrome de Down*. Quanto ao desenvolvimento motor, PCD sustentou a cabeça aos *5 meses*, sentou aos *9 meses*, *não* rastejou, *não* engatinhou; ficou de pé com *1 ano e 6 meses* e andou aos *2 anos*. Quanto às AVDs *depende parcialmente*. Quanto aos exames realizados, fez *cariótipo*[17] *com 5 meses*. Quanto a problemas associados à audição: *normal*; visão: *normal*; fala: *formula frases, conta fatos*; deglutição: *normal*; mastigação: *normal*. Quando ao estado físico, social e mental, possui *sociabilidade boa*. Quanto a contraturas e deformidades: *ausentes*, observação geral *boa*; estado físico *bom*; tônus muscular *normal para hipotônico*. Tipo de marcha: *normal*. Quanto ao tratamento, a fisioterapeuta afirma que PCD *não necessita de atendimento* e conclui dizendo: *criança portadora de Síndrome de Down com atraso no DNPM, mais dificuldades de fala*.

Psicologia – Quando foi avaliada pela Psicóloga, PCD estava com 4 anos e 8 meses; teve

[17] Cariótipo: representação gráfica dos cromossomos, resultante de exames específicos com o fim de detectar problemas de ordem genética que causam alterações ou deficiência no desenvolvimento da criança.

gestação *não planejada, mas aceita sem problemas; com acompanhamento médico*. O parto foi *rápido, não chorou e precisou de oxigênio; foi atendida por enfermeira*. Quanto ao desenvolvimento psicomotor *sustentou a cabeça com 4 meses, sentou com 7 - 8 meses, andou*

com 1 ano e 8 meses, controlou os esfíncteres com mais ou menos 2 anos; quando não vai ao banheiro antes de dormir, faz xixi na cama. Quanto ao relacionamento familiar *toda a família a aceita bem, Pr*[18] *é bem dada e se relaciona bem com todos; o casal tem um bom relacionamento*.

Quanto à vida social e de lazer, *Pr brinca de casinha e bonecas com uma sobrinha de 2 anos filha de uma das irmãs. Gosta também de ver TV e de 'escrever'. A família vai a festinhas na igreja e de vez em quando vão ao parque, ao zôo, etc*. Quanto à sexualidade: *nunca demonstrou interesse sobre o assunto. A mãe nunca presenciou a filha se masturbando*. Quanto ao sistema de educação *eles nunca usam de punição física. Quando Pr não obedece ou teima, eles procuram fazer Pr entender*. Quanto à expectativa com relação à Pr e à Instituição, os pais afirmam: *desenvolver a fala*.

Em outra entrevista com a mãe – um mês após a primeira – a psicóloga relata: *PCD está bastante interessada em ler e escrever. Brincando em casa bastante com cadernos, quadro-negro, caneta, etc. De vez em quando a mãe dá umas palmadas quando Pr teima em fazer alguma coisa. A mãe percebeu que Pr desenvolveu mais a fala e se mostrou preocupada com o futuro da menina com relação à alfabetização*.

Quanto à impressão diagnóstica inicial, a psicóloga relata *de acordo com as Provas de Diagnóstico Operatório, Pr se encontra no início do estágio Pré-Operatório do desenvolvimento cognitivo. Com relação ao Desenho, encontra-se na Fase do Realismo Fortuito – garatujas. Pr não apresenta atraso cognitivo muito acentuado com relação a sua idade cronológica. A partir*

[18] Probando – "o avaliado" – expressão da psicologia, atualmente em desuso.

de uma estimulação adequada poderá desenvolver ao máximo sua capacidade. Está freqüentando uma das turmas de Pré-escolar.

Em 2003, PCD encontrava-se matriculada na 6ª série do ensino fundamental, mas só

freqüentou regularmente as aulas até os meses de maio/junho, quando evadiu-se da escola por encontrar-se desmotivada para freqüentá-la. A mãe relata que isso já aconteceu anteriormente em 2000, pois quando PCD estudava em outro Colégio, e ia de *van* para a escola, presenciou um acidente de trânsito com morte e a partir de então entrou em depressão e parou de ir à escola por vários meses, perdendo o ano letivo e só retornando no ano seguinte.

Demonstrou a partir daí um comportamento estranho ao encher inúmeros cadernos com nomes de pessoas, aos quais categorizou como "Grupos de pessoas". Até recentemente ela tinha os cadernos, quando então a mãe os destruiu para que *a filha esquecesse aquela situação* (Sic).

O relatório a seguir foi elaborado a partir de entrevista com a mãe e em 5 (cinco) encontros com PCD, para avaliar os conhecimentos dos quais se apropriou em sua trajetória escolar. Inicialmente PCD respondeu oralmente a uma ficha de "Informação Social", em que soube responder os seguintes dados: seu nome completo; idade; nome dos pais; endereço completo; data de seu aniversário; número de irmãos (precisou da mediação da avaliadora para contar nos dedos); seus nomes; nomes dos dois sobrinhos com quem mais gosta de brincar (sabe de quem eles são filhos – de sua irmã e seu cunhado – compreendendo as relações de parentesco); nome do colégio onde estuda, sua série escolar (6ª série); o nome de sete de seus oito professores (só não soube dizer o nome da professora de Ciências), dizendo inclusive quem é a professora "regente" da turma; gosta de música, sendo das Chiquititas e da Kelly Key as suas preferidas; torce para os times do Corinthians e Grêmio e seus programas de TV preferidos são novelas; o que mais gostou de fazer foi uma visita ao Parque Ambiental, onde optou por brincar no balanço,

a escolher outras atividades; gosta de ir ao circo, mas ao ser questionada sobre o porquê de gostar, respondeu apenas “Beto Carreiro”; sua comida preferida é rizoto; diz não ter amigos na vizinhança, mas depois faz uma ressalva e diz “só minha vizinha” (e cita o nome de três pessoas

do sexo feminino); fica em casa no final de semana; tem em casa um animal chamado Band (surpreendeu-se quando a avaliadora perguntou quem era Band e afirmou: -O cachorro!); seu maior desejo é “curtir muitas viagens” e ao ser indagada sobre para que destino, diz ser para São Paulo e Curitiba. Finalmente, ao ser indagada sobre se gosta de estudar, PCD diz que sim, mas que às vezes “eles empurram a gente, por isso queria parar de ir”. PCD respondeu ainda, que namorou “o Sérgio” (vizinho que mora em frente a sua casa), durante um mês, e ao ser questionada se sua mãe sabia, respondeu: “-Lógico!”.

Quanto à área acadêmica, PCD demonstrou o seguinte desempenho:

Leitura: *Fez leitura de um livro de literatura infanto-juvenil, de forma rápida e fluente apresentando poucos erros (estes são devido a algumas trocas de letras e omissão de partes de palavras; lê muito rapidamente).*

Interpretação: *No início precisou de muita mediação para interpretar, mas na medida em que foi compreendendo e interessando-se pela história, passou a interpretar com mais facilidade, respondendo as questões feitas pela avaliadora.*

Escrita: *PCD escreveu de maneira “muito” rápida (talvez para desvencilhar-se rapidamente da tarefa); escreveu seu nome e sobrenome com letra grafada de forma irregular (sobrenome com letra inicial minúscula e sem acento tônico). Encontra-se alfabetizada, embora apresente dificuldades ortográficas e de concordância nominal e verbal.*

Matemática – *Quanto aos conceitos matemáticos, PCD demonstrou conhecimento sobre dúzia, dezena e centena, mas necessitou de mediação para conceito de metade e demonstrou não*

ter conhecimento sobre dobro, milhar ou mil, ou conceitos temporais de hora, dia e meses do ano; apenas com mediação compreendeu quantos dias têm a semana. Quanto a antecessor e sucessor de numerais, demonstrou conhecimento até a centena (Ex.: antecessor e sucessor de 17

e de 87). Quanto às operações matemáticas, nas de adição, PCD soube somar unidades simples, mas apresenta dificuldades quando há reagrupamento, necessitando de mediação para resolver a operação Ex. Operação de adição 238 + 12. Na ordem da dezena: 3 dezenas mais 1 dezena, ela deveria lembrar-se que havia mais 1 (uma) dezena a ser adicionada (reagrupada), o que não aconteceu sem a mediação da avaliadora; em operações de subtração, sabe operar com recurso, mas necessita de mediação para "lembrar-se" de buscar o recurso na ordem posterior, ou seja, ela esqueceu de "emprestar", só o fazendo com mediação; na multiplicação apresenta maior dificuldade, na medida em que não "decorou" as tabuadas e apresenta dificuldades para compreender o significado de multiplicar ou seja, de que 2 x 2 é o mesmo que somar a quantidade 2 (dois) duas vezes; na divisão só consegue operar com total mediação, pois nem consegue "armar" a operação, nem resolver as operações de multiplicação que deve efetuar para resolver a divisão; consegue compreender as operações de subtração implícitas na divisão, mas não compreende o significado do que seja uma divisão.

Enfim, para realizar as operações matemáticas mais simples, opera com a ajuda de recursos visuais como risquinhos e bolinhas – mesmo para quantidades pequenas – o que dificulta aquelas com quantidades maiores. Quanto a situações-problemas, apresenta dificuldades na compreensão daquelas que envolvem duas ou mais operações e noções como dezena, dúzia e horas, necessitando de mediação total para resolvê-las.

Concluindo, é possível afirmar que PCD apropriou-se da leitura, da escrita e do cálculo (Art. 32 da LDB nº 9394/96) para continuar seu desenvolvimento da capacidade de aprender,

embora sejam necessárias adaptações curriculares cada vez mais significativas (ou de grande porte), na medida em que avança nas séries/ciclos escolares e os conteúdos vão se complexificando. Assim, sugere-se que a aluna não deve receber certificação de escolaridade via

terminalidade específica, mas uma certificação igual à dos demais alunos, para comprovar a conclusão do Ensino Fundamental.

5.2.2 Sujeito 2 – HB

O sujeito número 2 (dois) da pesquisa é HB, que é o primeiro filho de uma prole de 4 (quatro); nasceu em 31/07/84, no município de Realeza-PR, e encontra-se hoje, aos 19 anos, freqüentando a Classe Especial de uma escola municipal de ensino regular, na cidade de Cascavel-PR, em processo de alfabetização.

Aos 3 (três) anos de idade, a família mudou-se para Cascavel para ser iniciado com ele *trabalho formal em escola especializada*. Embora não contenha assinatura da assistente social e nem data, na primeira anamnese elaborada pela APAE – Cascavel, a partir de entrevista com a mãe (em 1987), pôde-se constatar *cliente proveniente de uma família com bom nível sócio-econômico cultural, cooperando satisfatoriamente na sua evolução,* demonstrando que HB sempre recebeu estimulação adequada, com *bom nível de socialização e independização devido a estimulação recebida pelos familiares*; a família desenvolvia passeios e viagens. O pai trabalhou durante muitos anos como vendedor autônomo e a mãe era bancária. Atualmente trabalham juntos numa pequena empresa familiar, na qual HB também já trabalha, sendo que a partir de agosto/03, a professora da Classe Especial passou a desenvolver um programa especial, em que procura articular as questões do trabalho na empresa, com o processo ensino-aprendizagem –

especialmente as questões da alfabetização – de forma que, em tornando este processo mais significativo e contextualizado, se possa contribuir para sua alfabetização.

Com relação ao conhecimento de que HB tinha síndrome de Down, segundo anamnese

elaborada em 1994 na APAE de Cascavel, a assistente social que entrevistou a mãe, afirma que: *ao nascer a família foi informada por meio de exame de cariótipo (trissomia do 21). O geneticista orientou alguns exercícios de estimulação. Foi um choque quando souberam que PR era Síndrome de Down, mas não abalou o vínculo entre pai e mãe. Pai não brinca com os filhos e repreende-os sempre que acontece alguma coisa; de acordo com a mãe, o pai é 'conservador'. Mãe é mais carinhosa, dá mais atenção aos filhos. Bom relacionamento entre o casal. Mãe é que segura as 'barras' que surgem, como a gravidez e o nascimento de PR.*

Na análise de sua documentação fornecida pela APAE, pôde-se constatar que foram elaboradas duas anamneses, uma em 1987 (sem data, nem assinatura ou outra identificação do(a) profissional que a preencheu) e outra em 1994, totalmente completa.

Quando da entrada de HB na APAE, ele passou por avaliação com 6 (seis) profissionais técnicos e apenas 3 (três) deles identificaram-se assinando e datando seus laudos diagnósticos, o que dificultou sobremaneira a análise da documentação. Os que se identificaram e assinaram os laudos, foram a médica pediatra, a fisioterapeuta e a psicóloga, cujos relatórios, juntamente com os dos outros profissionais, serão descritos a seguir:

Neurologia – o neurologista avaliou HB no ano de 1987 ou 1988 (sem data definida). Quanto ao histórico diz: *logo que nasceu a criança, foi dito que o mesmo é portador de mongolismo* e que a criança tem *bronquites freqüentes*. Quanto ao DNPM, *andou com 2 anos e 6 meses. Começou as primeiras palavras com 1ano e 6 meses. Já come sozinho*. Quanto à linguagem *fala palavras-frase*. Quanto à motricidade involuntária apresenta hipotonia global;

seus reflexos osteo tendinosos eram *normais*, concluindo então: *paciente com RM de etiologia cromossomial – Síndrome de Down, necessitando de acompanhamento na APAE, para sociabilização e estimulação precoce*.

Pediatria – a pediatra que avaliou HB em 02/08/88 constatou *gripe há uma 1 semana*, mas sem febre, embora com *coriza, obstrução nasal, tosse produtiva*; afirmou que as vacinas estavam *em dia* e que teve *pneumonia aos três anos*; relaciona os alimentos de que fazia uso e concluiu dizendo *traqueobronquite*.

Fonoaudiologia – a fonoaudióloga procedeu à avaliação quando HB estava com três anos e afirma que ele balbuciou com *mais ou menos oito meses* e disse as primeiras palavras com significado com *mais ou menos 2 anos*. Disse que a mãe o compreendia mais através de auxílio gestual e que sua compreensão por parte de outras pessoas era *difícil, pois emite somente alguns vocábulos*, mas era capaz de compreender *algumas pequenas ordens apesar de teimoso*. Era capaz de olhar os lábios de quem falava e já tinha se utilizado bastante de gestos e mímicas mas, naquele momento (aos 3 anos), havia diminuído. Reagia a sons, não incomodava-se com ruídos, gostava *de música, (dança)*, e costumava gritar. Quanto à impressão diagnóstica inicial *emite somente alguns vocábulos isolados, OFA alterados em postura, mobilidade e tonicidade*. Relatou ainda *fez estimulação desde os 1 meses em Curitiba, até mais ou menos dois anos. Depois não fez acompanhamento até o momento*.

Fisioterapia – em avaliação realizada em 10/09/87, quanto ao desenvolvimento motor, a fisioterapeuta relatou que HB sustentou a cabeça com 7 meses, sentou com 1 ano, rastejou com 1 ano e 6 meses, engatinhou e ficou de pé com 1 ano e 10 meses, andou com 2 anos e 6 meses e que era dependente nas AVDs. Quanto ao comportamento *teimosia, nervoso* e a sociabilidade *boa*. Seu estado físico era *bom*, seu *tônus muscular hipotônico*. Quanto à avaliação de seus

padrões motores, relata que tudo estava praticamente dentro do esperado no tocante às diferentes posições em que foi avaliado: prono, supino, sentado, gatinha e ajoelhado. Concluiu afirmando *DM leve mais pés pronados*; disse que HB recebeu orientação de fisioterapeuta com 5 meses e

que não necessitaria de atendimento naquele momento, mas recomendou consulta com Ortopedista.

Psicologia – a psicóloga avaliou HB em 21/06/88 e relatou que *Pr tem um irmão mais novo que ele dois anos, sendo que sua mãe está esperando outro neném. Pr tem Síndrome de Down confirmada por cariótipo. Pr nasceu a termo tendo ficado sua mãe dois dias com contrações. Pr apresenta atraso no desenvolvimento psicomotor, possui sono agitado e está iniciando o processo de independência nas AVDs. A família se relaciona bem, sendo que o irmão tem ciúmes da maior atenção dada a Pr. Quem cuida das crianças é uma tia de 17 anos que mora com eles. A mãe está consciente da possibilidade de Pr não vir a se alfabetizar e espera principalmente que Pr evolua nos aspectos sociais*. Como orientação disse: *Pr está freqüentando o Programa de Estimulação Inicial do Desenvolvimento*.

A partir de 1994, já com 10 anos, HB foi reavaliado por alguns profissionais da área técnica da APAE. Foi realizada nova e mais completa anamnese em que a situação da família praticamente não havia mudado, a não ser pelo nascimento dos outros irmãos. A composição dos filhos passou a ser: HB nascido em 1984, um irmão em 1986, outro em 1989 e uma irmã em 1991. Quanto ao comportamento em casa, HB *brinca preferencialmente sozinho, joguinhos de montar, joga bola ao cesto, vido-game, desenha. Pr fica nervoso quanto lhe é chamada atenção ou quando é contrariado. Sai batendo porta, bate na mesa, derruba o que estiver na frente, grita...*

Relatou-se que HB tem rinite e que *fez cirurgia de amídalas com mais ou menos 6, 7 anos*. Tinha como hábito colocar o dedo indicador na boca e mordê-lo lateralmente. Quanto ao sono *às vezes senta na cama dormindo ou passa para o chão. Geralmente dorme bem, mas se mexe bastante*. Quanto à sexualidade *manipula genital principalmente quando nervoso*. Quanto à

alimentação *usa garfo e faca, mas às vezes quando não quer, faz bastante bagunça*.

Quanto ao vestuário era *independente, mas com dificuldade de frente, costas, avesso e direito*. A higiene pessoal era feita *com alguma supervisão*, e como responsabilidade relatou-se que HB *gosta de alguns afazeres domésticos*.

A fisioterapeuta que o avaliou em 26/05/94 relatou que sua marcha era *normal* e na avaliação postural, apresentava *pés planos e bom equilíbrio, não necessitando de fisioterapia.* A fonoaudióloga o avaliou também em maio de 94 e relatou que HB *comunica-se verbalmente com presença de dislalias por omissão e substituição de fonemas. Em conversa espontânea aumenta o ritmo da fala que, associado a dificuldade na coordenação dos movimentos da língua, dificultam a inteligibilidade da fala. Dificuldade na atenção e concentração*.

A partir de 1994, HB passou por avaliações anualmente por psicólogos – até sua saída da APAE em 1999 – cujos relatos são:

06/06/95 – *Pr mostrou-se instável; num primeiro momento interessou-se pelas atividades propostas e em outro, mostrou-se voluntarioso e negativista, apresentou determinados comportamentos ofensivos, na tentativa de testar limites. O que se pode verificar é que o Desenho de Pr se encontra na fase do realismo fortuito que compreende a faixa etária entre 2 anos e 3 anos e meio. De acordo com o Diagnóstico Operatório Pr se encontra no Período Pré-Operatório subnível simbólico que compreende a faixa etária entre 2 e 3 anos sendo a IC de Pr de 9 anos e 10 meses o que se aponta para um atraso significativo no seu desenvolvimento*

cognitivo aliado a problemas de comportamento.

Em 27/09/95 foi reavaliado por outra psicóloga que afirmou *facilidade em estabelecer contato. Boa comunicação. Seu desenho encontra-se na fase do realismo fortuito. Tem noções de esquema corporal. Não desenvolveu as atividades do diagnóstico operatório que permitissem*

avaliação.

Em 28/02/96, novamente a mesma psicóloga aplicou as provas do Diagnóstico Operatório e concluiu *período pré-operatório, subnível simbólico*. Foi reavaliado novamente em 23/04/96 (pela mesma psicóloga), que relatou *estabelece contato com facilidade. Dificuldades em obedecer limites, pouca concentração, demonstra pouco interesse nas atividades propostas. Seu desenho encontra-se no início da fase do realismo gorado. De acordo com o Diagnóstico Operatório encontra-se no período pré-operatório, subnível simbólico*.

Em 17/10/97, a mesma psicóloga o avaliou e disse: *seu desenho encontra-se na fase do realismo fortuito. De acordo com o Diagnóstico Operatório encontra-se no período pré-operatório, subnível Intuitivo Articulado na prova de conservação de quantidades discretas, Intuitivo Global na prova de inclusão de classes e subnível simbólico na prova de seriação*.

Em 28/10/97, novamente a mesma psicóloga o avaliou e disse *seu desenho corresponde à fase do realismo fortuito. De acordo com o Diagnóstico Operatório encontra-se no período pré-operatório, subnível Intuitivo Articulado na prova de conservação de quantidade discretas, Intuitivo Global na prova de Classificação e Simbólico na prova de Seriação*.

Em 01/09/98 foi avaliado por outra psicóloga, que afirmou *segundo Diagnóstico Operatório Piagetiano encontra-se no Período Pré-Operatório, subnível Intuitivo Articulado na prova de Conservação de quantidades discretas e líquidas. Subnível Intuitivo Global na prova de inclusão de classes e subnível simbólico na prova de seriação de bastonetes. Seu desenho*

pertence à fase do realismo fortuito.

Em outubro de 1999 foi avaliado pela última vez na APAE, pela mesma psicóloga que o avaliara no ano anterior, que afirmou então: *apresentou evolução quanto a seu relacionamento interpessoal. De acordo com o Diagnóstico Operatório Piagetiano encontra-se no período pré-*

operatório, subnível Intuitivo Articulado (5 – 6 anos) na prova de conservação de quantidades discretas e subnível Intuitivo Global (4 – 5 anos) nas provas de inclusão de classes e seriação de bastonetes. Seu desenho corresponde à fase do Realismo Gorado (3 – 4 anos e meio).

HB permaneceu na APAE apenas até o final de 1999, quando então a mãe procurou o CRAAD – Centro Regional de Atendimento e Avaliação Diagnóstica, um centro de avaliação de alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem da rede pública que, desde o ano em que foi fundado (1997), atendia toda a região oeste do Paraná e funcionava no NRE de Cascavel. Atualmente o CRAAD mudou sua denominação para CRAPE[19] e seus objetivos estão mais centrados no apoio pedagógico especializado.

O objetivo da mãe de HB, já há algum tempo, era matriculá-lo numa escola regular, mesmo que fosse em programas mais segregados como Classes Especiais. HB foi então avaliado pela equipe do CRAAD, que atendendo solicitação da família, o encaminhou para Classe Especial, sugerindo ainda, no final do relatório de avaliação/encaminhamento, *profissionalização* e freqüência a *aulas extras como informática, artes plásticas, música e outras*. Tinha então 15 anos e 4 meses e ficou naquela Classe Especial, numa escola estadual de Ensino Fundamental e Médio, até que a mesma fosse municipalizada, no final de 2001.

[19] CRAPE - Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado, cujos objetivos são oferecer apoio pedagógico especializado às escolas, professores e alunos com necessidades especiais de 5ª a 8ª séries e de Ensino Médio, em Cascavel e a dezoito municípios da região oeste do Paraná abrangendo toda a educação básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio). O CRAPE trabalha também com todos os programas de Educação Especial, como Escolas e Classes Especiais, Salas de Recursos e CAEs (Centros de Atendimento Especializados) na áreas física, auditiva e visual. (a mudança de denominação de CRAAD para CRAPE, foi publicada no diário oficial do PR, em 28/03/03).

Começaram aí novamente, as dificuldades e insegurança para a família de HB, pois ele não se "adaptou" às escolas municipais por onde passou durante o ano letivo de 2002 (freqüentando Classes Especiais) e no final do ano, a última escola questionava se HB não deveria voltar para a APAE, pois não estava aprendendo como deveria (do ponto de vista da

escola), apresentava problemas de comportamento e já havia completado 18 (dezoito) anos, idade-limite para a permanência em Classes Especiais no Paraná, segundo normatização própria do Estado.

O problema foi levado então ao CEACRI – Centro de Atendimento Integral à Criança, órgão da Prefeitura Municipal de Cascavel responsável pelas questões da Educação Especial no município. Juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, o CEACRI buscava uma solução para a situação, quando a mãe procurou o Ministério Público. E no dia 21 de fevereiro de 2003, a promotora de justiça convidou representantes do NRE, do CRAAD, do CEACRI e da Secretaria Municipal de Educação para uma reunião "referente ao procedimento instaurado para inclusão de HB em ensino regular em Classe Especial", a realizar-se na Sala de Reuniões do Ministério Público, no Edifício do Fórum de Cascavel.

Após a discussão sobre o caso de HB a promotora decidiu, juntamente com a equipe presente, que a Secretaria Municipal de Educação abriria uma nova Classe Especial para alunos da área mental, com mais de 18 anos. Dessa forma, HB pôde continuar a estudar na rede regular de ensino (mesmo que em Classe Especial), como queria sua mãe e não precisou voltar para a APAE.

Atualmente HB encontra-se freqüentando a Classe Especial para alunos maiores de 18 anos (está com 19 anos) e seu relatório "síntese do trabalho desenvolvido nas áreas" – elaborado por sua professora da Classe Especial e datado de 11 de julho de 2003 – é descrito a seguir:

a. Habilidades Cognitivas:

Atenção: *período de atenção curto, sendo necessário refocar-lhe, principalmente quando explanando verbalmente um assunto no grupo. Se perde diante de muitas palavras no quadro,*

com dificuldade de copiar. Tempo de concentração nas atividades*: Consegue concentrar-se até o término da atividade, mas cansa-se rapidamente.*

Memória: *É necessário estar sempre retomando o aprendizado. Fixa melhor as informações sobre sua vida pessoal, associadas ao seu cotidiano.*

Raciocínio: *Não consegue abstrair. Não consegue organizar-se numa seqüência numérica até 3 (três), o que prejudica outros aprendizados.*

b. Área Acadêmica*:*

Conceituação*: HB possui os conceitos a nível de linguagem receptiva, transpondo-os para a realidade quando necessário. Não domina alguns conceitos matemáticos mais abstratos como dobro, metade, dúzia, dezena, etc. Por vezes confunde cores. Dificuldade em nomear partes do corpo mais elaboradas como axilas, queixo, nuca, calcanhar, cílio, sobrancelha.*

Linguagem oral (receptiva e expressiva)*: HB apresenta linguagem receptiva rica em conceitos. Sua linguagem expressiva nem sempre é compreensível pela articulação inadequada de alguns vocábulos. Corrige-se quando dado modelo.*

Leitura: *HB faz análise e síntese das sílabas, lendo com melhor fluência palavras de vocabulário simples, em letra caixa alta. Com mediação lê palavras complexas, reformulando o produto. Obs. Já está lendo em letra script (avanço desde que chegou).*

Interpretação: *Interpreta pequenos textos contendo informações simples (um vocábulo).*

Linguagem Escrita: *HB escreve alfabeticamente quando levado a questionar a colocação das letras. Sozinho, não organiza nem o seu próprio nome. Faz a associação grafema/fonema,*

porém tem dificuldade de organização da escrita, pela dificuldade que possui na seqüência numérica.

Matemática: Números: *HB identifica, reconhece, associa numerais até 9. Tem dificuldade em contar e colocar em seqüência os numerais, necessitando verbalizar os mesmos (dificuldades de organização).* Operações: *Realiza operação adição de unidades simples com apoio. Tem maior dificuldade na subtração.*

c. Área Sócio-Emocional:

Reações frente à figura de autoridade, integração com os colegas, respeito a limites: HB tem comportamento dócil, cooperativo e afetivo com os colegas, alunos e professores da escola. Demonstra limites quanto à execução das atividades, recusando-se a fazê-las, principalmente quando chega mal humorado. Reage frente à pressão com comportamentos inadequados. Mudou temporariamente seu comportamento com a entrada de um novo aluno sem limites, sentindo-se incomodado com a presença dele. Houve até um episódio de choro. Neste trimestre houve apenas um desentendimento com uma colega, agredindo-a acredito que por influência do ambiente. Como o outro aluno acomodou-se, HB voltou a apresentar comportamento normal.

d. Metas: *Desenvolver as atividades com maior independência. Neste momento não realiza nada sem apoio ou supervisão.*

e. Observações Complementares: *No 2º semestre tentarei trabalhar os conteúdos associados ao seu trabalho, na firma dos pais* (professora de HB).

No caso de HB, a luta de sua mãe por inseri-lo numa Classe Especial de escola regular – desligando-o da APAE, em 1999 e depois, no final de 2002, a luta em fazê-lo permanecer nessa classe, apesar de já ter completado 18 anos, idade-limite para tal permanência – representa a luta

por um direito ainda menor do que a lei prescreve, pois não se trata de inseri-lo em classe comum do ensino regular (o que caracterizaria inclusão), mas em Classe Especial, que é um programa especializado para esses alunos! E mesmo assim foi tão difícil e só possível, recorrendo à justiça, pois alguns educadores, mesmo os especializados, defendiam que ele deveria voltar para a APAE

ou ir para a EJA. Não se cogitou nas discussões o fato de que, se ele não tinha "condições específicas" nem para permanecer em Classe Especial (feita para ele!), talvez ele pudesse então, receber a tal terminalidade específica. Não se pensou nessa possibilidade, talvez por desconhecimento sobre esse dispositivo legal, ou por não julgá-lo relevante para a vida de HB; o fato é que seu possível encaminhamento à Educação de Jovens e Adultos era motivado unicamente por sua idade cronológica e, obviamente pelos fatores dela decorrentes no tocante a HB.

Por outro lado, talvez tenha sido melhor a terminalidade específica não ter sido lembrada, pois assim HB não correu o risco de ter mais um argumento, desta vez legal, a justificar sua saída da Classe Especial.

Quando Carvalho afirma em 1997, no livro A Nova LDB e a Educação Especial, que a preocupação que permeia sua obra é com o "futuro das palavras" expressas em toda Lei, talvez as palavras "terminalidade específica" sejam as que têm tido o futuro mais incerto, tendo em vista que após sete anos da promulgação da lei, a normatização e consecução da referida terminalidade específica, ainda estão incompletas. Tal temática tem sido motivo de muito controvérsia e preocupação daqueles que pensam a Educação Especial, já que esse dispositivo legal pode tornar-se efetivamente em instrumento para que os alunos com deficiência mental "desocupem" as

vagas das escolas onde estudam (o que quase aconteceu com HB, se sua mãe não tivesse ido ao Ministério Público), ou para que não lhes seja permitida a entrada, tanto nas classes comuns do ensino regular, como nas Classes Especiais e, dessa forma seu direito à educação, "preferencialmente" na rede regular de ensino, seja apenas letra morta.

Atualmente HB continua estudando na Classe Especial, num trabalho cuja ênfase é a

alfabetização. Assim sendo, a terminalidade específica é um recurso que ainda não deve ser planejado para ele, pois independente de idade-limite oficial para sair da Classe Especial, enquanto houver possibilidades de que um aluno seja alfabetizado, a referida classe é o *locus* por excelência onde ele deve estudar. E este é o caso de HB.

5.2.3 Sujeito 3 – SB

O sujeito número 3 (três) da pesquisa é SB, que nasceu em 03/10/86, no município de Cascavel-PR, e encontra-se hoje com 17 anos, freqüentando a 6ª (sexta) série de um Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio, na mesma cidade.

Em 1998, SB foi encaminhada pelo neurologista à UEM – Universidade Estadual de Maringá – onde, através de cariótipo, foi diagnosticada Síndrome de Williams[20].

SB freqüentava a pré-escola de uma escola estadual de Cascavel, em 1993, com 7 (sete)

[20] A Síndrome de Williams é uma rara desordem genética freqüentemente não diagnosticada. Não é transmitida geneticamente. Não tem causas ambientais, médicas ou influência de fatores psicossociais. Tem impacto sobre diversas áreas do desenvolvimento, incluindo a cognitiva, comportamental e motora. Estima-se que uma em cada 20.000 crianças nasce com SW. Foi descrita pela primeira vez em 1960 por um médico neozelandês, Dr. J.C.P. Williams, quando verificou que um grupo de pacientes pediátricos possuía sintomas parecidos: problemas cardiovasculares, rostos com características semelhantes, atraso mental moderado, dificuldade para ler, escrever e efetuar operações matemáticas. Alguns possuíam extraordinário talento musical, com alta noção de ritmo (O que é Síndrome de Willians? <http://planeta.terra.com.br/saude/swbrasil/caracteristicas.htm>).

anos, quando foi encaminhada à dupla avaliadora[21] do NRE para avaliação. Após a avaliação psicoeducacional, SB foi encaminhada através de carta enviada pela psicóloga, à APAE de Cascavel. No entanto, como sua família era resistente a sua freqüência na APAE, antes de ir para lá freqüentou uma Classe Especial para que se verificasse a possibilidade de nela permanecer, o

que não aconteceu. O motivo está explicitado num relatório de avaliação psicoeducacional - realizada pelo CRAAD a pedido da família - datado de 04/08/98, que traz a seguinte informação: *decidiu-se que pelas condições de aprendizagem naquele momento (1993), o encaminhamento deveria ser para a APAE*.

Esse relatório (de 1998), segue afirmando que SB estudou na APAE *durante alguns anos, tendo saído por iniciativa da mãe*. A mãe matriculou-a num colégio da rede privada, onde freqüentou a pré-escola por cerca de um ano (1995) e depois matriculou-a na Classe Especial do colégio público em que freqüenta atualmente a 6ª (sexta) série, lá permanecendo de 1996 a 1998, quando foi novamente para avaliação psicoeducacional, agora no CRAAD.

Segundo o primeiro relatório de avaliação, datado de 01/10/93, a queixa principal da pré-escola – motivo pelo qual foi encaminhada para avaliação – é de que a aluna *não realiza as tarefas, briga bastante, não assimila cores, formas, letras, números, imaturidade, falta de coordenação*. O relatório diz também, que *durante a avaliação a criança não parava de falar e agitar-se. Não conseguia entender as explicações. Ficou dispersa. Teve dificuldade com limites. Mostrava uma verbalização excessiva. Mas é comunicativa e extrovertida.*

[21] Dupla Avaliadora era a forma com que eram denominadas as profissionais – Psicóloga e Professora Especializada – que recebiam um curso de formação de 80h. oferecido pela SEED/DEE, que as credenciava para realizarem avaliações - no modelo psicoeducacional - de crianças com deficiência e/ou dificuldades/distúrbios de aprendizagem, na rede pública do Paraná.

O relatório traz ainda, segundo informações da mãe, da escola e de observações realizadas, que SB era dependente em AVD e auto-cuidados, pois *não toma banho, nem se veste ou coloca sapatos sozinha*. Quanto à socialização, SB apresentava dificuldades *por ser muito briguenta, não saber dividir*. Quanto à habilidade mental *a avaliação do potencial intelectual (...) demonstra que* SB *apresenta-se funcionando significativamente abaixo do esperado para sua idade e experiência*. Na área motora global e fina, SB *não realizou as atividades propostas por não entender as instruções (...) mas (...) acompanhada realizava as provas.*

Na coordenação visomotora *não conseguiu reproduzir figuras geométricas, apresentando*

apenas alguns rabiscos. Ao representar a figura-humana SB *faz um desenho lembrando um bichinho, cuja figura era constituída de um centro com rabiscos em volta, sem distinguir partes como cabeça, tronco e membros*. Na lateralidade, *desconhece noções de direita, esquerda em si e no outro* e no esquema corporal *conhece cabeça, braço, perna, pé, mão em si e no outro, desconhecendo os detalhes* (do corpo humano).

Quanto à linguagem expressiva e receptiva *diante de uma gravura de seu interesse, até elaborou frases condizentes com a cena, porém não conseguiu seqüenciá-las com início, meio e fim. Substitui a expressão "subiu" por "parará, parará", tamborilando os dedos para representar o ocorrido*. Já na avaliação de conceitos básicos – noções de tempo, espaço, cores, formas geométricas, quantidade e tamanho – houve *desconhecimento dos referidos conceitos por parte da educanda.*

Quanto às atividades de leitura, escrita e matemática, o relatório afirma que *não foi possível realizar a atividade de repetição de sentenças, por não compreender a atividade proposta*. Na verdade, repetição de sentenças, consiste em apenas repetir frases curtas, médias e longas, em que se avalia a memória imediata e a linguagem oral, mas não a capacidade de leitura,

pois em nenhum momento, nessa atividade, o aluno visualiza palavras, textos, ou mesmo figuras, para que possa lê-las. Nas atividades de escrita, a avaliadora diz que *não foi possível realizar atividades de escrita com* SB. *Faz apenas rabiscos na folha, representando palavras que vai falando sem parar*. Em matemática, a avaliadora afirma que SB *através de atividades informais demonstrou dificuldade quanto a conceitos de maior, menor, mais e menos, fino/grosso, posições, etc.*, demonstrando também, que a aluna não foi avaliada (ou não foi relatado) em relação a conceitos de numeração, quantificação, operações matemáticas e resolução de situações-problemas, mesmo simples.

Já no relatório de avaliação pedagógica, de 04/08/98, quando estava com quase 12 anos, SB apresentou o seguinte desempenho: Nas atividades de coordenação motora global e fina, *realizou corretamente atividades como pular, saltar, andar sobre linhas, pegar e arremessar bola, com exceção de recortar papel com tesoura (sobre linhas reta, curva e quebrada), amarrar, abotoar e fazer laço*. Quanto à sua linguagem expressiva *apresentou vocabulário adequado à sua faixa etária, clareza ao expressar-se e estruturação gramatical adequada, (na elaboração de história à vista de gravura), apresentando alguns vícios culturais*. Na avaliação de conceitos básicos, SB demonstrou *habilidade no domínio de conceitos espaciais (...) domínio parcial nos conceitos temporais e de quantidade e tamanho. Identificou e nomeou cores primárias e secundárias, e formas geométricas*. Nos conceitos de esquema corporal *nomeou as partes principais do corpo humano, apresentando dificuldades nos detalhes como: bochechas, testa, cílios, sobrancelhas, etc*. *Dominou os conceitos de lateralidade simples e cruzada em si, com dificuldades em estabelecer lateralidade no outro*.

Quanto à leitura, foi avaliada através do teste denominado Realismo Nominal, em que a avaliadora afirma que SB está *no momento em fase de transição. Nas provas de leitura com*

imagem (palavras e frases), a educanda prende-se no significado da gravura, sem levar em consideração o referencial escrito. No entanto, ao deparar-se com a palavra escrita, sem imagem, SB *analisa os valores convencionais (letras) que formam a palavra, sem conseguir sintetizá-los para reformular o produto corretamente.*

Já em teste convencional de leitura, de primeira série, nível inicial, SB *realizou análise de palavras apresentadas em letra cursiva, de imprensa, script e caixa alta, com dificuldade em sintetizá-las, fornecendo o produto real. Ex.: Identifica a vogal "o" da palavra bola, emitindo como produto a palavra "ome" (homem), ou "p" da palavra tapete, emitindo a palavra*

"papai". SB *interpretou parcialmente um pequeno texto a ela lido pela examinadora, não recordando de todas as informações contidas no texto, formado por quatro sentenças*. É possível verificar nos testes de leitura realizados, que além de reconhecer e nomear letra escritas sob várias formas, SB já conseguia relacioná-las a seu valor sonoro, e generalizar esse conhecimento para palavras que iniciavam com aquela letra (Ex. "o" de "ome", "p" de "papai", etc.), demonstrando assim uma consciência fonêmica, fundamental para a alfabetização que, no seu caso, iria se consolidar pouco tempo mais tarde.

Quanto à avaliação da escrita, realizada através de ditado, auto-ditado, cópia e elaboração de sentenças, *as escritas de* SB *foram analisadas de acordo com a teoria psicolingüística de Emília Ferreiro.* SB *produziu, naquele momento, escritas de nível silábico-alfabéticas sem predomínio de valores sonoros convencionais na maior parte de suas escritas, demonstrando porém a preocupação com a sonoridade em algumas palavras. Ex.: "nente" para elefante, "nana" para cama, "nonta" para bola, "saso" para sapo, "cano" para cavalo e "linca" para xícara.*

Quanto à matemática, SB *demonstrou conhecimento de seqüência numérica até 20,*

associação entre numerais e quantidades até 15, identificação dos sinais de adição e subtração, efetuação de sentenças matemáticas ilustradas com cálculos simples (2 + 1 e 8 – 2) e antecessor e sucessor de numerais até 19 (...) Resolveu operação de adição simples (6 + 3 e 5 + 3). Identificou corretamente o sinal de subtração, mas ao efetivar a operação, fez a operação inversa (adição). Encontrou dificuldade em definir dúzia, dezena, dobro, metade, e situações-problemas simples de adição e subtração, interpretando-os corretamente, sem, no entanto, chegar ao número exato. Na conclusão do referido relatório pedagógico, a avaliadora recomenda que SB continue a receber *atendimento em Classe Especial*.

A partir dessa avaliação, SB foi encaminhada para a Classe Especial de outra escola que ficava bem distante de sua casa, por causa da professora que era considerada "ótima professora" e cujos alunos sempre aprendiam a ler, mesmo os que apresentavam dificuldades/deficiências mais acentuadas. SB freqüentou essa Classe Especial até o final do ano 2000, quando foi então desligada já na 4ª série, com uma certificação simbólica. No ano seguinte, em 2001, passou para o ensino regular definitivamente, já na 5ª série. Deve-se ressaltar que a Classe Especial teve um papel fundamental e determinante, na vida de SB. Apesar das críticas que este programa especializado vem recebendo nos últimos anos, para muitos alunos ele tem feito a diferença, no sentido de lhes propiciar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, especialmente a escrita, a leitura e o cálculo, como meios para continuarem aprendendo.

Em 2001, ao passar para a 5ª série, SB foi matriculada em uma escola estadual perto de seu bairro, onde freqüentou por apenas duas semanas, pois segundo sua mãe, a diretora disse-lhe que SB "era louquinha". Os pais então a matricularam na escola em que se encontra atualmente freqüentando a 6ª série e sendo atendida também em sala de reforço. A sala de reforço é um projeto elaborado pela escola para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem, com

uma professora da escola, que é a única que tinha algum tempo que pudesse ser destinado a essa atividade, pois encontra-se em processo de readaptação, por apresentar dificuldades auditivas. As escolas estaduais, com a redução de porte que sofreram nos anos do governo Lerner, ficaram com suas equipes técnico-pedagógicas muito reduzidas, sem profissionais disponíveis para fazer acompanhamento pedagógico mais freqüente dos inúmeros casos de alunos com dificuldades de aprendizagem; quiçá dos casos como o de SB, que apresentava deficiências mais acentuadas.

Na verdade, SB é um dos inúmeros casos de alunos de 5ª a 8ª séries que apresentam "necessidades educacionais especiais" – no seu caso bastante acentuadas, dada a síndrome e as

defasagens (não só de idade/série) que apresenta – que precisam com urgência do programa de Educação Especial denominado Sala de Recursos[22], mas que ainda não era oferecido pelo sistema estadual de ensino aos alunos da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Há vários anos, a solicitação para a criação de Sala de Recursos para os referidos alunos, vinha sendo feita junto ao Governo Estadual, para que fosse efetivado o direito desses alunos a receberem apoio pedagógico especializado.

A partir de 2003, com novo governo estadual, retomou-se a reivindicação pela Sala de Recursos para 5ª e 8ª séries e, no final daquele ano, duas foram aprovadas pela SEED/DEE em Cascavel. A escola em que SB estuda requereu a abertura de uma delas, o que poderá contribuir sobremaneira para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da aluna, que estudará num período na 6ª série regular e, no período contrário, receberá o atendimento especializada na Sala

[22] Sala de Recursos – Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do Ensino Comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que freqüenta no ensino regular (BRASIL, 1994).

de Recursos.

Os alunos que devem receber apoio pedagógico especializado em Sala de Recursos, são os egressos de programas de Educação Especial (Escolas e Classes Especiais e Salas de Recursos de 1ª a 4ª séries), ou seja, alunos que apresentaram dificuldades acentuadas de aprendizagem ao longo de todo seu processo de escolarização e por isso demandam apoios, mais ou menos intensos, mas sempre contínuos. Tais alunos, até há pouco tempo não chegavam a níveis mais avançados de ensino e, por isso, não havia a necessidade desses apoios, que estão garantidos nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/CNE, 2001, p.20): "todo e qualquer aluno pode apresentar ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade

educacional especial". Para responder a essa necessidade, o sistema de ensino ao qual a escola está vinculada, deverá prover os meios para apoiar a permanência do aluno na escola. As Salas de Recurso já existiam no Paraná para as séries iniciais, mas eram de responsabilidade do Sistema Municipal. Só agora, a partir de 2004, o sistema estadual está se responsabilizando por ofertá-la aos alunos de 5ª a 8ª séries.

Através de avaliação realizada com SB em 4 (quatro) encontros para avaliar seus conhecimentos, e de relatórios de seus professores, constata-se que atualmente ela *lê com certa dificuldade, inclusive na pontuação - embora pronuncie as palavras com clareza – e interprete adequadamente o texto lido*.

Quanto à escrita, SB *produz textos, embora apresente dificuldades na ortografia, acentuação, uso de letras maiúsculas e minúsculas, omissão de letras no final das palavras, uso de concordância nominal, etc.* Nas atividades de matemática, elaboradas para avaliar alunos de 5ª a 8ª séries, SB demonstrou *muitas dificuldades em antecessor e sucessor de numerais a partir de cem, na resolução de operações matemáticas e de situações-problemas que envolvem duas ou*

mais operações, mesmo de adição ou subtração e nos conceitos de horas e suas frações (Ex. 3h e 45 minutos).

Concluindo, é possível afirmar que SB apropriou-se da leitura, da escrita e do cálculo (Art. 32 da LDB nº 9394/96) para continuar seu desenvolvimento da capacidade de aprender, embora sejam necessárias adaptações curriculares cada vez mais significativas (ou de grande porte), na medida em que avança nas séries/ciclos escolares e os conteúdos vão se complexificando. Dessa forma, constata-se que SB não deve ainda receber terminalidade específica, por estar com apenas 17 anos e apresentar condições para adquirir muitos conhecimentos, estudando no ensino regular.

5.2.4 Sujeito 4 - AM

O sujeito nº 4 (quatro) é AM, que nasceu em 08/07/86 no município de Corbélia-PR e hoje, aos 17 anos, encontra-se freqüentando o Programa de Educação de Jovens e Adultos numa escola municipal de um município da região oeste do Paraná, no período noturno, embora esteja matriculado na Classe Especial para receber atendimento educacional especializado, mas não a freqüente mais.

AM mora na zona rural de seu município, numa pequena propriedade que pertence a sua família e na qual trabalha para ajudar os pais. Segundo informações contidas num relatório de avaliação psicoeducacional de 1995, AM *é o segundo filho de uma prole de quatro. A mãe não teve acompanhamento médico durante a gestação e sofreu uma queda no 7º mês. O parto foi normal, em casa, com auxílio de parteira; pesou cerca de três quilos. A mãe relata que AM é muito nervoso desde os doze meses; começou a falar com onze meses, sustentou a cabeça com quatro meses; andou com doze meses e usou fraldas até os dois anos. Teve desenvolvimento*

psicomotor e fala normais.

AM tem uma história de escolaridade que ilustra as dificuldades da educação e da Educação Especial nesse caso em particular, em oferecer as "respostas educacionais necessárias" às necessidades específicas de determinados alunos, pois após dez anos de vida escolar, encontra-se ainda analfabeto. Iniciou sua vida escolar em 1993, aos 7 anos, na 1ª série, numa escola rural do município em que mora até hoje. Nessa escola ficou por dois anos na 1ª série e em 1995 saiu da escola da zona rural e foi para a escola da cidade, passando a freqüentar a 1ª série pela terceira vez, sendo que em dezembro daquele ano, aos nove anos e cinco meses foi avaliado pela Educação Especial.

Apesar de ter apresentado, na área intelectual, *resultado no limite da média esperada para sua idade cronológica*, segundo o relatório da avaliação diagnóstica psicoeducacional, AM foi encaminhado para Classe Especial, provavelmente pelo desempenho apresentado na área pedagógica, conforme relatório a seguir:

- *Área da Linguagem Receptiva e Expressiva*

  AM apresentou desempenho satisfatório em frases curtas num teste que avalia memória auditiva mediata e imediata, porém nas frases médias e longas omitia palavras. Quando solicitado a escolher uma entre três gravuras para elaborar um texto oralmente, optou pela primeira que lhe foi apresentada, elaborando um texto curto e de pouca criatividade.

- *Área Acadêmica:*

- *Conceitos: Quando solicitado pela examinadora, AM não foi capaz de identificar em si e no outro as partes principais e detalhes do corpo humano. Quando apontados pela mesma, recusou-se a emitir respostas. Apresentou dificuldades de lateralidade simples e*

cruzada em si e no outro. No que se refere ao domínio dos conceitos de espaço, tempo, quantidade e tamanho, suas dificuldades foram muitas, dominando somente: grande, pequeno, acima, debaixo, frente, noite, maior, menor e curto. Não foi capaz de discriminar as cores primárias e figuras geométricas.

- *Leitura: Em atividades de leitura AM não conseguiu reconhecer as vogais, também não interpretou o texto lido pela examinadora, nem mesmo oralmente.*
- *Escrita: AM não domina o próprio nome graficamente.*

- *Matemática: Em atividades de matemática, AM encontrou dificuldades. Não relacionou os numerais à quantidade, não fez ditado de números, não tem seqüência na contagem de números, não realizou operações simples de adição e subtração.*

Com base no relatório anterior, a psicóloga e a pedagoga (a dupla avaliadora) encaminharam AM para a Classe Especial, que freqüentou apenas a partir de 1997, pois ficou aguardando o resultado da avaliação psicoeducacional o que, segundo relatório da escola, "só ocorreu no final de 1996", ano em que continuou a freqüentar a 2ª série ainda no ensino regular. É importante observar que naquele período, a SEED/DEE estava implementando um processo de formação intensiva e descentralizada de "duplas avaliadoras" em todo o interior do Paraná, pois a fila de espera de alunos em situação de fracasso escolar, por uma avaliação psicoeducacional, era constituída por cerca de seis mil crianças.

A dupla (psicóloga e pedagoga) que avaliou AM fez o curso para se credenciar como "avaliadora". Além das 80 horas cursadas - 40 horas de aulas teóricas e 40 horas de prática, ou

seja, avaliação de alguns casos de alunos, na prática, para aprender a avaliar - a dupla tinha que fazer, no total, avaliações de 30 (trinta) alunos, elaborar seus relatórios e passar por uma supervisão da equipe multidisciplinar da SEED/DEE, que dava o parecer final sobre o encaminhamento de cada caso. Só após as 30 (trinta) avaliações, a dupla podia realizar novas avaliações. Sendo esse processo muito demorado, ele atrasou em 1 (um) ano a freqüência de AM na Classe Especial.

AM então freqüentou a Classe Especial em 1997, 1998 e em agosto de 1999 a escola

requereu nova avaliação para revisão do caso, pois o aluno, segundo a ficha de referência[23], apresentava o seguinte desempenho: *aprendizagem abaixo do esperado após longo período de trabalhos diferenciados; dificuldades de aprendizagem como: fixar letras e palavras, números e quantidades; na maioria das vezes em que vai contar algum fato, não se consegue entender o que quis contar, fazendo repetições; só desenvolve as atividades propostas com ajuda; não domina conceitos básicos de tempo e apenas alguns de espaço; ainda apresentava dificuldades nas noções de direita e esquerda.*

Quanto às atividades de leitura e escrita, relatava-se que *em momentos sabe dizer o nome de alguma letra do alfabeto, mas logo depois ou em outro momento já não sabe mais; já está conseguindo relacionar os vários tipos de letras (imprensa, maiúscula, minúscula), mas não lê texto, não interpreta um texto lido para ele, não compreende as idéias do texto, não consegue escrever nenhuma palavra sozinho*.

Quanto às atividades de matemática, relatava-se que *não realizava contagem, nem*

[23] Ficha de Referência – documento sob a forma de questionário que a escola preenche e envia para o serviço de Educação Especial, para solicitar a avaliação de um aluno que está apresentando dificuldade de aprendizagem. O questionário refere-se a aspectos gerais do desenvolvimento do aluno e sobre seu desempenho no processo ensino-aprendizagem.

associava numeral à quantidade, não lia ou escrevia numerais e não realizava nenhum tipo de operações matemáticas ou situações-problema, mesmo simples. E a professora da Classe Especial e a direção da escola, que assinaram a ficha de referência concluem, afirmando: *AM está sendo encaminhado para uma reavaliação. Pelo motivo de estar freqüentando a Classe Especial já há algum tempo e não tem mostrado progressos*.

A escola usou ainda como argumentos para requerer sua reavaliação a fim de rever seu encaminhamento anterior, o fato de que no início, *sua adaptação na sala (*especial*) foi muito boa, mas logo foi se percebendo o avanço dos demais (*alunos*) enquanto que o seu progresso não*

acontecia, ficando ainda pior com a saída de seus colegas e a entrada de novos nesta mesma sala. É importante lembrar que a Classe Especial é um programa da Educação Especial em que os alunos, após avaliados, podem ser matriculados em qualquer época do ano letivo.

E era esse entrar de novos alunos, normalmente mais novos e depois saírem da Classe Especial porque superaram suas dificuldades de aprendizagem, um fator que incomodava e desestimulava AM; ele tinha consciência de suas dificuldades para aprender o que a escola lhe ensinava e da forma que ela lhe ensinava e a sua permanência na Classe Especial – enquanto outros seguiam para a Classe Comum – era uma confirmação de suas limitações.

A solicitação de reavaliação de AM foi feita ao CRAAD. Após estudo e análise do caso juntamente com a escola, decidiu-se mantê-lo na Classe Especial, descartando a possibilidade de encaminhá-lo para o setor profissionalizante da APAE de um município próximo àquele em que residia (em seu município não há escola especial), ou para um outro programa profissionalizante/ocupacional para crianças e jovens carentes ou em situação de risco, existente em seu município. A equipe multidisciplinar optou por mantê-lo na Classe Especial para que pudesse aprender o máximo do conhecimento trabalhado, até o limite de idade permitido para sua

freqüência na referida Classe Especial (limite de 18 anos, no estado do Paraná) e para continuar trabalhando no sítio, ajudando o pai.

Mas AM foi ficando cada vez mais desestimulado e menos assíduo à Classe Especial. Em meados do ano 1999, decidiu-se (escola e equipe do CRAAD) que passaria a freqüentar a EJA – Educação de Jovens e Adultos, mas sua matrícula continuaria na Classe Especial, onde continuaria a receber o atendimento especializado de que necessitava. Segundo relatório da escola em que freqüentava a EJA e a Classe Especial (datado de abril de 2003), *nos primeiros dias parecia que o problema estava solucionado, sua freqüência no supletivo até hoje é de 100%,*

*mas a classe (*especial*) ficou cada vez mais distante e o seu aprendizado também*. A escola afirma ainda que, apesar de ter sido orientada a que o aluno permanecesse na Classe Especial, decidiu que não mais trabalharia *o pedagógico e sim conteúdos que ele necessitaria para sobreviver na sociedade como: hora, dinheiro, etc. Mas muito pouco desse trabalho foi feito, devido sua falta de freqüência*. Essa observação final, é importante quando se analisa por que AM, hoje com quase 18 anos, ainda não conseguiu se alfabetizar, pois demonstra que a escola "desistiu" de ensiná-lo a ler e escrever, quando decidiu que não mais trabalharia o "pedagógico" e ainda, que o espaço para tal - que deveria ter sido a Classe Especial - ele não mais freqüentou regularmente desde o ano de 2000 (conforme os registros de freqüência da referida classe).

AM foi reavaliado na área pedagógica em abril de 2001, apresentando o seguinte desempenho:

Demonstrou não conhecer todas as letras do alfabeto, confundindo-as ao ser solicitado que lesse algumas. Não superou a dificuldade em sintetizar sílabas e palavras, necessitando ainda de mediação nas palavras, ficando em conflito; lia uma letra e no mesmo momento reformulava, criando hipóteses para sua leitura. No teste de escrita, do mesmo nível em que fez a

leitura, grafou o seu pré-nome corretamente. Em suas escritas, demonstrou encontrar-se em nível pré-silábico D 10 – quantidade e repertório variado e presença de valor sonoro inicial. Ex. boba para boi / paha para pato / gulaha para gato / maba para macaco / ginrna para galinha / sara para sapo / borla para boné / camaba para casa. AM *reflete para escrever, observa-se que fica em conflito necessitando de um tempo maior.*

O aluno fez contagem de um a quatorze de forma seqüenciada, após prosseguir desordenadamente. Faz relação entre número e quantidade (quando visualizados) até quinze, necessitando de mediação (caso contrário se perdia). Não apresentou noção de sucessor e

antecessor. Não reconheceu os números 3, 9, 7, 11, 8, 10, 6, 12. Demonstrou desconhecer sinal de adição e subtração. Quando lhe foram apresentadas situações de operar (adicionar e subtrair), o aluno verbalizou "não sei fazer continha". Demonstrou compreender quais objetos se compra em metro, litro e quilo, demonstrando conhecimento dos referidos conceitos. Demonstrou não dominar os conceitos de dezena, meia dezena, meia dúzia, centena, dobro e hora. Demonstrou dificuldade em resolver situações-problema, respondendo perguntas aleatoriamente.

Após a referida reavaliação pedagógica, recomendou-se que AM continuasse a freqüentar a Classe Especial e o programa de EJA no período noturno.

Mas a situação de AM continuava preocupando a escola e a equipe multidisciplinar que acompanhava seu caso, pois a freqüência à EJA não estava proporcionando–lhe a possibilidade de alfabetizar-se; passou a apresentar dificuldades de relacionamento em sala e não freqüentava mais a Classe Especial. Então, em maio de 2003, foi novamente reavaliado por uma pedagoga do CRAPE, quando constatou-se o seguinte desenvolvimento escolar:

AM *não conseguiu alfabetizar-se tendo sido trabalhado em Classe Especial desde 1997 e na Educação de Jovens e Adultos desde o ano 2000. Atualmente produz escritas de nível pré-silábico se deixado livre, e silábico com dificuldade no emprego do valor sonoro convencional se mediado, questionando-se o resultado da colocação das letras. Para este diagnóstico de escrita foram utilizados como mediação, diversos recursos como: bater palmas para perceber a quantidade de sílabas, questionamentos sobre as letras para compor as sílabas, fonetização. Através destes recursos produziu escritas como: dia – para Cecília / gateia – para galinha / boilo – boi / auio – menino / gateia ea io – a galinha come milho.*

Demonstrou conhecer as letras do alfabeto nomeando algumas como sílabas. Ex. NE para N. Confunde ocasionalmente C por G e H por G. Demonstrou insegurança para desenvolver as escritas, procurando as letras no alfabeto móvel, escrevendo e apagando diversas vezes. Prende sua atenção ao som das vogais, sem saber qual consoante colocar. Faz-se necessário dar ordens curtas para as atividades, ao contrário não consegue realizá-las por não compreender o solicitado, sendo necessário explicar mais de uma vez. Após a leitura de um texto composto de três sentenças a ele lido pela examinadora, adaptando-se o vocabulário para facilitar a compreensão pelo aluno (ex. foi trocada a palavra "empanturrava" por "enchia a barriga"), o mesmo não conseguiu responder com coerência as perguntas da avaliadora, contendo informações simples sobre o texto lido. Em relação à sua linguagem, AM forneceu respostas gerais sobre as informações solicitadas, e quando questionado mais detalhadamente, não conseguia responder. Ex. ao visitar o Zoológico, que animal mais gostou? Respondeu "um monte de bicho" sem saber nomear nenhum. Tem algum animal em casa? "tem bastante", mas não soube citar nenhum. Necessitando portanto, de muito mediação para fornecer detalhes. Construiu um relato oral breve, contento quatro sentenças, sem seqüência lógica, com frase

curtas e regionalismos lingüísticos. Como título usou uma sentença do próprio texto. Encontrou dificuldade em escolher uma entre as três gravuras oferecidas, escolhendo a mais infantil; encontrou dificuldade em criar um contexto. Fez uma sentença e deu-se por satisfeito, necessitando de mediação para ampliá-la.

Em atividades de leitura em letra cursiva, leu de forma silabada, com mediação, fornecendo nem sempre o produto correto, esquecendo o que leu. Se deixado ler espontaneamente, fala palavras aleatórias. Encontrou maior dificuldade na leitura de palavras escritas em letra de imprensa, não conseguindo sintetizar a palavra analisada, pelos erros cometidos. Ex. leu SACALO para sapato (em caixa alta).

Em relação aos conteúdos matemáticos, encontrou dificuldade em identificar, ler, escrever e associar numerais até seis. Não tem noção de antecessores e sucessores. Nomeou os sinais matemáticos (mais ou menos) de forma invertida. Conhece o processo de adicionar e subtrair no concreto, mas não conhece os numerais maiores que três. Resolveu situações-problema simples ilustradas (em nível de pré-escola) até o total 6 (seis), necessitando de contagem dos desenhos ilustrativos.

Para melhor analisar a situação do aluno, o CRAPE solicitou à escola (ao Programa de Educação de Jovens e Adultos) um relatório sucinto da situação escolar de AM, naquele momento – Agosto de 2003 – (descrito a seguir):

Submetemos a vossa apreciação, relatório do aluno AM, que demonstra ter grandes dificuldades, ao procurar desenvolver trabalhos direcionados a ele individualmente, demonstra desinteresse e somente quer realizar atividades proporcionadas aos demais alunos; quando é oferecida a ele atividade igual aos demais, finge resolver e se nega a mostrar o caderno ou as atividades ao professor para corrigi-las. Aparentemente é um aluno prestativo, mas aos poucos

se torna inconveniente, passa a querer liberdades, necessitando ter cautela ao se relacionar com ele; isso causa à professora constante preocupação, devido aos demais alunos e funcionários. Em casos que se irrita, fica muito nervoso e chora como se fosse uma criança pequena.

Para realizar questões matemáticas como quantidade, necessita contar na seqüência de 1 a 10 visualizando para descobrir o número, isso com auxílio da professora. Com relação à leitura e escrita, diz sílabas sem nexo, demonstra uma boa dicção, mas em fatos relatados apresenta falta de seqüência, muitas vezes usa em suas histórias mentiras, mas que para ele são verdades. Não consegue escrever seu próprio nome sozinho, não tem domínio de sua idade, sabe que mora no Morro do Tatu, mas sem detalhes. Faz uma pergunta e através desta seguem-se

outras inúmeras. Muitas vezes emite uma opinião ou crítica, mas não surge efeito com as pessoas com as quais está conversando.

A situação continuava da mesma forma e em setembro de 2003 a equipe do CRAPE sugeriu à SEMED – Secretaria Municipal de Educação do município, à escola, à família e ao aluno, que ele viesse estudar em Cascavel, numa Classe Especial para alunos acima de 19 anos (que havia sido criada por determinação do Ministério Público e na qual já estudava o aluno HB, que também faz parte deste estudo). A professora daquela Classe Especial era a mesma que o avaliou no CRAPE em maio de 2003 e que, portanto, já o conhecia e às suas necessidades de aprendizagem. Ele freqüentaria esta classe três vezes por semana em Cascavel, no período diurno, e nos outros dois dias freqüentaria a EJA em seu município, no período noturno. Mas ele veio apenas umas vez para a referida classe, desistindo de freqüentá-la, bem como ao programa EJA ou seja, passou o restante do ano de 2003 sem estudar.

A escola e a equipe do CRAPE continuaram a buscar uma solução para melhorar as

condições de aprendizagem do aluno. Em meados de outubro de 2003, a SEED/DEE realizou em Curitiba um curso para discutir as questões da educação de alunos da área da deficiência mental e uma das temáticas estudadas eram as Adaptações Curriculares e como planejá-las para cada aluno individualmente, ou seja, como elaborar programas individuais de adaptações curriculares. Então, o grupo composto de professores dos municípios da abrangência do NRE de Cascavel presente ao curso, decidiu escolher o caso de AM – dentre os sete casos levados a Curitiba e dos quais se deveria escolher um para ser estudado - e com ele elaborar um programa individual de Adaptações Curriculares.

Após o estudo, elaborou-se o Programa de Adaptações Curriculares, em formulário próprio, elaborado pela SEED/DEE, descrito a seguir:

Em relação às "Observações realizadas quanto à aprendizagem do aluno", constatou-se, dentre outras, que AM precisa de muito recurso visual e concreto, de mediação constante, de informações e solicitações curtas e contextualizadas, de trabalho mais individualizado, de fonetização na leitura e escrita e de trabalhar predominantemente com letra de forma maiúscula (caixa alta). Em relação aos "Dados sobre o contexto escolar atual que possam influenciar as adaptações", constatou-se que: AM precisa de mediação intensa para realizar leitura em letra cursiva; não conhece letra em caixa alta e escreve no nível silábico, mas somente com mediação e fonetização. Apresenta dificuldades acentuadas na matemática, na interpretação e compreensão de enunciados e em contextualizar fatos e dar detalhes. Quanto aos profissionais envolvidos para realizar as adaptações curriculares, estes devem ser a equipe pedagógica da escola, as professoras da Educação Especial e do programa EJA e a equipe de Educação Especial do NRE e do CRAPE. Quanto à previsão do tempo necessário para realizar as adaptações, constatou-se que não é possível prever quanto tempo será usado para realizá-las.

Quanto às “Adaptações propostas”, sugeriu-se “Adaptações de acesso ao currículo” em que deverão ser utilizados essencialmente recursos visuais e concretos e que todos os conteúdos sejam contextualizados num espaço e tempo, de forma que AM possa motivar-se e compreender por que e como deve estudá-los. Ex. Ao trabalhar as palavras, no processo de alfabetização, estas devem ser retiradas de sua vida cotidiana, ou seja, elas lhe devem ser significativas. Como “Adaptações não significativas ou de pequeno porte”, propôs-se que se fizesse o resgate de sua auto-estima e auto-confiança, pois constatou-se que AM tem plena consciência de suas limitações perante o grupo de alunos com quem estuda na EJA e encontra-se extremamente inseguro e com sentimento de inferioridade, reagindo com comportamentos inadequados.

Quanto às “Adaptações significativas ou de grande porte”, estas caracterizam-se

especialmente pela eliminação de objetivos e conteúdos mais avançados que deveriam ser trabalhados com um aluno com a idade de AM. Não o são porque ele ainda não encontra-se alfabetizado e sofre um processo de auto-depreciação, porque apesar de estudar com um grupo de alunos jovens e adultos analfabetos, portanto seus pares e de estarem todos na mesma condição no início do processo escolar, logo se distanciam, quando os outros se apropriam dos conhecimentos ensinados e AM não consegue.

Qual seria o motivo pelo qual AM não consegue se apropriar dos conhecimentos que lhe são ensinados? Certamente são vários os motivos, dentre os quais as dificuldades de aprendizagem que apresenta, aliados ao fato de que, na EJA, o processo de ensino/aprendizagem é muito mais rápido e de não haver diversificação metodológica e/ou temporal quanto aos conteúdos trabalhados, e finalmente, pela falta de condições de individualização do ensino. Dessa forma, constata-se que não se deve encaminhar alunos com dificuldades acentuadas de

aprendizagem para Programas de Educação de Jovens e Adultos sem apoio pedagógico especializado, pois isso constitui-se em mais um engodo na educação brasileira. Nesse sentido, é importante observar que, em relação aos alunos egressos de programas de Educação Especial, como Escolas e Classes Especiais e Salas de Recurso e que atingem a idade-limite de 18 anos – ou até antes – os sistemas de ensino têm encaminhado esses alunos para a EJA, sem qualquer preocupação se lá eles terão as condições necessárias para continuar aprendendo, ou seja, se lá eles terão acesso a serviços de apoio da Educação Especial, sistematizados e contínuos, já que estes serviços farão a diferença, entre o aluno permanecer no programa, ou desistir da escola e engrossar as fileiras dos analfabetos ou dos analfabetos funcionais.

Quanto aos "Atendimentos e apoios complementares", sugeriu-se que fosse elaborado um programa de "apoio psicológico" para acompanhamento do caso, pelos profissionais envolvidos e

que lhe fosse proporcionado "curso de formação/educação profissional agrícola", em escolas agrícolas ou cooperativas agrícolas. Sugeriu-se ainda que a família deveria ser chamada à participação mais efetiva. Quanto aos "Dados relevantes sobre a progressão escolar" (expectativas e critérios), o grupo sugeriu para o ano de 2004, que AM deve ser trabalhado de forma intensiva e individualizada para que seja alfabetizado e que, paralelamente, possa receber formação profissionalizante agrícola. Quanto ao "Acompanhamento e avaliação do processo", decidiu-se que estes devem ser contínuos e processuais, através de relatórios semanais.

Após o estudo e análise do caso de AM pergunta-se: AM deve receber terminalidade específica? De acordo com os estudos que puderam ser realizados até aqui, é possível afirmar que não, pois ele é ainda muito jovem, tem atualmente 17 anos e com um programa de adaptações curriculares significativas possivelmente poderá ser alfabetizado e prosseguir em seu processo de escolarização e receber certificação regular, que lhe será muito menos discriminatória que a

terminalidade específica.

5.2.5 Sujeito 5 – MM

O sujeito nº 5 é MM, que nasceu em 28/05/83 e encontra-se hoje, aos 20 anos, freqüentando a 6ª (sexta) série de um Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio, no município de Cascavel-PR.

MM é filha de uma prole de 3 (três), em que os dois outros filhos são do sexo masculino; seu pai estudou até a sétima série, sua mãe cursa o quarto ano de Serviço Social em universidade pública, o irmão mais velho cursa o terceiro ano do Ensino Médio e o mais novo a quinta série do

Ensino Fundamental.

Segundo a mãe (em entrevista), MM é fruto de gravidez planejada em que tudo ocorreu de forma normal, sem nenhum problema. O parto foi normal e rápido; a mãe não sabe se a filha chorou logo ao nascer, mas suas coloração era normal; o peso foi de 3,450kg, mediu 47 cm e possuía bom reflexo de sucção, embora tivesse mamado no seio só um mês, pois não “pegava”; passou a tomar então, leite pasteurizado e sua alimentação posterior foi normal. Seu sono era calmo e dormia sempre bem. Sustentou a cabeça na idade normal e com seis a sete meses já queria engatinhar, pois era “firminha”, porém começou a andar com um ano e quatro meses, sempre nas pontas dos pés e caía muito.

Quanto à aquisição da linguagem oral, apresentou balbucio e linguagem normais. Revelou-se uma criança carinhosa, conversadeira, bem sociável, embora na época do jardim de infância mordesse as outras crianças, “mas ao mudar de escola, melhorou”. A mãe afirma ainda,

que MM não teve doenças comuns, “mas esta que ela tem hoje compromete os músculos; ela perde então a força muscular, pois seu cérebro não produz determinada substância”. Por isso ela anda um pouco e cai; não faz aulas de Educação Física, apenas participa de brincadeiras mais leves, pois não pode correr. Apesar de já ser uma jovem, não gosta muito de tomar banho, se puder dorme sem fazê-lo, precisando ser lembrada; ainda não sabe amarrar o cadarço dos calçados e nem abotoar fivela.

MM é aluna egressa de Classe Especial, para a qual foi encaminhada em 02 de outubro de 1990, quando tinha 7 (sete) anos e estudava na pré-escola de um colégio confessional católico, que a encaminhou a um serviço público municipal de avaliação de alunos com necessidades especiais, o CEACRI. Em entrevista anterior com a mãe, esta relatou que MM iniciou no Maternal com três anos, no colégio confessional católico. As professoras (Freiras do colégio)

chamaram a mãe e pediram que a encaminhasse ao médico Neuropediatra, que diagnosticou disritmia. “A primeira convulsão foi com 2 a 3 anos aproximadamente (tipo crise de ausência). Aos 6 anos ela teve uma convulsão mais forte, quando então, começou a ser medicada. A causa das convulsões não está bem definida, embora ela tenha uma doença progressiva, degenerativa, por isso é mais difícil, pois o que sabe hoje, pode não saber amanhã. Tanto pode melhorar como estabilizar”. (SIC mãe).

Após a avaliação psicoeducacional pelo CEACRI, em 1990, este órgão elaborou o seguinte relatório:

Queixa: Dificuldade na aprendizagem.

Comportamento Durante a Avaliação: MM *no primeiro contato com as examinadoras demonstrou comportamento infantil (chorou, permaneceu sentada no colo de sua mãe, não aceitando que conversássemos a sós com ela, escondia o rosto enquanto chupava um bico*

estando com outro em suas mãos). Através de vários incentivos a mesma começou a conversar, mudando repentinamente sua forma de expressão (saiu do colo de sua mãe, largou o bico e passou a demonstrar aceitação e interesse em todas as atividades a ela propostas). No decorrer dos atendimentos MM *passou a conversar espontaneamente, enquanto executava atividades gráficas levantava da cadeira e verbalizava situações familiares.*

Área Sócio-Emocional: MM *mantém bom relacionamento com seus familiares, na escola não consegue socializar com seus colegas, pois os mesmos a discriminam devido suas dificuldades. Quanto aos hábitos de higiene necessita da ajuda de sua mãe, gosta de ajudá-la nas tarefas de rotina, mas não consegue realizá-las com perfeição. Iniciou suas atividades escolares na Escola X, no Jardim 01, em 1988. No ano seguinte cursou o Jardim 02, atualmente continua na mesma escola cursando o pré-escolar 02.*

Habilidade Mental: Através de uma avaliação formal constatou-se que MM *encontra-se no momento funcionando intelectualmente abaixo da média esperada para sua idade e experiência.*

Área Visomotora: Em tarefas que exigiam habilidades visomotoras apresentou acentuadas dificuldades, evidenciadas através de: distorção de formas; substituição de pontos por círculos e curvas por ângulos. Na reprodução de figura humana apresentou desenho diminuto e primitivo.

Área Motora: MM *apresentou dificuldade na coordenação dinâmica global (estática, dinâmica) e fina. Quanto à lateralidade, sua dominância para membros superiores é a direita, porém tem ausência de reconhecimento de direita e esquerda em si e no outro, como também na execução dos movimentos. Em uma avaliação informal de conceitos básicos referentes a espaço, tempo, quantidade e tamanho,* MM *apresentou bom desempenho, porém com algumas*

dificuldades devido sua pouca concentração e atenção. Reconhece cores primárias e algumas secundárias. Localiza partes principais do corpo e detalhes.

Área Acadêmica: Leitura e Escrita: MM *encontra-se em ausência dos conteúdos a nível pré-escolar. Matemática: Encontra-se em ausência dos conteúdos de Matemática a nível pré-escolar. Aspectos a Serem Trabalhados: desenvolver habilidades acadêmicas a nível pré-escolar; desenvolver habilidades de atenção; desenvolver habilidades de concentração; desenvolver habilidades de discriminação visual e auditiva; desenvolver habilidades de memória visual e auditiva; trabalhar esquema corporal iniciando através de seu próprio corpo, boneca, espelho, depois desenho e escrita; trabalhar conceitos básicos referente a espaço; trabalhar cores secundárias; desenvolver linguagem receptiva e expressiva através de livros de história, dramatização, teatro, etc.; orientar postura adequada impondo limites nas tarefas.*

Encaminhamento: Quanto à escolaridade MM *deverá freqüentar Classe Especial; Orientação a pais.*

Observações Complementares: Quaisquer dúvidas com relação ao conteúdo deste relatório, não hesite entrar em contato conosco.

Cascavel, 02 de outubro de 1990.

(Assinam as avaliadoras)

MM passou a estudar então em Classe Especial até o ano de 2002, quando foi encaminhada para o Ensino Regular, na mesma escola, na 4ª série, no paralelo[24]. Em 06 de fevereiro de 2003, a escola onde estudou até a quarta série, encaminhou-a para a quinta série, com o seguinte relatório:

[24] Paralelo - O conceito de paralelo será explicitado na análise da entrevista sobre o sujeito nº 4 - AM

A referida aluna freqüentou no ano letivo 2002 a 4ª série A, no período da manhã e a Sala da Recursos no período contrário, neste estabelecimento de ensino. A mesma participou das atividades, tanto oral quanto por escrito, apresentando progresso significativo de acordo com suas limitações, embora necessitasse de acompanhamento e apoio constante, variação e adaptação de atividades, avaliação diferenciada com ou sem uso de material concreto. Recebeu apoio psicopedagógico/psicológico/emocional e além da Sala de Recursos, recebia atendimento no Centrinho (mais informações com familiares). Nos foi possível perceber que a aluna adaptou-se melhor no horário da manhã, o qual sugerimos que na medida do possível continue. Embora tenha sido desligada da Sala de Recursos, sugerimos a observação e revisão constante dos encaminhamentos, com olhares sob a perspectiva da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Teve bom relacionamento com professores e colegas. Quanto à freqüência,

a aluna era assídua no período da manhã. Juntamente com o Histórico Escolar, seguirão cópia dos demais relatórios. Qualquer dúvida ou para outros esclarecimentos, não deixe de procurar a Escola Municipal X.

É importante ressaltar que na quarta série, quando estudava no ensino regular da rede municipal, MM freqüentava também a Sala de Recursos em período contrário. Conforme já explicitado neste estudo, a Sala de Recursos – que no Paraná só existia na rede municipal para alunos até a quarta série – acaba de ser implantada também na rede estadual e a escola em que MM estuda, é uma das duas escolas com Salas de Recurso autorizada pela SEED/DEE, a funcionar em Cascavel em 2004, através da Resolução 71/04. Atualmente, com a possibilidade de sua freqüência em Sala de Recursos no período contrário ao dos estudos regulares na 6ª série, poder-se-á trabalhar para o máximo de apropriação dos conteúdos defasados, num efetivo programa de adaptações curriculares, para que MM possa avançar em seu processo de

escolarização com conseqüente certificação.

Concluindo, é possível afirmar que MM apropriou-se da leitura, da escrita e do cálculo (Art. 32 da LDB nº 9394/96) como meios para continuar o desenvolvimento de sua capacidade de aprender, embora sejam necessárias adaptações curriculares cada vez mais significativas (ou de grande porte), na medida em que avança nas séries/ciclos escolares e os conteúdos vão se complexificando. Dessa forma, não deve receber terminalidade específica.

5.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS ESTRUTURADAS – QUESTIONÁRIO POR CONTATO DIRETO

A seguir será apresentada a análise das entrevistas estruturadas – realizadas sob a forma de questionário por contato direto – com professores e coordenadores pedagógicos das escolas (**ANEXO I**). O roteiro da entrevista (questionário) é composto de duas partes: questões gerais sobre Educação Especial e questões específicas sobre o aluno-objeto da pesquisa. Inicialmente apresenta-se uma tabela que demonstra quem são esses professores e coordenadores pedagógicos.

TABELA II – ENTREVISTA COM PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS ONDE ESTUDAM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Formação Profissional	Especialização em Educação Especial	Função na Escola	Tempo de Atuação no Magistério	Sexo	Idade	Sujeito sobre o qual respondeu a entrevista
Letras	Não	Supervisora Educacional	22 anos	Feminino	39 anos	PCD
Pedagogia	Sim	Professora de Classe Especial	24 anos	Feminino	41 anos	HB
Pedagogia	Sim	Membro da Equipe Pedagógica da Escola	20 anos	Feminino	43 anos	SB
Pedagogia	Sim	Professora de Classe Especial	23 anos	Feminino	40 anos	AM
Estudos Sociais	Não	Professora de EJA	9 anos	Feminino	36 anos	AM
Pedagogia	Não	Orientadora Educacional	10 anos	Feminino	Não Respondeu	MM

As entrevistas (questionário por contato direto), foram respondidas por duas professoras de Classe Especial, uma professora de EJA, uma orientadora educacional, uma supervisora educacional e uma professora que respondeu ser membro da equipe pedagógica de sua escola, mas não especificou se sua função era a de supervisão ou orientação educacional.

A professora de EJA e uma das duas professoras de Classe Especial, responderam a dois questionários diferentes, sobre o mesmo aluno – AM – que está matriculado na Classe Especial, mas freqüenta apenas a EJA. Das seis professoras que responderam as entrevistas, são especializadas em Educação Especial somente as duas professoras das Classes Especiais e aquela que se auto-intitula membro da equipe pedagógica.

O enunciado das **questões gerais** pedia que fossem explicitados os conceitos de **pessoa com deficiência, pessoa com necessidades especiais, de terminalidade específica e de adaptações curriculares**.

Das seis professoras entrevistadas, apenas três responderam as questões gerais: as duas professoras das classes especiais (uma em que estuda HB e a outra em que está matriculado AM) e uma professora que tem a função de supervisão escolar na escola onde estuda PCD.

Quanto ao conceito de **pessoa com deficiência**, as três professoras responderam que esta pessoa é aquela que apresenta (ou possui) uma limitação, perda, ou ainda privação de uma função (ou mais) dos *sistemas* ou *de algum órgão do sentido*.

Uma das professoras (de Classe Especial), conceitua pessoa com deficiência como aquela que pode apresentar *baixo funcionamento* de algum órgão do sentido. Afirma ainda que trata-se de *uma parte do corpo (deficiência física) ou do funcionamento intelectual, que comprometa o desempenho normal desta pessoa no aspecto em que esteja comprometida*.

A outra professora de Classe Especial afirma que pessoas com deficiência são as que

possuem uma limitação intelectual, que precisam de métodos e técnicas diferenciadas para poderem desenvolver-se tanto física como intelectualmente. A professora enfatiza a deficiência mental, em detrimento das demais áreas de deficiência. Uma das professoras (supervisora pedagógica e que não tem especialização em Educação Especial) afirma que pessoa com deficiência é aquela que, ou apresenta *limitação ou perda de uma função ou mais dos sistemas*, ou *problemas neurológicos, psiquiátricos*.

Quanto ao conceito de **pessoa com necessidades especiais** é interessante observar que aquela professora de Classe Especial (especializada) que não incluiu as deficiências visual e auditiva na categoria de pessoa com deficiência, responde que pessoa com necessidades especiais é *toda aquela que apresenta algum tipo de deficiência, seja ela: visual, mental, física ou "surda" e que necessita de recursos materiais relativos a sua deficiência.* Ela substitui o tipo de deficiência – auditiva – pelo adjetivo *surda* que deve caracterizar, adjetivar a palavra pessoa (pessoa "surda") e não a área ou o tipo de deficiência (deficiência "surda").

A outra professora de Classe Especial (também especializada) responde que pessoa com necessidades especiais é aquela que possui ou não uma deficiência, mas que necessita de apoio especializado em algum aspecto de seu desenvolvimento físico, sensorial, mental ou social. Pessoas que necessitam de alguma adaptação para desenvolver-se (índios, drogaditos, condutas típicas, menores infratores, etc.). A professora insere na categoria de pessoas com necessidades especiais as quatro áreas de deficiências (física, auditiva, visual e mental) e as Condutas Típicas, mas não menciona a área das Altas Habilidades/Superdotação[25] que também faz parte e é objeto

[25] Altas Habilidades/Superdotação - São aqueles alunos que apresentam "grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em

da Educação Especial, necessitando os alunos desta área, de atendimento diferenciado para seu pleno desenvolvimento.

Muitas vezes a área das Altas Habilidades/Superdotação é esquecida pelos educadores da Educação Especial, possivelmente por não saberem onde situá-la no tocante à terminologia que caracteriza as pessoas que são objeto dessa modalidade educacional (se "pessoas com deficiência" ou se "pessoas com necessidades educacionais especiais"). Isto acontece porque os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, não são alunos com deficiência e também não podem ser chamados de "excepcionais", já que este termo não mais é usado. Resta, portanto, a categoria de **pessoas com necessidades especiais** para incluir a referida área na modalidade educacional chamada Educação Especial.

A professora inclui ainda *os índios, drogaditos e menores infratores, etc.*, como alunos com necessidades especiais, provavelmente numa referência à definição trazida pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), que amplia realmente a população de alunos com necessidades especiais e, portanto, da Educação Especial: "(...) crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados".

O fato de incluir as minorias, populações nômades, meninos de rua, etc. como alunos com necessidades especiais, vem demonstrar que hoje a Inclusão é o objetivo maior da Educação Especial, como o demonstra o contido no Parecer 17/01 do CNE:

1. Hoje, com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-

---

outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar" (BRASIL, 2001a, Parecer 17/01, p.20).

> se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a Inclusão. Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares. O quadro das dificuldades de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolingüísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional. Assim, entende-se que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, vinculada ou não aos grupos já mencionados (...) (BRASIL, 2001a, p.20).

Já a professora (supervisora) que não é especializada em Educação Especial, define pessoas com necessidades especiais como aquelas que *necessitam de atendimento diferenciado para que possam desenvolver suas potencialidades. Os especialistas ou professores devem estar capacitados para isso,* demonstrando compreender que, de forma genérica, é aquela população que necessita de apoio (atendimento diferenciado) e que os professores (e os especialistas) devem estar capacitados para tal.

Ao falar da capacitação dos professores para dar conta dessa população, a supervisora expressa uma das questões mais polêmicas da Educação Especial hoje, no tocante às políticas de inclusão: a formação de professores especialistas, que tem sido negligenciada como política pública no país e, nesse sentido, deixada à mercê das instituições privadas de ensino superior, que nela têm descoberto um poderoso filão para a ampliação de seus lucros.

Quanto ao conceito de **terminalidade específica** – objeto de estudo deste trabalho – das três professoras que responderam essa parte da entrevista, apenas uma responde a questão. Afirma que *é um direito que a lei garante ao aluno com necessidades especiais para dar por*

concluído o ensino fundamental devido a sua deficiência demonstrando em sua síntese, de forma muito genérica, que conhece o essencial do conceito: que ele é legal – pois está contemplado na LDB nº 9394/96 e garante a conclusão do Ensino Fundamental ao aluno com necessidades especiais que, devido a sua deficiência não pôde se apropriar dos mesmos conhecimentos que os demais alunos. A professora apenas não explicita que a deficiência, objeto desse direito, é a deficiência mental ou múltipla (BRASIL, 2001, p.28) para que o direito da pessoa possa ser exercido.

A outra professora especializada (da Classe Especial) não respondeu essa questão e a professora supervisora (que não é especializada em Educação Especial) diz *não consegui conceituar. Conversando com os colegas de trabalho também não conseguimos. Por isso gostaríamos, se possível, receber esta informação*, demonstrando a necessidade de estudos sobre essa temática contida na legislação educacional desde 1996, mas que ainda não está sendo efetivada aos alunos com deficiência mental, talvez pelo desconhecimento de como deve ser implementada e a quem realmente se destina.

Quanto ao conceito de **adaptações curriculares**, uma das professoras especializadas em Educação Especial, diz que são *os ajustes que se fazem necessários em relação à escolaridade do aluno para que seja beneficiado em sua escolaridade, em função de uma necessidade especial* e a outra diz *são modificações realizadas nos conteúdos, critérios e forma de avaliar, atividades, recursos e técnicas para atender as individualidades de cada um*.

A professora supervisora (não especializada em Educação Especial) também diz que são *as modificações que devem acontecer em relação a conteúdo, avaliação, metodologia a fim de que as pessoas com diferenças individuais possam ser contempladas e assim possibilite a sua permanência na escola*.

As três professoras demonstram compreender basicamente o que são adaptações curriculares, ou seja, são adaptações ou modificações nos elementos curriculares, para atender as necessidades específicas de cada um dos alunos de determinada sala de aula. No entanto, nenhuma delas, nem mesmo as duas professoras especializadas, explicam os tipos de adaptações curriculares existentes – de acesso, significativas/de grande porte, ou não significativas/de pequeno porte.

A segunda parte das entrevistas estruturadas (questionário por contato direto) com professores e coordenadores pedagógicos, era composta de cinco **questões específicas sobre o aluno**.

Em relação à aluna número 1 (um), PCD, 6ª série, 21 anos, com Síndrome de Down - a entrevista foi respondida pela supervisora pedagógica da escola, que não é especializada em Educação Especial. Ela afirma que quando a escola constatou as dificuldades na aprendizagem da aluna, conversou com a família para saber a respeito de sua deficiência e deu "ciência" aos professores e que os resultados foram que ela concluiu a 5ª série (em 2002), porém com dificuldades e não estava mais freqüentando a 6ª série (na época da entrevista, setembro/03).

As adaptações curriculares realizadas foram *de conteúdos, de acordo com seu nível de conhecimento* e não recebia *nenhum tipo de atendimento educacional para minimizar suas dificuldades,* pois estava evadida, apesar de a escola continuar insistindo para que voltasse a freqüentá-la. A supervisora não respondeu nenhuma outra questão da entrevista, inclusive aquela em que deveria dizer sua opinião sobre a possibilidade ou não de PCD receber a terminalidade específica.

Em relação ao aluno número 2 (dois), HB, de 19 anos, que freqüenta a Classe Especial de uma escola municipal e não está alfabetizado – a entrevista foi respondida por sua professora da

Classe Especial, que é especializada em Educação Especial.

Ela diz que as providências que foram tomadas desde que assumiu aquela Classe Especial em abril de 2003 – após ordem do Ministério Público para que fosse criada Classe Especial para alunos maiores de 18 anos – foi *estabelecer contato direto com a família para troca de informações; avaliação pedagógica para averiguação de seu desenvolvimento acadêmico; ajuste de horário e estratégias para melhor desempenho de sua aprendizagem e acompanhamento psicológico do aluno e sua família.* Diz que os resultados foram que HB encontra-se *bem ajustado, motivado e desenvolvendo-se dentro de suas condições.*

Afirma ainda, que as adaptações curriculares realizadas foram as de acesso e permanência; de conteúdos, de acordo com seu nível de conhecimento; de redução de conteúdos (e que estes eram os essenciais naquele momento: leitura, escrita, interpretação e cálculo). As adaptações curriculares realizadas referiam-se ainda à eliminação de conteúdos - neste caso outros conteúdos formais (ou outras áreas de ensino) que eram trabalhados de forma interdisciplinar e informal (na oralidade) e de ampliação do tempo necessário para a execução das tarefas (neste caso a professora observa novamente que HB realiza suas tarefas dentro de suas condições).

Quanto aos tipos de atendimento educacional que HB vinha recebendo para minimizar suas dificuldades, diz que eram a Classe Especial e atendimento psicológico, desde que havia iniciado seu trabalho naquela classe (em abril de 2003); a freqüência dos atendimentos era diária para o pedagógico (na Classe Especial) e mensal para o atendimento psicológico. Quanto à possibilidade de HB receber ou não terminalidade específica, ela afirma que: *Neste momento não. Não se encontra pronto para ser desligado do programa de educação especial e acompanhar o ensino regular ou desenvolver uma profissão no mercado de trabalho*.

Em relação à aluna número 3 (três), SB, 5ª série, 17 anos, a entrevista foi respondida pela professora membro da equipe pedagógica da escola (que não definiu se sua função é supervisora ou orientadora educacional) e que é especializada em Educação Especial.

Ela diz que as providências tomadas quanto às dificuldades da aluna, foram encaminhamento *para avaliação e posteriormente para a Classe Especial, onde permaneceu até a municipalização do ensino fundamental de 1ª a 4ª série* e que os resultados obtidos foram *Progresso lento. Não satisfatório para família e escola*.

Na verdade, o encaminhamento a que a professora se referiu, foi realizado em 1996, demonstrando que ela fez uma síntese de todo o percurso que a família teve que fazer na busca da escolarização de SB e não tratou, nas questões "a e b", das providências que a escola teria tomado recentemente, e quais os resultados obtidos ao verificar as dificuldades da aluna. Afirma, numa observação ao final da entrevista, que *há informações que não podemos passar em virtude de não ter acompanhado o ingresso da aluna. Só temos informações a partir do ano 2002, por professores*.

Ao afirmar que SB teve "Progresso lento. Não satisfatório para família e escola", talvez a professora devesse conversar melhor com a família e com os professores da escola, pois quando se analisa a história de vida e de escolaridade da aluna, constata-se que seu percurso não foi o usual. Desde seu primeiro encaminhamento, para a APAE, sua família já questionou e não "conformada", buscou outras alternativas de atendimento escolar para a filha, o que revelou-se uma decisão bastante acertada, pois esta alfabetizou-se e conseguiu avançar em seu processo de escolarização, o que provavelmente teria demorado mais, se tivesse continuado na escola especial. Quanto ao "progresso" não ser "satisfatório" para a escola, talvez seja porque esta ainda não consiga compreender o significado de um currículo flexibilizado (no sentido de adaptações

curriculares significativas), em que o aluno não vai aprender tudo que a escola quer que ele aprenda mas, o que conseguir aprender, será de extrema relevância para sua vida, já que se não estivesse naquela escola, aprendendo aqueles “poucos” conteúdos, talvez estivesse preso ao sofá da sala de sua casa, ou numa instituição especializada, como historicamente têm ficado os alunos com deficiência mental. Dessa forma, suas possibilidades de estabelecer relações sociais, básicas para o processo de humanização e de realização de qualquer ser humano, não importa seu nível cognitivo, estariam irremediavelmente comprometidas.

Quanto às adaptações curriculares realizadas (a partir de 2002), foram: de acesso e permanência; de conteúdos, de acordo com seu nível de conhecimento; de redução de conteúdos (relata que os conteúdos reduzidos foram os da série oficial, ou seja, reduziu-se conteúdos da 5ª série); de eliminação de conteúdos (relata que são *os considerados complexos para o momento*); de ampliação do tempo necessário para a execução das tarefas e respeitar o ritmo de produção do aluno. Diz que SB vem recebendo atendimento individual em contraturno desde abril de 2003, com freqüência *satisfatória*.

À pergunta “e”, que questiona se considera que SB deva receber terminalidade específica, a professora responde de forma vaga, não deixando claro seu posicionamento, ao afirmar: *Porque como ser humano deve ser respeitado e merece uma oportunidade. Daí o direito da formação por mais essencial que seja, porém que possibilite sua independência.*

A entrevista referente ao aluno número 4 (quatro), AM, 17 anos, matriculado na Classe Especial, mas freqüentando a EJA desde 2001 – foi respondida por duas professoras (a da Classe Especial e a de EJA), ou seja, cada uma respondeu um questionário sobre o aluno, que serão relatados a seguir. O primeiro questionário a ser relatado, é o da professora da EJA, sendo que o da professora de Classe Especial não está diretamente relatado, mas permeia as análises sobre o

aluno.

Quanto às providências tomadas quando constatadas as dificuldades do aluno e os resultados obtidos, a professora da EJA relata que ele foi *avaliado pela equipe especializada do núcleo; freqüentou sala de DM; reavaliado; freqüentou sala no paralelo. Obteve uma porcentagem mínima de aproveitamento.*

Quando a professora da EJA afirma que AM freqüentou *sala de DM,* provavelmente está dizendo "Classe Especial" para alunos com deficiência mental. Afirma a seguir, que freqüentou *sala no paralelo*". Esta afirmação não condiz com nenhum documento (relatórios de avaliação e outros, e fichas de referência e anamnese), fornecido para a pesquisa ou seja, não há a informação de que AM tenha freqüentado "sala no paralelo". Esta sala constitui-se em sala de aula regular, que o aluno matriculado em Classe Especial passa a freqüentar paralela ou simultaneamente à freqüência na Classe Especial, quando já encontra-se "preparado" para ser desligado da Classe Especial. Para que o processo de desligamento seja facilitado, faz-se o "paralelo" em classe comum isto é, vai-se desligando aos poucos o aluno da Classe Especial e passando-o para o ensino regular comum. Não é um procedimento oficial da SEED/DEE, mas largamente usado, dados seus resultados práticos: saída da Classe Especial sem traumas. No entanto, no caso de AM, provavelmente haja uma desinformação da professora, pois ele ainda hoje não encontra-se alfabetizado, apesar de tanto anos de escolarização. Certamente não poderia estar "preparado" para freqüentar o "paralelo", ou seja, para ir sendo inserido aos poucos no ensino regular, que nunca freqüentou.

A professora da EJA relata que foram realizadas adaptações curriculares *de conteúdos de acordo com seu nível de conhecimento e que AM recebeu atendimento individual e Educação de Jovens e Adultos diariamente desde 2001, para minimizar suas dificuldades,* ou seja, ela

considera que a EJA é um tipo de atendimento educacional que poderia contribuir para diminuir as dificuldades do aluno. Mas como explicar então, as dificuldades de AM para se alfabetizar, se freqüentou justamente um programa que tem como objetivo a alfabetização de jovens e adultos e que, segundo sua professora, deveria pelo menos contribuir para diminuir suas dificuldades para apropriação da leitura e da escrita?

Na verdade, são necessários estudos acerca da viabilidade dos programas de EJA para alunos da área da deficiência mental, especialmente aquelas mais acentuadas, dadas as características de condensação de disciplinas e de conteúdos que são trabalhados em menor tempo, nesta modalidade educacional. Tais características estão em total contradição com as necessidades educacionais específicas desse alunado, que necessita, na maioria das vezes, de conteúdos adicionais (ou conteúdos desdobrados em outros) e articulados permanentemente ao contexto de vida do aluno e a outras áreas do conhecimento, para que sejam apropriados. Outra necessidade fundamental desse alunado é o "tempo maior" que se faz necessário para que o aluno aprenda, o que contradiz a principal característica da Educação de Jovens e Adultos, que é trabalhar os conteúdos curriculares em "tempo menor", para acelerar o processo de escolarização do aluno e fazê-lo avançar.

Para melhor explicitar essa questão, é pertinente refletir sobre a tese defendida no Parecer 11/00 (BRASIL, 2000a), no tocante às funções equalizadora e reparadora da Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de, entre outros, avaliar se esta modalidade educativa é válida para alunos com grave deficiência mental ou múltipla, aqueles que são, segundo a legislação educacional, candidatos à terminalidade específica e que após recebê-la deveriam ter como "horizonte" educacional, encaminhamento para a Educação de Jovens e Adultos.

Segundo o professor Carlos Roberto Jamil Cury, relator do Parecer 11/00 (BRASIL,

2000a), quanto à função reparadora da EJA:

> Desse modo, a **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito do direito civil pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (BRASIL, 2000a).

Quando as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirmam que "sem dúvida alguma, um grande número de alunos com necessidades educacionais especiais poderá recuperar o tempo perdido por meio dos cursos dessa modalidade" (p.9), referindo-se à Educação de Jovens e Adultos, não há que se questionar tal afirmação pois, certamente um grande número de alunos das diferentes áreas da Educação Especial (visual, auditiva e física) pode se beneficiar da Educação de Jovens e Adultos e ter reparado seu direito ontológico de acesso ao conhecimento historicamente produzido, que é realmente um bem real, social e simbolicamente importante. Mas no caso dos alunos com deficiência mental, é necessário apoio pedagógico especializado intensivo, para que a freqüência à EJA não se constitua num engodo.

Na verdade, não importa muito se as funções da EJA para esses alunos são as de reparação (de um direito e de acesso ao conhecimento) ou de suprimento (de um conhecimento ao qual não se tinha acesso), pois historicamente essas pessoas estiveram alijadas de qualquer participação na vida social (inclusive do acesso à escola e por conseqüência ao conhecimento formal). Suprir-lhes então, tais conhecimentos e reparar-lhes o direito negado, é o mínimo que uma sociedade que se diz civilizada, pode fazer.

Quanto à função equalizadora, o mesmo Parecer afirma que,

> A igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho. Mas seja para o trabalho, seja para a multiformidade de inserções sócio – político – culturais, aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas, podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdades.
>
> Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços

> geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa e **quanto mais para os que se vêem desprovidos de bens tão básicos, como a escrita e a leitura** (BRASIL, 2000a) (grifos nossos).

Já o Parecer nº 17/01 – CNE, afirma por sua vez:

> Certamente, essas funções descritas e definidas no Parecer que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos podem, sem prejuízo, qualificar as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, principalmente porque **muitos** alunos que apresentam necessidades educacionais especiais também se incluem nessa modalidade de educação (BRASIL, 2001a) (grifos nossos).

Certamente esses alunos não seriam os que têm grave deficiência mental ou múltipla, pois ao tratar da função equalizadora, o Parecer 11/2000 afirma que se há uma grande instabilidade e insegurança para aqueles que estão na vida ativa no mundo do trabalho, há mais ainda para aqueles que se vêem desprovidos de bens tão básicos, como a escrita e a leitura.

Então, se os pareceristas do CNE, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, afirmam que as referidas funções (equalizadora e reparadora) qualificam as Diretrizes, porque muitos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais também se incluem na Educação de Jovens e Adultos, certamente estes “muitos”não são aqueles com “acentuadas” necessidades educacionais especiais ou melhor, aqueles que têm graves deficiências mentais ou múltiplas e que não se apropriaram, como preceitua o Art. 32 Inciso I da LDB nº 9394/96, da leitura, da escrita e do cálculo como meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender e que, portanto, são candidatos à terminalidade específica.

Para estes, o encaminhamento para a Educação de Jovens e Adultos talvez se constitua em mais uma dificuldade, uma indefinição, ou quem sabe uma falácia na sua história de escolaridade e de vida, pois desde a época em que estavam destinados aos asilos e às masmorras, pouco se sabe sobre sua educação, no tocante ao que devem aprender, como aprendem e o que é possível

aprenderem diante da imensa gama de conhecimentos a serem ensinados pela escola. Mas, principalmente, pouco se sabe sobre o que fazer com eles se não puderem aprender os mesmos conteúdos que os demais alunos. A proposta do programa Educação de Jovens e Adultos com tantos conteúdos para aprender, em menos tempo, seria a solução? E sem apoio especializado?

Quanto a seu encaminhamento para a Educação Profissional (Resolução 02/01 – CNE), há que se refletir sobre os objetivos desse tipo de educação como alternativa de encaminhamento desse aluno com grave deficiência mental ou múltipla, pois se há instabilidade no mundo do trabalho para os que estão na vida ativa, o que dizer daqueles que não se apropriaram da leitura, da escrita e do cálculo e que apresentam limitações que os impedem de compreender as complexas relações de produção do mundo do trabalho capitalista? Talvez para esses tenha-se que pensar em outras formas de trabalho, a partir de outras relações que não sejam as de competição, mas de trabalho cooperativo, com caráter ocupacional.

Quanto à concessão da terminalidade específica para AM, sua professora de EJA responde afirmativamente, justificando-a *visto que o aluno demonstrou ter seu potencial limitado.* Sua professora de Classe Especial também responde afirmativamente esta questão, justificando: *por termos tentado de todas as formas alfabetizá-lo. Acreditando que o mesmo não continuará freqüentando a escola neste momento*.

As justificativas de suas professoras para que AM receba a certificação de ensino fundamental chamada terminalidade específica, baseiam-se em seu potencial (que é limitado, segundo sua professora de EJA), nas variadas metodologias de alfabetização que foram utilizadas para alfabetizá-lo (sem sucesso) e por que, como está evadido e não continuará freqüentando a escola, deve ser certificado (segundo sua professora da Classe Especial). Ela responde ainda em sua entrevista, que quando foram constatadas as dificuldades na aprendizagem de AM, foi

conversado com sua família e ele foi *encaminhado para a educação especial e apresentou avanços pouco significativos pelo tempo em que freqüentou a classe*. E, tanto quanto a professora de EJA, afirma que a Educação de Jovens e Adultos que ele freqüenta diariamente desde 2001, é outro tipo de atendimento educacional que AM recebeu para ter diminuídas suas dificuldades de aprendizagem.

Resgatando o termo "intrigante" com que a professora Rosita Édler Carvalho se referiu à terminalidade específica quando analisou a LDB (CARVALHO, 1997) poder-se-ia dizer que o caso de AM é também intrigante, pois embora sua professora de EJA diga que ele tem potencial limitado, o resultado de sua avaliação intelectual realizada em 1995, deixa no mínimo dúvidas quanto a isto, quando a psicóloga afirma que AM "apresentou resultado no limite da média esperada para sua idade cronológica".

Embora sua professora da Classe Especial afirme que tentaram todas as formas para alfabetizá-lo, tendo freqüentado a 1ª série por três anos, a 2ª série por um ano, a Classe Especial por mais quase quatro anos e a Educação de Jovens e Adultos por mais dois anos e meio, AM não foi ainda alfabetizado. Não é uma questão intrigante? Aparentemente ele não tem deficiência mental significativa e segundo a definição de deficiência mental da AAMR já explicitada neste estudo, há que se considerar os déficits em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo do sujeito como um dos critérios para definir sua deficiência mental e o comportamento adaptativo de AM é muito bem desenvolvido. Então, por que não consegue aprender?

Quando se considera apenas os aspectos até agora mencionados na avaliação da aprendizagem de um aluno como AM, com mais de dez anos de escolaridade realizada de forma assídua; com pais que acompanham atentamente a sua escolarização, há que se deslocar o foco da análise de suas dificuldades para aprender, apenas dele próprio e de seu entorno social e familiar. Deve-se deslocar o foco, neste caso, para a escola e para os diferentes programas que o aluno

freqüentou até hoje, para tentar responder a questão.

Quanto ao seu futuro escolar, parece-nos, como já dito anteriormente, que ele não deve ser, neste momento, candidato à terminalidade específica, pois ainda é muito jovem, ainda demonstra estar avançando no processo de aquisição da linguagem escrita e da leitura. Dessa forma, apropriando-se do que preceitua o Art. 32, I da LDB, eliminaria o principal critério que credencia um aluno para receber tal terminalidade: ser analfabeto depois de longos anos de escolaridade.

Apesar de suas duas professoras acreditarem que deve receber a terminalidade – porque, segundo sua professora da Classe Especial foram tentadas todas as formas para que se alfabetizasse – há que se duvidar dessa afirmação e continuar a trabalhar pedagogicamente com AM, partindo de seu contexto de vida e de seus interesses no momento, para motivá-lo e levá-lo à efetiva aprendizagem, em programas mais individualizados em que a mediação do professor seja mais intensa. A justificativa para tal, é que não há indícios de causas orgânicas graves que justifiquem uma incapacidade maior para aprender. Talvez essas causas existam e refiram-se a questões neurológicas mais difíceis de serem diagnosticadas, pois exigiriam exames médicos mais sofisticados e por isso mais onerosos. Na verdade, essa investigação neste momento da vida de AM, teria sentido?

Quanto à sua terminalidade acadêmica, depois que se alfabetizar talvez possa-se realizar adaptações curriculares significativas para que continue se apropriando cada vez de conteúdos mais avançados e necessários também para sua vida prática, e só num futuro ainda indefinido, é que se cogitará em oferecer-lhe certificação de Ensino Fundamental, através até de terminalidade específica, se ainda necessário.

Em relação à aluna número 5 (cinco), MM, 6ª série, 20 anos - a mesma entrevista foi

respondida pela orientadora educacional, que não é especializada em Educação Especial.

Ela diz que as providências tomadas quando da constatação das dificuldades de aprendizagem da aluna, foram*: projeto de implantação de uma sala de recursos; encontro direto com a família; favorecer para o bom relacionamento com colegas de sala*, e afirma como resultados obtidos: *possui bom relacionamento com os colegas de sala. Apresentou poucos resultados na aprendizagem.*

Quanto à terceira providência tomada pela escola - para *favorecer para o bom relacionamento com colegas de sala* e o respectivo resultado obtido *possui bom relacionamento com os colegas* – há uma incoerência entre o que diz a escola e o que diz a mãe de MM quando esta afirmou que a aluna, no final de 2003, voltava para casa chorando quase todos os dias e não mais queria voltar à escola. O motivo eram as dificuldades de relacionamento com os colegas da 5ª série, cuja faixa etária média era de 12 a 13 anos, portanto crianças pré-adolescentes e MM, uma jovem de 20 anos cuja estatura e constituição corporal corresponde a esta faixa etária. Mesmo apresentando interesses e nível de conhecimento compatíveis com os de seus colegas no início do ano, no decorrer do ano letivo MM passa a demonstrar mais dificuldades que a maioria deles, que não compreendem por que aquela jovem não freqüenta séries mais avançadas, ou seja, vários deles passam a questionar e até a fazer chacota de MM por causa de suas dificuldades.

Embora os esforços da escola (conforme mencionado acima) e da família para minimizar o problema, este tomou tal proporção, que a mãe de MM, queria tirá-la da escola no final da 5ª série, em 2003. Mesmo apresentando *poucos resultados na aprendizagem*, MM foi aprovada para a 6ª série (a cursar em 2004), na qual a escola tem clareza de que continuará com acentuadas dificuldades de aprendizagem, mas com mais chances de melhor convivência com alunos um pouco mais velhos (cerca de 13 – 14 anos), com os quais possa se relacionar melhor. Ao se

cogitar à mãe de MM a possibilidade de que sua filha estudasse num programa de EJA, ela descartou imediatamente por não permitir que estude à noite (único período em que funciona a EJA). Recusa-se ainda, neste momento, a permitir que sua filha freqüente programas de formação profissional e/ou que ingresse no mercado de trabalho.

As adaptações curriculares realizadas com MM, foram *de acesso e permanência e de ampliação do tempo necessário para a execução das tarefas* e recebeu atendimento individual na sala de aula, mas com restrições, segundo a orientadora educacional. *O atendimento individualizado torna-se prejudicado, uma vez que o número de alunos é grande e outros alunos precisam de atendimento individual constante.* Isto demonstra as dificuldades dos professores de MM em proporcionar-lhe atendimento diferenciado, uma vez que outros alunos, mesmo com menos dificuldades, também demandam tal atendimento e há um excessivo número de alunos na classe, o que se constitui num agravante a mais.

Quanto a MM receber terminalidade específica, a orientadora afirma: *acreditamos que a escola é fundamental na sua vida e contribui para seu desenvolvimento social e emocional,* deixando vago seu posicionamento sobre o tema. Ao afirmar que a escola é fundamental na vida da aluna, poder-se-ia inferir que não aprova a concessão da terminalidade específica, já que isto aponta para a freqüência em programas de EJA e/ou de Educação Profissional e a não continuidade do ensino regular e sistemático, que deveria continuar recebendo no Ensino Fundamental. Ademais estas possibilidades não são aprovadas por sua família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos das pessoas com deficiência – por exemplo o direito ao atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino – está declarado na constituição federal de 1988 e na LDB nº 9394/96 e assim acontece, segundo Chauí (1989, *apud* BRASIL, 2002a, p.4) porque,

> a prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.

Na verdade, direitos declarados, proclamados, expressam na sociedade burguesa, a questão ideológica, traduzida na distância entre o discurso (ideal) e a realidade concreta. Nesse sentido, é discutido o princípio burguês do direito à igualdade de oportunidades entre todas as pessoas e que, quando aplicado às pessoas com deficiência, expressa dialeticamente também, o direito à diferença, pois trata-se de atender assim, a igualdade na diversidade. É necessário fazer também a distinção entre igualdade e desigualdade, pois segundo Benevides (1998, p.166),

> O contrário de igualdade não é a diferença, mas a desigualdade, que é socialmente construída, sobretudo numa sociedade tão marcada pela exploração classista. É preciso ter claro que igualdade convive com diferenças, mas que não são reconhecidas como desigualdades (...) A diferença pode ser enriquecedora, mas a desigualdade pode ser um crime.

Segundo Cury, relator do Parecer 04/02 (BRASIL, 2002a, p.08), que trata da educação inclusiva,

> é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, de modernidade e do Republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação, quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias (...) É do reconhecimento da igualdade essencial de todas as pessoas do gênero humano que se nutriram todas as

> teses da cidadania e da democracia (...) O acesso à igualdade enquanto conceito ético de base não se dá senão por meio de um exercício teórico, abstrativo e que dê acesso ao caráter universal e igualitário de todos e de cada um. Trata-se pois, de um princípio fundador da democracia e princípio essencial dos Estados Democráticos de Direito.

No entanto, embora o Parecer esteja solidamente fundamentado no direito à igualdade e no respeito às diferenças – fundamental quando se trata de pessoas com deficiência – há que se explicitar um outro conceito, o de eqüidade que, conforme Cury no Parecer supracitado (p.9), é distinto e complementar ao conceito de igualdade e é também,

> um esforço de equilíbrio em benefício da igualdade de oportunidades que considera as situações concretas, a diversidade e mesmo as diferenças individuais. A eqüidade é um conceito que torna a norma igualitária e ao ser aplicada em um caso concreto, elimina uma discriminação e introduz uma nova relação, agora mais igualitária, onde antes havia uma relação de desigualdade (...) a eqüidade completa a legalidade com a justiça por meio de um tratamento racional das diferenças modais entre os indivíduos.

E o referido relator, para melhor explicitar suas afirmações, cita Aristóteles (Ética a Nicômaco, V): ”o eqüitativo é justo, porém não legalmente justo, e sim uma correção da justiça legal... e é essa a natureza do eqüitativo: uma correção da lei quando ela é deficiente em razão de sua universalidade” (BRASIL, 2002a, p.10).

Ao refletir sobre o direito das pessoas com deficiência às mesmas oportunidades que as demais pessoas – por exemplo, de terem direito à igualdade de oportunidades; de terem suas diferenças respeitadas quando, portanto, se as trata de forma eqüitativa - constata-se conforme já discutido neste estudo - que a deficiência mental, dentre as outras áreas de deficiência, é aquela em que as diferenciações e as discriminações são mais evidentes.

Embora a sociedade atual tenha sido construída apoiando-se, de forma proclamada, nos princípios de igualdade, muitos indivíduos com deficiência, mas especialmente com deficiência mental, são deixados à margem do processo produtivo, já que não respondem às exigências de habilidades impostas pelo mercado. De maneira geral, a sociedade imputa ao indivíduo a

responsabilidade e a culpa pela própria deficiência e pelo fato de ele, muitas vezes, não conseguir aprender aquilo que a escola determina. Isto exime a sociedade e a escola, da responsabilidade e do compromisso para com essas pessoas.

No caso das pessoas com deficiência mental, o conceito de incapacidade a elas atribuído, muitas vezes as exclui de possibilidades de interação, sejam elas afetivas, cognitivas ou outras. Elas podem ser, portanto, excluídas de possibilidades de relações sociais e vítimas, mais que as outras pessoas com deficiência, de exclusão social. Mas há ainda, no quadro dos diferentes níveis de deficiência mental, aquelas pessoas com maiores comprometimentos, as quais suscitam ainda mais preconceitos e descrédito por parte da escola e da sociedade. Na tentativa de assegurar a essas pessoas o direito à educação e à conclusão de seu processo de escolaridade, a legislação educacional lhes assegura terminalidade específica. A concessão desse direito é objeto de muitas discussões, especialmente porque a discriminação dele decorrente – o fato de haver uma certificação em que são descritas as competências e habilidades de que o aluno se apropriou – pode ser considerada uma discriminação negativa e, portanto, merecedora de muitos estudos e enorme cautela para sua concessão. Há inclusive, um segmento da sociedade civil organizada que já realizou estudos sobre a referida terminalidade específica e a qualifica como estigmatizante e recomenda evitá-la.

É o caso do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, que por meio do documento “Análise da Proposta de Deliberação da Educação Especial do CEE/PR – 2003”, elaborada pelo GT – Grupo de Trabalho sobre Educação Especial, apresentado em 24 de abril do ano de 2003, em audiência pública, assim se expressa:

> O poder público deverá garantir as condições para o prosseguimento de formas especializadas de atendimento às pessoas com necessidades especiais que devido às suas deficiências tiverem inviabilizada a conclusão do ensino fundamental,

> possibilitando outras alternativas como as previstas no inciso III do item 18, bem com os itens 19, 20 e 21 desta pauta de proposições da Educação Especial, evitando-se a terminalidade específica (...) visando não atribuir certificações estigmatizantes que venham a impedir a continuidade das relações institucionais às quais as PNEEs têm direito, independentemente do grau de comprometimento de sua necessidade especial (FÓRUM PARANAENSE, 2003).

O caráter estigmatizante atribuído à terminalidade específica acontece porque ao certificar o aluno com grave deficiência mental ou múltipla, ele é objeto de uma discriminação negativa, na medida em que se descreve o que ele foi capaz de aprender dos conteúdos do Ensino Fundamental, que são trabalhados com todos os alunos. Ora, se é trabalhado um determinado conjunto de conteúdos com todos os alunos e aquele que tem deficiência mental, apropria-se de uma pequena parcela e para ele é conferida uma certificação de escolaridade que descreve apenas a parcela dos conteúdos apropriados, isso não é discriminatório? Certamente que, se há outros alunos que recebem a certificação regular do Ensino Fundamental, mesmo sem terem se apropriado de todo o conjunto dos conteúdos trabalhados, é possível afirmar que a terminalidade específica é fator de discriminação para os alunos com deficiência mental.

Resgatando a questão do estigma que historicamente acompanha estes alunos com deficiência mental, Goffman (1963, p.11) o explica:

> Os gregos que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo ‘estigma’ para se referirem a sinais corporais com os quais se preocupavam em evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou um traidor/uma pessoa marcada, ritualmente poluída que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos.

O estigma é considerado então, uma construção social, reflexo da cultura na qual está inserido o indivíduo que, tanto quanto o grupo ao qual pertence, passa a acreditar que o problema de que é vítima é pessoal e não uma construção daquela sociedade, o que o faz carregar consigo o peso da própria deficiência. No entanto, embora a terminalidade específica possa ter à primeira

vista um caráter estigmatizante - porque os alunos a recebem, mas “graças” aos saberes descritos em certificação própria - ela, de certa forma, torna-se necessária para os alunos com grave deficiência mental ou múltipla, por dois motivos básicos.

O primeiro deles responde uma das questões colocadas quando do início desta pesquisa e que caracterizou-se como tendo um caráter contraditório. Perguntou-se: De que adiantaria a certificação de ensino fundamental para alunos com grave deficiência mental ou múltipla, portanto com tantas dificuldades para o acesso ao mundo do trabalho?

Por outro lado, se esse aluno com grave deficiência mental ou múltipla, não tiver a possibilidade de receber uma certificação escolar que lhe dê terminalidade acadêmica, como pode ter a chance de ir para o mercado de trabalho, se o pré-requisito hoje é no mínimo, certificação de Ensino Fundamental para qualquer emprego? Sabe-se que essa chance provavelmente só poderia acontecer, via reserva de vagas no serviço público, por meio de concursos públicos[26].

O segundo motivo refere-se à questão da “temporalidade”, a qual também foi apontada nas questões iniciais norteadoras deste estudo. O tempo, o ritmo de aprendizagem e de desenvolvimento das atividades para muitos alunos com deficiência mental, especialmente para aqueles com maiores comprometimentos, é mais lento que o da maioria das pessoas. Por isso, há uma defasagem significativa entre o tempo que eles e aqueles que não têm deficiência, podem levar para adquirir determinados conteúdos. O processo de aquisição dos conteúdos quase sempre é tão lento, que jovens e adultos com uma freqüência constante e regular à escola, não possuem um conjunto elementar de conhecimentos, como por exemplo, saber ler e escrever e realizar

[26]A Prefeitura Municipal de Cascavel aprovou em 2003, a Lei nº 3728/03 que prevê provas adaptadas para pessoas com deficiência mental em seus concursos públicos. Estas provas são uma conquista histórica para Cascavel e são fruto de um trabalho de intensos debates e reivindicações do Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência. No entanto, como a lei prevê que o candidato seja alfabetizado, mais uma vez as pessoas com deficiências mentais mais acentuadas, não poderiam prestar o concurso, mesmo com provas adaptadas.

cálculos elementares.

Para esses alunos com grave deficiência mental ou múltipla, com idades mais avançadas e para os quais já não for mais relevante ensinar a ler, a escrever e a calcular, talvez a terminalidade possa ser recomendada se, a partir dela, forem abertas novas alternativas de atendimento, que possam realmente constituir-se em "horizonte definido" como previsto na letra da legislação (BRASIL, 2001a).

Uma das alternativas que se pode vislumbrar neste momento, além de programas públicos com caráter recreacional e sócio-ocupacional, são as chamadas Cooperativas Sociais, previstas na Lei nº 9867/99, cujos Artigos 1º e 3º prevêem:

> *Art. 1º As Cooperativas Sociais, constituídas com a finalidade de inserir as pessoas em desvantagem no mercado econômico, por meio do trabalho, fundamentam-se no interesse geral da comunidade em promover a pessoa humana e a integração social dos cidadãos, e incluem entre suas atividades:*
> *I – a organização e gestão de serviços sociossanitários e educativos; e*
> *II – o desenvolvimento de atividades agrícolas, industriais, comerciais e de serviços.*
> *Art. 3º Consideram-se pessoas em desvantagem, para os efeitos desta Lei:*
> *I – os deficientes físicos e sensoriais;*
> *II – os deficientes psíquicos e mentais, as pessoas dependentes de acompanhamento psiquiátrico permanente, e os egressos de hospitais psiquiátricos.*

Com essas reflexões iniciais e também pelo conteúdo ideológico implícito nos conceitos anteriormente explicitados (igualdade, diferenças, desigualdade e eqüidade, entre outros), afirma-se que o presente estudo fundamenta-se numa concepção materialista histórica de sociedade, na qual, segundo Aranha e Martins (1986, p.183) "a realidade social é concebida como totalidade concreta e dialética, produto da atividade humana". Totalidade essa que não é a mesma dos positivistas, ou seja, não é o conjunto de todos os fatos, pois acumular todos os fatos não levaria ao conhecimento da realidade. Nesse sentido, a proposta deste estudo foi situar o fenômeno a ser investigado, ou seja – a situação de aprendizagem escolar de alunos com deficiência mental com

vistas à sua terminalidade acadêmica – no contexto histórico no qual os sujeitos concretos estão inseridos.

A idéia inicial do estudo surgiu no final de 1996, quando da promulgação da LDB nº 9394/96, ao se constatar o contido no Art. 59, II. As duas primeiras questões que se apresentaram foram: O que é terminalidade específica? Quais alunos, dentre aqueles atendidos pela Educação Especial, teriam dificuldade de atingir o nível exigido para concluir o Ensino Fundamental por causa de suas deficiências?

A primeira questão ficou temporariamente sem resposta até a normatização do capítulo V da LDB – da Educação Especial – pelo CNE, através da Resolução 02/01. Quanto à segunda questão, confirmou-se a hipótese de que os sujeitos a que a lei se referia, eram os alunos da área da deficiência mental com grau severo ou deficiências múltiplas. Desse modo, a população candidata à terminalidade ficou bastante restrita.

Num primeiro momento, a possibilidade da terminalidade através de certificação de Ensino Fundamental a alunos com grave deficiência mental ou múltipla, causou perplexidade e ceticismo e passou-se a levantar questionamentos a respeito da temática, culminando com um projeto de pesquisa hoje transformado neste estudo.

Coerente com a concepção teórica que embasa o estudo, o seu objetivo geral era compreender, no contexto da sociedade capitalista, como poderia se efetivar a terminalidade acadêmica de alunos com deficiência mental, que fossem egressos de Escolas e/ou de Classes Especiais e os objetivos específicos eram: refletir sobre a lógica da sociedade capitalista e sua relação com a educação e o movimento denominado educação inclusiva; investigar os saberes necessários à obtenção da terminalidade específica para os alunos com grave deficiência mental ou múltipla; analisar os sujeitos da pesquisa no tocante aos saberes de que se apropriaram e a

possibilidade ou não de receberem a terminalidade específica.

Quanto ao objetivo número um, as reflexões sobre a educação inclusiva no contexto da sociedade capitalista, obrigatoriamente apontam que vem sendo construído no imaginário dos educadores e das pessoas de uma forma geral, a idéia, o mito, de que é possível incluir numa sociedade de classes, em que a extrema desigualdade social evidencia a realidade inexorável que não permite minimamente, as condições para se efetivar uma inclusão real.

Para melhor compreender a questão da inclusão como um mito que vem sendo construído, faz-se necessário definir o conceito de mito. Aranha e Martins (1986, p.20-21; 24) afirmam que, numa leitura apressada, pode-se pensar que o sentido de mito é uma maneira fantasiosa de explicar a realidade, que ainda não foi justificada pela razão. Dizem que "essa posição a respeito do mito nos esconde o preconceito comum de ver o mito como uma lenda, uma fábula, uma forma menor de explicação do mundo, prestes a ser superada por formas mais racionais". Afirmam, porém, que "a noção de mito é mais complexa e mais rica do que essa posição redutora". E exemplificam:

> (...) quando alguém diz que o socialismo é um mito, pode estar querendo dizer que se trata de algo inatingível, de uma mentira, de uma ilusão que não leva a lugar nenhum. Mas, opondo-se a esse sentido negativo de mito, outros poderão ver positivamente o mito do socialismo como uma utopia, o lugar do 'ainda não', cuja força mobiliza as pessoas a construírem o que um dia poderá vir a ser (ARANHA e MARTINS, 1986 p.21) (grifos das autoras).

Chauí (1994) também diz "Mito é uma narrativa sobre a origem de alguma coisa (da natureza ou dos grupos de homens)... é um discurso pronunciado ou proferido para ouvintes que recebem como verdadeira a narrativa, porque confiam naquele que narra..." No caso do mito da educação inclusiva, quem narra, ou seja, quem estabelece a inclusão como verdade, é a própria legislação educacional brasileira, especialmente a Lei nº 7853/89 que estabelece em seu capítulo

que trata da criminalização do preconceito:

> Art. 8º: Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos e multa:
> I – recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta (BRASIL, 1989).

Então, é a lei a entidade que diz que deve-se fazer inclusão, ou seja, basta cumprir a lei e a inclusão será efetivada, desconsiderando-se a base material, econômica e social em que esta lei está inserida.

Dessa forma, ao se tomar a inclusão como mito, e em se considerando que o mito não tem que ser verdadeiro, mas verossímel ou seja, parecido com a verdade, o que se constata é que a lei "manda" fazer a inclusão, mas esta só vai acontecer de verdade para aqueles que individualmente ou em movimentos sociais isolados, a acionarem. Concluindo: a inclusão não é para todos e, portanto, ela não existe de verdade. Ela constitui-se em um mito, porque vivemos numa sociedade capitalista excludente, na qual não há espaço para a inclusão (verdadeira e de todos), porque as condições materiais não permitem. Então, utiliza-se ideologicamente o discurso da inclusão, para camuflar a profunda exclusão a que é submetida a imensa maioria dos seres humanos desta sociedade.

Nela, palavras como direitos, igualdade, eqüidade, cidadania, solidariedade e a própria inclusão, funcionam como bálsamo, como apanágio para os males da dura realidade capitalista, levando as pessoas a acreditarem, de forma ingênua e idealista, que é possível a realização das mudanças necessárias à transformação social, a partir de mudanças no plano das idéias, o que é impossível numa concepção materialista histórica de sociedade, pois conforme Marx (1983, p.24) "o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social

que, inversamente, determina a sua consciência”.

No caso das pessoas com deficiência, o mito se confirma ainda com mais veemência, mostrando que a inclusão escolar tem sido (e o futuro próximo aponta que deverá continuar sendo) para poucos, porque só um número muito pequeno dessas pessoas (cerca de 3% a 5% do total de pessoas com deficiência), tem acesso a quaisquer escolas, mesmo a escolas especiais; quiçá terem acesso a escolas regulares.

Em se considerando como educação inclusiva, apenas alunos com deficiência inseridos em escolas regulares, esse percentual torna-se ainda menor, demonstrando que a inclusão só acontece hoje, em casos pontuais e, na maioria deles, nas classes sociais mais abastadas - em que as famílias têm maiores conhecimentos sobre os direitos dos alunos com deficiência a estudarem preferencialmente na rede regular de ensino – e/ou para pessoas que participam de movimentos sociais e que lutam por seus direitos. Dessa forma, propala-se um discurso de inclusão que, na verdade esconde os reais determinantes que constituem os obstáculos para sua efetivação: a sociedade dividida em classes e as condições materiais da sociedade e da escola. Nesta última, o número excessivo de alunos nas salas de aula, a inexistência de uma política de formação de professores para a educação especial, barreiras físicas e atitudinais, etc.

Dada a complexidade da questão dos saberes ou conhecimentos historicamente construídos que se deve ensinar na escola hoje, as limitações deste estudo não permitem um maior aprofundamento nessa temática, mas aponta para duas questões fundamentais. A primeira é que para alunos com grave deficiência mental ou múltipla, os saberes que lhes têm sido

ensinados, referem-se àqueles que compõem os chamados currículos funcionais[27]. A segunda trata da resposta que deve ser dada à pergunta sobre "o que é preciso saber para receber a terminalidade". Na verdade deve se inverter a pergunta, ou seja, ela deve ser formulada nos seguintes termos: o que é preciso "não saber" para receber a terminalidade? A resposta é simples e óbvia: é preciso "não saber" ler, escrever, e calcular!

Quanto à concessão ou não da terminalidade específica aos sujeitos da pesquisa – após análise de suas histórias de vida e de escolaridade e, principalmente, dos saberes que lhes foi possível apropriarem-se - pode-se afirmar que não se esgotaram as possibilidades apontadas nos Artigos 24, 26 e 32 da LDB para que lhes fosse fornecida a referida terminalidade e, portanto, eles não devem recebê-la ainda, mas continuar matriculados na escola, mesmo que em programas de Educação Especial.

Para melhor fundamentar esta afirmação, faz-se necessário classificar os sujeitos da pesquisa em dois grupos. O primeiro grupo é formado por três alunos que freqüentam a 6ª série do Ensino Fundamental e o outro grupo, formado por dois alunos matriculados em Classe Especial do ensino regular ainda não alfabetizados.

Os três alunos do primeiro grupo (PCD, SB e MM), da 6ª série, embora tenham entre 18 a 21 anos não deverão receber a certificação de ensino fundamental denominada terminalidade específica, porque todos eles superaram, pelo nível de conhecimento apresentado, os requisitos exigidos para a concessão da referida terminalidade, que é ter grave deficiência mental ou múltipla e, principalmente, não ter os resultados de escolarização previstos nos Artigos 24, 26 e 32 da LDB. Ou seja, eles se apropriaram da leitura, da escrita e do cálculo e estes são meios para que possam continuar sua escolarização até a conclusão do ensino fundamental e mesmo para

[27] Currículo Funcional – É um programa educacional cujo objetivo principal é ensinar ao aluno algo que seja útil a ele no presente momento e que futuramente possa funcionar para sua vida. Existe ainda o Currículo Funcional Natural enfatizando que a aprendizagem deve ser feita no ambiente real do sujeito.

cursar o Ensino Médio e quiçá, o Ensino Superior.

No entanto, os conhecimentos adquiridos, especialmente na matemática, não lhes possibilita a apropriação do conjunto de conteúdos previsto para sua série/ciclo escolar e nem no mesmo ritmo que os demais alunos. Necessitam, portanto, de adaptações curriculares não significativas ou de pequeno porte quando se tratar de questões mais relacionadas à organização escolar e de adaptações curriculares significativas ou de grande porte, quando se tratar de questões ligadas ao currículo escolar e seus componentes fundamentais: objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação.

Quanto aos dois alunos ainda não alfabetizados – HB e AM – as conclusões deste estudo apontam que eles ainda não devem receber a conclusão de escolaridade via terminalidade específica, porque suas condições demonstram não estarem esgotadas suas possibilidades de aprender os conteúdos escolares; eles são ainda muito jovens para recebê-la e também por que, dentre outros fatores, apresentam condições para continuar seu processo de escolarização.

Assim, com a clareza do caráter de provisoriedade e das limitações deste estudo, conclui-se que nenhum dos cinco sujeitos da pesquisa deve receber ainda a terminalidade específica, pois conquanto este estudo tenha sido difícil de realizar por tratar-se de discutir fenômenos que estão ocorrendo e que, por isso, não se tem muita clareza de como se constituem, deve-se reiterar o "direito" destes alunos com deficiência mental, a permanecerem matriculados na escola e prosseguirem como puderem, o seu percurso escolar, não sendo encaminhados, apressadamente e sem apoio especializado, para a Educação de Jovens e Adultos e/ou para a Educação Profissional.

No entanto, coerente com a base teórica na qual este estudo se fundamenta, há que se ter a clareza dos reais condicionantes obstaculizadores da efetivação desse direito. Na verdade, ter direitos, ser portador deles, não garante alcançá-los.

Faz–se necessária, portanto, uma reflexão mais aprofundada sobre os direitos à igualdade, à eqüidade – seu corolário – tão veementemente proclamados em tempos de educação inclusiva, pois há uma outra questão que não se pode perder de vista, sob pena de sucumbir a uma visão positivista e idealista em relação aos referidos conceitos. O motivo pelo qual não se pode concretizar os princípios da igualdade e nem o da eqüidade para os alunos com grave deficiência mental ou múltipla - e, portanto, também não se pode efetivar plenamente a educação inclusiva - é o fato de que, numa sociedade de classes eles nunca serão produtivos e, portanto, não poderão ter as mesmas chances de igualdade, os mesmos direitos.

REFERÊNCIAS

APP/SINDICATO. Associação dos Professores do Paraná. **Necessidades educativas especiais**. Realidade e perspectivas para a educação pública. s/d.

AMIRALIAN, M. L. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, v.8, 1986.

AQUINO, J. G. (Org.) O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: **Erro e Fracasso na Escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1997.

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Orgs.) **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

BENEVIDES, M. V. Educação para a cidadania e em direitos humanos. In: IX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, **Anais...** Águas de Lindóia, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

_____. **Lei nº 7853/89**. Direito das Pessoas Portadoras de Deficiência. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Oficial, 24 de outubro de 1989.

_____. **Decreto nº 3298/99.** Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: 20 de dezembro de 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.11/2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC;CNE, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.17/2001**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC;CNE, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.02/01**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Oficial, 14 de setembro de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.04/2002**. Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência. Brasília: MEC;CNE, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994 (Série Institucional:1).

_____. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**: Área da deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, n.5, 1995 (Série Diretrizes).

_____. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais**: **adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva** – garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas**. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca (UNESCO) de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração, segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Adequação curricular: um recurso para a educação inclusiva. In: III SEMINÁRIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998, Faxinal do Céu. **Anais...** Faxinal do Céu, 1998.

_____. Formulação de uma postura nacional no trabalho educacional com a pessoa com deficiência mental. In: XVI CONGRESSO NACIONAL DAS APAES, 1993, Blumenau. **Anais...** Brasília: Federação Nacional das APAEs, s/d, p.140-156.

CASCAVEL. **Lei nº 3728/03**. Cascavel: Câmara Municipal de Cascavel, 2003.

CARMO, A.A. do. Movimento, deficiência e educação. In: III SEMINÁRIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998, Faxinal do Céu. **Anais...** Faxinal do Céu, 1998.

CHAUÍ, M.S. **O que é ideologia**? São Paulo: Brasiliense, 1994.

COLL, C. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORIAT, B. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, Duarte et al. (Orgs.). **Sociologia do trabalho**: organização do trabalho industrial. Lisboa: A Regra do Jogo, 1985, p.77-107.

_____. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHMTZ, H. CARVALHO, Ruy Q. (Orgs.). **Automação, competitiva e trabalho**: A experiência Internacional. São Paulo: Hucitec. 1988, p.13-61.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1997.

CRUICKSHANK e JOHNSON. **A educação da criança e do jovem excepcional**. v.2., Porto Alegre: Globo, 1983.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

EMER, I. O. **História e filosofia da educação especial.** Texto apresentado no Curso de Especialização em Fundamentos da Educação na UNIOESTE – Campus Cascavel. Cascavel: UNIOESTE, 1997.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global Editora, 1986.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARACO, C. A. Linguagem escola e modernidade. In: **Infância Escola e Modernidade**. Curitiba: UFPR, 1997.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: Unimep, 1995.

FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, 09 de abr. de 1998. Caderno 2, p.2.

_____. **Casos de deficiência no país**. São Paulo, 21 de ago. de 2002. Folha Cotidiano, p.C1.

FONSECA, V. **Educação especial. Programa de estimulação precoce**: Uma introdução às idéias de Feurstein. Porto Alegra: Artes Médicas, 1995.

FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA E UNIVERSAL. **Análise da proposta de deliberação educação especial do CEE/PR –** 2003. Curitiba: GT-Educação Especial, 2003.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, set. 2002, p.301-327.

GHIRALDELLI, Jr. P. **História da educação**. 2.ed. rev., São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola. 1992.

HOBSBAWN, E. **Era dos extremos**: o breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JANUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JIMÉNEZ, R. B. Uma escola para todos: a integração escolar. In: JIMÉNEZ, R. B. coord. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivros, 1997, p. 21-35.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETTI; SILVA JUNIOR; OLIVEIRA (Orgs). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999, p.121-139.

_____. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1986.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MACHADO, L. R. de S. Educação básica, empregabilidade e competência. In: **Revista Trabalho e Educação**. NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação. – FAE/UFMG: jan./jul – n.3, 1998.

MANJÓN, D. G.; GIL, J. R.; GARRIDO, A. A. **Adaptaciones curriculares – guia para su elaboración**. Granada/Espanha: Aljibe, 1995. Colección: Educación para la diversidad.

MANZINI. E. J. **O ensino do deficiente físico no Brasil**: pequeno resgate histórico do contexto sócio-educacional – Econômico. UNESP: Campus de Marília, 1998. (mimeo).

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou Estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p.79-93.

MENDES, E. G. Evolução histórica da concepção científica da deficiência mental. In: **Temas em Educação Especial**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p.119-136.

_____. Perspectivas atuais da Educação Inclusiva no Brasil. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2001, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2001. p.15-35.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: **Praga**: revista de estudos marxistas. São Paulo: Boitempo, 1997, n.1, p.113-140.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **O capital**. São Paulo: Difel, 1984.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MIRANDA, M. de J. C. **Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2001.

NOGUEIRA, F. M. G. **Política Educacional Brasileira**. Texto apresentado no Curso de Especialização em Fundamentos da Educação na UNIOESTE – Campus Cascavel. Cascavel: UNIOESTE, 1997.

_____. **Ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

O que é Síndrome de Willians? Disponível em <http://planeta.terra.com.br/saude/swbrasil/caracteristicas.htm>. Acesso em 11 ago. 2003.

PALANGANA, I. C. **Individualidade**: afirmação e negação na sociedade capitalista. São Paulo: Plexus/EDUC, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Fundamentos teórico-metodológicos para a educação especial**. Curitiba: SEED/DEE, 1994.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Relatório administrativo-pedagógico do DEE – gestão 95/98.** Curitiba, 1998. (p. 16).

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Política de educação inclusiva para o estado do Paraná**. (documento preliminar), Curitiba: SEED/DEE, 2000.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.02/03 da educação especial**. Curitiba: CEE, 2003.

PASTOR, C. G. & TORRES, M. J. G. Una visión crítica de las adaptaciones curriculares. In **XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial**, Oviedo, Espanha Vol.I, 1998, p.101-122.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PINTO, A. M. R. O advento da automação flexível e a formação do trabalhador: fim da atividade fragmentária? Emergência da multiabilitação profissional: O horizonte entreaberto na década de 80. In: **Revista Tempo Brasileiro**: Sistema Educacional e Novas Tecnologias. Rio de Janeiro: Folha Carioca Editora, 1991, nº 105, p.51-85.

PIRES, W. F. **O ministério da educação e saúde pública (relatório – 1932)**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1934.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1995.

REVISTA NACIONAL DE REABILITAÇÃO. São Paulo: Ed. C&G 12, n.30. jan./fev. 2003.

SANTOS, M. P. dos. **Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa**. In Revista Brasileira de Educação Especial. Vol.2 n.3. 1995. ABPEE, p.21-29.

SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz H. et al. (Orgs.). **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulinas, 1996, p.17-33.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Dedas, 1998.

SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto alegre: Artes Médicas, 1992.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder. 1972.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1997.

XAVIER, M.E.B.P. **Capitalismo e Escola no Brasil:** a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do Ensino. Campinas: Papirus, 1990.

ANEXOS

ANEXO I

Roteiro de Entrevista com Professores e Coordenadores Pedagógicos

Nome: Idade:
Função na Escola:
Formação Profissional:
Tempo de Atuação no Magistério:

Questões Gerais

Explicite:

- Significado dos conceitos de: **pessoa com deficiência** e **pessoa com necessidades especiais**.
- Significado do conceito de **terminalidade específica** (Inciso II do Art. 59 da LDB nº 9394/96).
- Significado de **Adaptações Curriculares**.

Questões Específicas sobre o(a) aluno(a):

Quando o(a) aluno(a)_____ chegou à sua escola e apresentou dificuldades na aprendizagem:

a) Que providências foram tomadas?
_____
_____
_____
_____
_____

b) Quais os resultados obtidos?
_____
_____
_____
_____
_____

c) Que tipo de Adaptações Curriculares foram realizadas?

( ) de acesso e permanência;
( ) de conteúdos, de acordo com seu nível de conhecimento;
( ) de redução de conteúdos.

Quais?_____
_____

( ) de eliminação de conteúdos.
Quais?_____
_____

( ) de ampliação do tempo necessário para a execução das tarefas.
Outras. Quais?
_____
_____

d) Que tipo de atendimento educacional o(a) aluno(a) vem recebendo para minimizar suas dificuldades:

( ) nenhum. Por quê?
( ) Atendimento Individual;
( ) Contraturno;
( ) Atendimento psicopedagógico;
( ) Sala de recursos;

Outro. Qual?_____
Desde quando?_____
Com que freqüência?_____
Você acredita que este(a) aluno(a) deva receber terminalidade específica? Por quê?
_____

ANEXO II

ASSOCIAÇÃO DOS REPRESENTANTES
DOS PROGRAMAS E ENTIDADES DE E PARA
PORTADORES DE DEFICIÊNCIA

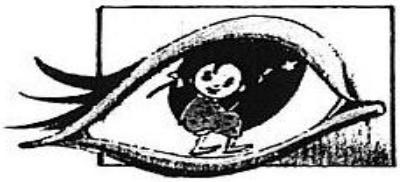
CRAAD - Centro Regional de Atendimento e Avaliação Diagnóstica

No poema seguinte, o poeta brinca com os vários sentidos de algumas palavras:

Inutilidades
José Paulo Paes

Ninguém coça as costas da cadeira.
Ninguém chupa a manga da camisa.
O piano jamais abana a cauda.
Tem asa, porém não voa, a xícara.

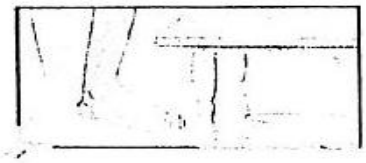
De que serve o pé da mesa se não anda?
E a boca da calça se não fala nunca?
Nem sempre o botão está na sua casa.
O dente de alho não morde coisa alguma.



Ah! se trotassem os cavalos do motor...
Ah! se fosse de circo o macaco do carro...
Então a menina dos olhos comeria
até bolo esportivo e bala de revólver.

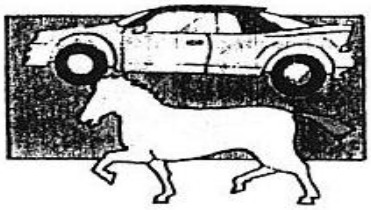
(PAES, José Paulo. *É isso ali.* Rio de Janeiro, Salamandra, 1984.)

Vá relendo o poema e respondendo às perguntas:



Que **costas** podem ser coçadas?
Que **manga** podemos chupar?
Que **cauda** pode ser abanada?
Que **asas** servem para voar?

Que **pé** serve para andar?
Que **boca** serve para falar?
Onde está o **botão** que não está em sua casa?
Qual é o **dente** que morde?



Quais são os **cavalos** que trotam?
Que **macaco** é que é de circo?
Que **menina** pode comer bolo e bala?
Que **bolo** e que **bala** podem ser comidos?

ANEXO III

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
TESTE DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO - 1a. Série - Nível Final

1) LEITURA E INTERPRETAÇÃO:

O MENINO MALUQUINHO.

Era preciso ver o menino maluquinho na casa da vovó !
Ele deitava e rolava e se empanturrava de bolo e cocada.
E ria com a boca cheia e dormia cansado no colo da vovó.

Responda:

a) O que o menino maluquinho comia na casa da vovó ?

.....

b) Onde ele dormia quando ia à casa da vovó ?

.....

c) Quem deitava e rolava na casa da vovó ?

.....

Complete:

O menino chamava-se.....

Ele ria com a.....

2) CÓPIA:

O tatu tocava gaita todo animado. A paca viu a gaita e falou:
- O tatu toca uma gaita de fole !

.....

.....

.....

3) <u>DITADO DE PALAVRAS:</u>

....

....

....

4) <u>ESCREVA FRASES SOBRE OS DESENHOS:</u>

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO IV

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

TESTE DE MATEMÁTICA - 1a. Série - Nível Final

1) DITADO DE NUMERAIS:

....

....

....

2) DÊ OS VIZINHOS:

_____ **26** _____

_____ **39** _____

_____ **82** _____

3) RESOLVA:

33	**74**	**38**	**15**
+16	**+14**	**+14**	**+28**
_____	_____	_____	_____
49	**96**	**23**	**54**
- 17	**- 30**	**- 15**	**- 28**
_____	_____	_____	_____

4) PROBLEMAS:

a) Um sitiante tinha 23 galinhas brancas. Comprou 35 vermelhas. Quantas galinhas tem ao todo?

b) Um feirante tinha 34 sacas de feijão. Já vendeu 14. Quantas sacas de feijão ainda tem o feirante?

c) Na classe de Lúcia estudam 43 crianças. Faltaram à aula 12 crianças. Quantas crianças foram à aula?

d) Janete colheu 17 cravos e Marlene colheu 51 rosas. Quantas flores colheram as duas meninas?

5) COMPLETE:

1 dezena = ...

1 dúzia = ...

meia dúzia = ...

O dobro de 2 é = ...

O dobro de 3 é = ...

ANEXO V

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

TESTE DE MATEMÁTICA - 2a. Série

6) EFETUE AS OPERAÇÕES:

34 25 +17 _____	152 + 33 _____	242 - 132 _____	64 - 18 _____
523 x 2 _____	346 x 3 _____	15 |___3___	366 |___6___

7) COLOQUE OS VIZINHOS:

_____ **134** _____ _____ **98** _____

_____ **79** _____ _____ **840** _____

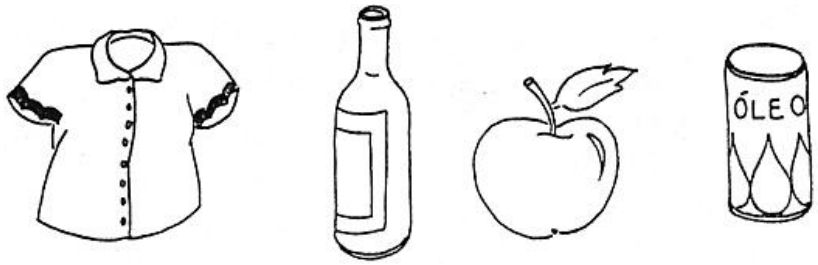
8) DITADO DE NUMERAIS:

....

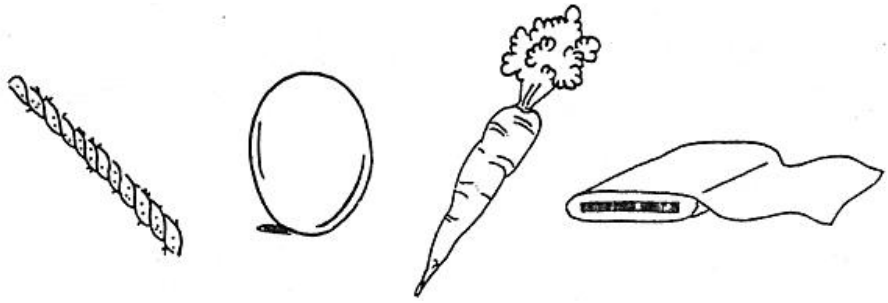
....

9) MARQUE COM UM X:

a) O que se compra em livro:



b) O que se compra em metro:



c) O que se compra em quilo:

10) ESCREVA AS HORAS:

....

11) PROBLEMAS:

a) Numa escola há 5 classes. Cada classe tem 3 janelas.
Quantas janelas há nas 5 classes ?

b) Em um caixote havia 99 maçãs. Estragou-se uma dúzia.
Quantas maçãs estão boas?

c) Um feirante levou para a feira 47 frangos. Já vendeu 34.
Quantos frangos ainda tem o feirante ?

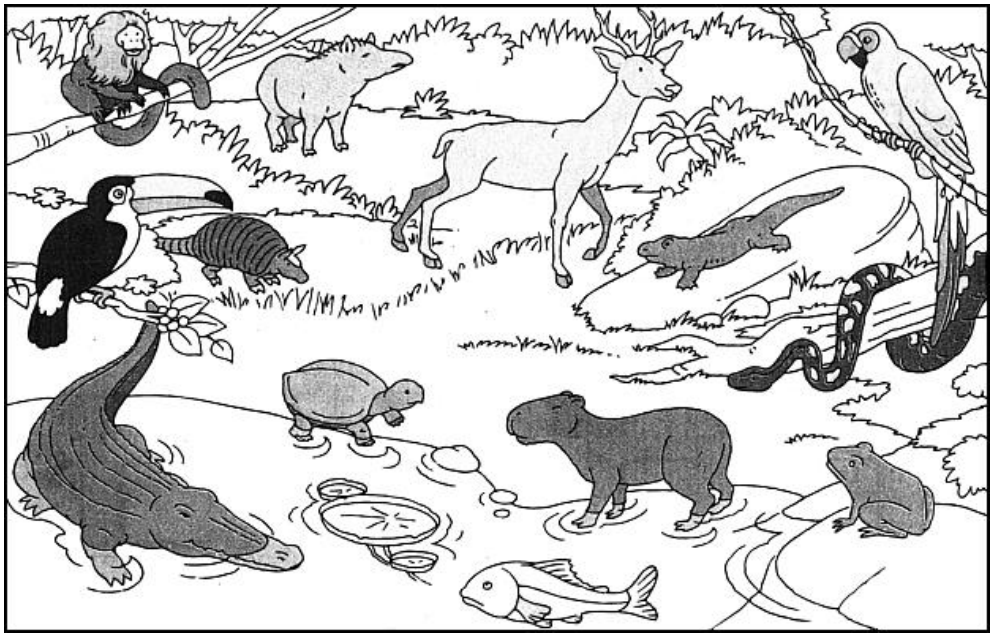
d) Numa escola havia 150 alunos. Entraram mais 75.
Com quantos alunos a escola ficou?

ANEXO VI

ASSOCIAÇÃO DOS REPRESENTANTES
DOS PROGRAMAS E ENTIDADES DE E PARA
PORTADORES DE DEFICIÊNCIA

CRAAD - Centro Regional de Atendimento e Avaliação Diagnóstica

Os bichos estão na selva:

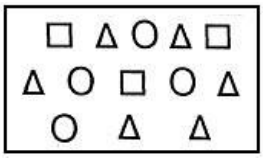


- **Há quantos bichos ? _____**

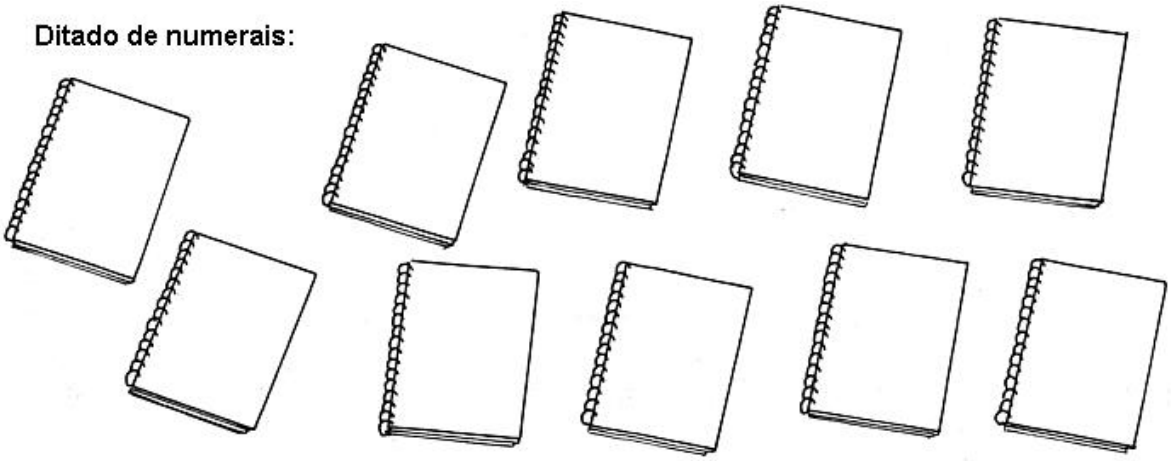
d) Quantos animais tem 4 pés? R: .....
e) Quantos animais tem 2 pés? R: .....
f) Quantos animais tem pelo? R: .....
g) Quantos animais tem pena? R: .....
h) Quantos pés somam todos os animais juntos? R: .....
i) Qual a diferença entre os animais de 4 patas e as aves? R:.....
.....
j) Cite por ordem de tamanho os animais da figura:.....
.....
.....

Descubra o peso da caixa:

□ vale 10 kg
○ vale 5 kg
△ vale 3 kg



Ditado de numerais:



Escreva como se lê:

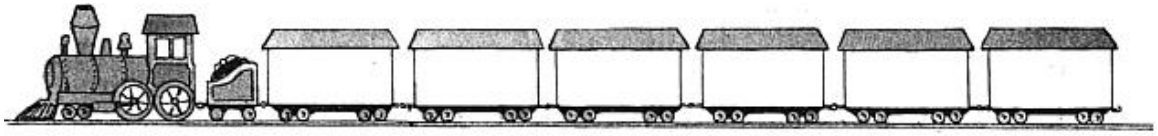
a)	**40 - .....**	**e)**	**74 - .....**
b)	**60 - .....**	**f)**	**83 - .....**
c)	**52 - .....**	**g)**	**52 - .....**
d)	**35 - .....**	**h)**	**96 - .....**

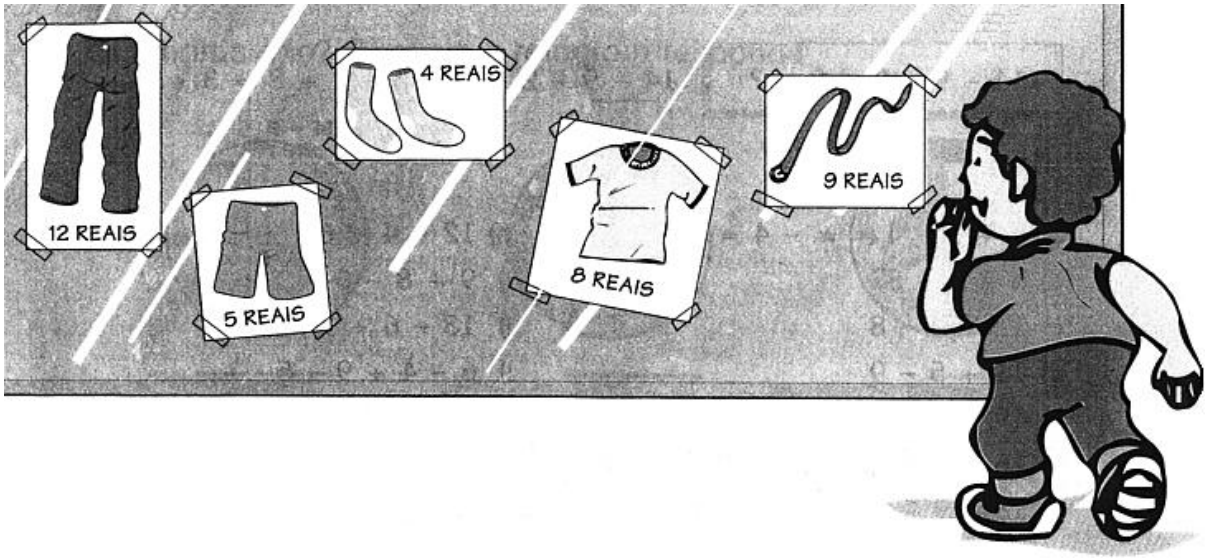
Escreva nos barquinhos os numerais na ordem crescente:

85 – 130 – 91 – 73 – 15 – 68 – 36

Escreva no trenzinho os numerais na ordem decrescente:

27 – 46 – 84 – 125 – 34 – 231





a) **O que está mais barato?**
Qual é o preço?

b) **O que está mais caro? Quanto custa?**
Quanto custa a mais que a roupa mais barata?

c) **Ricardo comprou duas bermudas e uma camiseta.**
Quanto ele gastou?

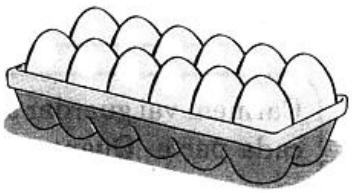
d) **Anita tinha 15 reais. Ela comprou um cinto.**
Quanto ela ainda tem?

dia = _____ horas	**trimestre = _____meses**
semana = _____ dias	**semestre = _____meses**
quinzena = _____ dias	**ano = _____meses**
mês = _____ dias	**década = _____anos**
bimestre = _____ meses	**século = _____anos**

Na caixa há uma dúzia de ovos.
Usei metade deles para fazer bolo.

— Já usei meia dúzia de ovos?

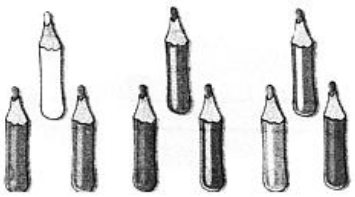
— Quantos restam? _____



Estes são os lápis de Clélia.

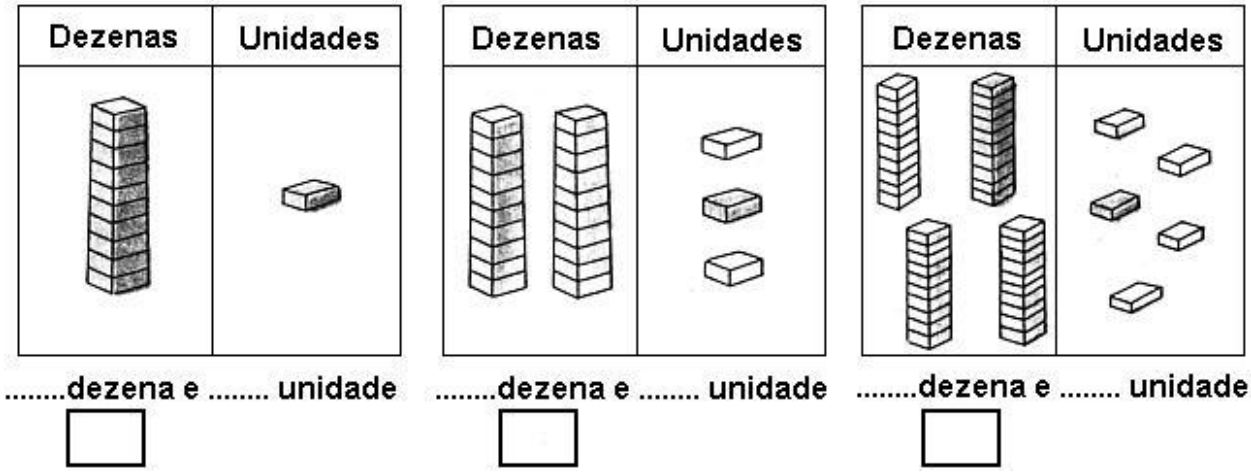
Heliete tem o dobro dos lápis de Clélia.

— Qual é o dobro de 3? _____



Resolva:

a. **272 + 95**
b. **358 – 145**
c. **132 – 56**
d. **196 + 247**
e. **59 + 6**
f. **72 – 6**
g. **261** x **5**
h. **184** x **4**
i. **194** x **2**
j. **48 ÷ 4**
k. **198 ÷2**
l. **857 ÷3**



Problemas:

1. Eu tinha 36 bandeirinhas para enfeitar a sala de aula. Um colega me ajudou e fizemos 123.

Resposta: _____

2. Eu tina 18 figurinhas. 3 estavam rasgadas. Quantas estavam inteiras?

Resposta: _____

3. Eu tinha 8 caixas de lápis de cor com 12 lápis em cada uma.
Quantos lápis tinha ao todo?

Resposta: _____

4. Eu tinha 350 selos para colar igualmente em 5 páginas do meu álbum. Quantos selos serão colocados em cada página?

Resposta: _____