

DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E TERMINALIDADE ESPECÍFICA:

NOVAS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO VELADA?

JANE PERUZO IACONO




NAVEGANDO

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

JANE PERUZO IACONO

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TERMINALIDADE ESPECÍFICA: NOVAS POSSIBILIDADES DE
INCLUSÃO OU EXCLUSÃO VELADA?
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia
Navegando Publicações
2021



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa: Alberto Ponte Preta

Copyright © by autor, 2021.

E2446 – IACONO J. P. Deficiência intelectual e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

ISBN: 978-65-86678-71-0
 10.29388/978-65-86678-71-0

1. Educação 2. Inclusão Social 3. Deficiência Intelectual I. Jane Peruzo Iacono. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370
CDU – 37

Índice para catálogo sistemático

Educação 370



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Brettas – IFTM – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cilson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valeria Lucilia Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alicia Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidad de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras – Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto Gonzales Aranas – Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Sílvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordovi Núñez – Instituto de Historia de Cuba v Cuba

Sumário

Prefácio.....	8
Apresentação	11
Introdução	23
PARTE I O SURGIMENTO DO DISCURSO DA INCLUSÃO	31
1 Exclusão e inclusão na sociedade capitalista: uma contradição	32
Da expropriação humana	32
Educação inclusiva no contexto da sociedade capitalista	50
2 O movimento nacional pela inclusão	61
A inclusão escolar no Brasil: aspectos históricos, legais e ideológicos	61
A educação inclusiva no Paraná	71
PARTE II TERMINALIDADE ESPECÍFICA: AUTONOMIA PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL OU EXCLUSÃO VELADA?	78
3 Terminalidade específica: saberes necessários.....	79
Contradições para a concessão da terminalidade específica	79
Saberes necessários e adaptações curriculares significativas ou de grande porte	87
4 Terminalidade acadêmica para alunos da região Oeste do Paraná egressos da APAE ou de Classes Especiais.....	95
A pesquisa de campo	95
Os sujeitos da pesquisa	96
Caracterização dos sujeitos da pesquisa	107
Sujeito 1	107
Sujeito 2	110
Sujeito 3 –	114
Sujeito 4	118
Sujeito 5	126
Análise das entrevistas estruturadas – questionário por contato direto	128
Entrevista com professores e coordenadores pedagógicos das escolas onde estudam os sujeitos da pesquisa	128
Considerações Finais.....	140
Referências	149
Índice Remissivo.....	158

Prefácio*

Considerada referência na área da Educação Especial, Jane Peruzo Iacono leciona Fundamentos da Educação Especial na graduação do curso de Pedagogia e atua no Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *campus* de Cascavel, Paraná, Brasil. É Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, e Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD) e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE), da Unioeste. Suas pesquisas envolvem principalmente os seguintes temas: deficiência intelectual, avaliação psicoeducacional na área da deficiência intelectual, pessoas com deficiência, educação inclusiva, atendimento educacional especializado no ensino superior, alfabetização e letramento, linguagem escrita e processos fonológicos.

Atualmente, participa do Projeto de Pesquisa Educação Especial e Inclusão na educação Superior na América Latina recuperação de aspectos históricos e mapeamento de políticas públicas referentes à Educação Especial, que envolve sete universidades nacionais (UNIR-RO, UNICENTRO-PR, UEM-PR, UESB-BA, UNIOESTE-PR, UFPA-PA, UFOPA-PA), duas redes estaduais de ensino (Secretaria de Educação do Estado do Pará e do Paraná) e duas IES Internacionais (Universidad Nacional de Misiones, Argentina, e Universidad Antonio Nariño / Ibagué - Colombia).

Dedicando sua vida profissional à área da Educação Especial e Educação Inclusiva, sua experiência docente abarca todos os níveis de escolaridade: anos iniciais do Ensino Fundamental, professora de Língua Portuguesa em Colégios Estaduais nos Municípios de Toledo e Cascavel nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, também lecionou na APAE e em inúmeros cursos de Especialização *Lato Sensu*, além de sua atuação no curso *Stricto Sensu* em Educação, mantido pela Unioeste.

No Núcleo Regional de Cascavel, integrou a equipe que estruturou o Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado (CRAPE), no qual, como técnica e coordenadora, ofertou assessoria especializada às Secretarias de Educação de dezoito Municípios para identificação, avaliação, encaminhamento de alunos e apoio pedagógico especializado a professores que atuam na área de deficiência/necessidades educacionais especiais.

Com a experiência do CRAPE, ao assumir a docência na Unioeste, contribuiu para estruturar o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE, em que atua ainda hoje, oferecendo assistência pedagógica a professores e alunos, bem como assessoria aos gestores.

De sua experiência como avaliadora e estudiosa na área, foi-lhe possível constatar e denunciar a avaliação de alunos com deficiência intelectual e/ou com significativas dificuldades de aprendizagem, historicamente realizada numa perspectiva clínica durante várias décadas. Assim, a partir do século XXI, com base na Teoria Histórico-Cultural, buscou avançar em relação a essas concepções, na direção de formas de avaliar e de encaminhar

* 10.29388/978-65-86678-71-0-f.8-10

para programas de atendimento educacional especializado, que fossem realizados a partir do contexto escolar e que considerassem o aluno como alguém que se constitui na totalidade de suas relações sociais.

Assim, este livro, tendo como lastro a caminhada exposta, discute uma questão polêmica, que se refere à possibilidade da oferta de certificação ao término do Ensino Fundamental para jovens e adultos com deficiência intelectual grave e múltipla, mesmo que ainda não estejam alfabetizados.

Embora esta obra apresente uma defasagem temporal, uma vez que escrito há quase vinte anos, envolve uma discussão até hoje extremamente complexa, não resolvida e de crucial importância na área: o conceito de *terminalidade específica*, proposto na Lei 9394/96. Esse conceito, fundamental nos casos de deficiência intelectual, não aparece discutido com a profundidade que merece em lugar algum, embora seja algumas vezes mencionado, como pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001), pelo Conselho Estadual de Educação (PARANÁ, 2003), reaparecendo no Parecer 14/2009 (MEC/SEESP/DPEE) sobre um Projeto de Lei que alteraria a redação proposta inicialmente na Lei 9394/96.

Ao discutir o conceito de conceito, Davidov (1992), apoiando-se em Vigostki, busca esclarecer o que seria um conceito científico e propõe três níveis na direção de sua produção social: amontoado sincrético, complexos (nesse grupo, incluem-se os pseudoconceitos) e conceitos científicos.

No primeiro nível, denominado de *amontoado sincrético*, as apreciações vagas referem-se a características desiguais, eventualmente pode referir-se a uma ou outra característica do conceito, porém, citada aleatoriamente.

No segundo nível, de pensamentos por *complexos*, algumas classes de categorias são generalizadas, mas de acordo com a experiência sensível imediata. Além disso, qualquer nexos pode propiciar a inclusão de um novo objeto na categoria. Ainda dentro dos complexos, mas em um nível mais avançado, os *pseudoconceitos* poderiam chegar até a generalização universal dessa característica. Mas, ainda que a generalização dessa característica fosse assim abrangente, continuaria sendo um pseudoconceito, tendo em vista que se apoia na lógica formal e envolve a generalização de uma classe característica.

Superar o nível de pseudoconceito e chegar ao nível de conceito exige uma atividade intelectual que supera a lógica formal e busca refletir com base na lógica dialética. Compreende a extrapolação de determinada classe, buscando generalizações de generalizações, envolvendo outros aspectos teóricos, de forma a estabelecer ligações conceituais com os diferentes sistemas aos quais esse conceito se articula, buscando seu movimento, suas contradições e suas múltiplas determinações, em uma perspectiva de totalidade.

E é esse movimento que este livro apresenta. A autora discute o conceito de terminalidade específica, buscando suas multideterminações. Nesse sentido, considera-se Educação como a atividade de transformação do ser biológico em ser social, processo que pode ocorrer de muitas formas, e se materializa no ato educativo, o qual exige a apropriação da cultura que a humanidade vem elaborando historicamente.

O processo educativo envolve a aprendizagem desde os hábitos de higiene aos fundamentos científicos das diferentes ciências. E no processo de aprendizagem – portanto, de desenvolvimento – destaca-se a apropriação da linguagem, ainda que amalgamada

ao conjunto das funções psicológicas superiores, por possibilitar a interação social e a formação gradual dos conceitos, processo que ocorre dentro e fora da escola.

Entretanto, na escola, o ensino corresponde à atividade de produzir aprendizagem, de maneira sistematizada. Destaca-se, no processo escolar, a apropriação da leitura, da escrita, e dos rudimentos da matemática, como objetivos essenciais do processo pedagógico escolar, tendo em vista sua importância no processo de apropriação da cultura humana.

A Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, ao referir-se à terminalidade específica, em seu Art. 59, Inciso II, propõe que a conclusão do Ensino Fundamental é um direito do aluno e se efetiva, para os estudantes com grave deficiência mental (sic) ou múltipla, por meio de 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 [...]” (BRASIL, 1996, p. 59).

A autora do livro questiona, então, sobre como dar essa certificação de terminalidade específica, nos casos em que o conhecimento não ocorreu nem no nível mais básico de aprendizagem da leitura. O direito desse aluno não seria permanecer na escola até aprender a ler? Qual a intenção política desse tipo de certificação e quais suas consequências políticas e pedagógicas?

Convida-se, portanto, o leitor, a desvelar as questões que se imbricam no conceito de terminalidade específica tal como ele se apresenta hoje na legislação brasileira e no cotidiano pedagógico. Essa reflexão tão atual hoje quanto há quinze anos, muito mais eivada de interrogações do que de respostas, exige essa discussão, ainda mais considerando-se que a deficiência é um conceito em evolução, assim como, conseqüentemente, o próprio conceito de Educação Especial.

Profa. Dra. Maria Lidia Sica Szymanski

Mestre e Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela
Universidade de São Paulo (USP)

Pós-doutora em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação (UNICAMP)
Docente dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação e dos cursos de graduação em Pedagogia, Letras e Matemática (UNIOESTE)

Autora do livro: *Trazendo o céu para a sala de aula*
Organizadora dos livros: *Aprendizagem e Ação Docente*;
Sentidos e Desafios da Avaliação Educacional

Orientadora de 124 pesquisas em Programas de Iniciação Científica (PIBIC) e cursos de Especialização e Mestrado

Apresentação

Estamos num momento único em nossas vidas. Uma pandemia chegou no planeta para nos impor novas formas de ser e estar no mundo. A prioridade agora é sobreviver ao vírus Covid-19, que ameaça a todos, sem distinções de nenhuma natureza. Embora em 2020, ano do início da pandemia, já se estivesse reconhecendo que as contaminações pelo coronavírus estavam sendo mais frequentes nos lugares mais pobres - onde o acesso às políticas públicas de educação, de saneamento, de água potável e de saúde é mais precário – neste ano de 2021 já se constata que o vírus também atinge pessoas de todas as classes sociais quando o distanciamento social e o uso de máscaras não são observados como formas fundamentais de prevenção a essa terrível doença.

Em 2011, foi publicado um documento do Banco Mundial para a Educação 2020 (THE WORLD BANK, 2011), em que o slogan “Aprendizagem para Todos” era o direcionador das políticas de reforma dos sistemas educacionais dos países. Segundo o documento, “A nova estratégia do Banco para 10 anos, procura alcançar este objectivo alargado de ‘Aprendizagem para Todos’, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas” (THE WORLD BANK, 2011, p. 1, grifos no original).

Nesse intervalo de tempo entre a publicação desse documento, em 2011, e este ano de 2021, com a perplexidade diante da pandemia do novo coronavírus, houve outro evento que aconteceu em Incheon, na Coreia do Sul, em 2015, do qual originou-se a Declaração de Incheon, com a Agenda 2030, que trouxe os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs). Destaca-se, desse documento, o ODS4, que tem como princípio “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p. 23).

Com o ODS4, a educação ocupa lugar de destaque para impulsionar o desenvolvimento do país e palavras e expressões como inclusão, equidade, qualidade e aprendizagem ao longo da vida constituem-se como as molas propulsoras das demais políticas que regem a vida das pessoas que se encontram no amplo espectro da diversidade, entre elas, as pessoas com deficiência.

No entanto, se antes da pandemia já havia dúvidas sobre a efetividade dessas “boas” intenções de muitos países signatários desses tratados, nestes tempos de pandemia e, muitas vezes, de negação da ciência, esforços redobrados serão necessários para reconstruir o necessário para a efetividade e implementação dessas políticas. O futuro é incerto e, no caso brasileiro, neste momento, parece deveras sombrio dado o imenso número de vidas perdidas devido à pandemia e pelas condições materiais difíceis de um número crescente de famílias brasileiras.

Demonstrando o quão difíceis têm sido essas condições, Antunes (2020) afirma:

A questão crucial *imediate* desta *era de trevas* é a preservação da *vida*. Isso significa encontrar no *presente* as condições para estancar a crise pandêmica, com o apoio vital da ciência e, ao mesmo tempo, começar a desenhar um outro *sistema de metabolismo verdadeiramente humano*.

social. Estamos em um momento excepcional da história, um daqueles momentos em que *tudo que parece sólido pode fenecer!* Urge, então, inventar um *modo de vida* no qual a humanidade seja dotada de sentido em suas atividades mais vitais e essenciais (p. 22, grifos do autor).

Esta obra, fruto de minha dissertação de Mestrado em Educação, foi elaborada em 2003, portanto, há quase vinte anos. Nesse período de tempo, houve vários avanços na educação e na Educação Especial brasileiras, iniciando pelo marco legal e normatizador quanto à educação e quanto à vida das pessoas com deficiência, embora nos últimos anos estejamos vivenciando um retrocesso histórico na garantia de direitos dessas pessoas e também daquelas que não apresentam deficiência.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário e que ganhou *status* de constituição federal no país, foi publicada em 2007 e elaborada pelas próprias pessoas com deficiência em inúmeras reuniões na sede da ONU, em Washington-EUA. O documento enfatiza as questões da inclusão social e educacional das pessoas com deficiência e é, hoje, símbolo da luta dessas pessoas em todo o mundo.

Além do protagonismo delas próprias na elaboração desse documento, ele demonstra, também, os reflexos de sua organização e de suas lutas pela inclusão em todos os âmbitos da vida social, e apresenta, ainda, um novo conceito de deficiência, em que o diferencial é a afirmação de que “deficiência” é um conceito em evolução.

Ao tratar sobre os direitos das pessoas com deficiência, entre eles o direito à educação e à educação especializada, é importante considerar nas palavras introdutórias desta obra, que, embora a Lei nº 13.632/18, que modifica a LDB nº 9394/96 – com referência a outras questões, como a de que a oferta de Educação Especial deve estender-se “ao longo de toda a vida” da pessoa com deficiência, trazendo os conceitos de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, palavras-chave oriundas da recente Declaração de Incheon (2015) - traz, também, a supressão da expressão “dever constitucional do Estado” do texto original da LDB nº 9394/96.

A supressão dessa expressão, que se constituía como a garantia de que a modalidade de ensino denominada Educação Especial é **dever constitucional do estado brasileiro**, pode, agora, ser compreendida, primeiro, como desresponsabilização do poder Público na garantia dessa modalidade de ensino. E, segundo, como uma perda irreparável quanto ao direito constitucional de a Educação Especial ser ofertada nas instituições de ensino comum para todos os alunos com deficiência.

A pergunta que nos tem intrigado é: por que o legislador do Brasil – país que é signatário de um importante documento internacional, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o qual, ao chegar ao país passa a ser incluído no texto da carta magna, nossa Constituição Federal cidadã – de forma contraditória, aprova uma lei que, ao tratar sobre outras questões, permite que a Educação Especial, no Brasil, deixe de ser “dever constitucional do Estado”?

Em 2008, o Brasil elabora seu segundo¹ documento sobre política para a modalidade Educação Especial, intitulado Política Nacional de Educação Especial na

¹ O primeiro documento foi *Política Nacional de Educação Especial*, em 1994 (BRASIL, 2004).

Perspectiva da Educação Inclusiva, demonstrando a importância de se implementar ações na área da educação que fizessem com que os alunos com deficiência se matriculassem, cada vez mais, na rede escolar comum. E essas matrículas realmente tiveram um aumento muito significativo ao longo desses anos nas escolas comuns públicas por todo o país. Paralelamente, cresceu o número de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)² com professores especializados realizando Atendimento Educacional Especializado (AEE) para apoiar, complementar e suplementar o trabalho pedagógico da escola comum.

No entanto, em 30 de setembro de 2020, o governo federal edita o decreto presidencial nº 10.502, instituindo uma nova política para a modalidade Educação Especial do país *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Esse Decreto foi sendo questionado por inúmeras instituições³, por considerarem que as políticas nele propostas representavam um retrocesso quanto à educação inclusiva que vinha sendo gradativamente implantada no país, para permitir que milhares de alunos com deficiência passassem a estudar junto com seus pares sem deficiência.

² Segundo a Portaria Normativa nº - 13/2007, no Art. 1º, Parágrafo Único, “a sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2007, p. 31). As SRMs têm como objetivo oferecer AEE a alunos com deficiência/necessidades especiais: deficiências física, auditiva, visual e intelectual; transtornos globais do desenvolvimento; altas habilidades/superdotação. O Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta a seguinte descrição: “Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum” (BRASIL, 2001b, p. 23).

³Instituições: Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferença (LEPED)/UNICAMP; Partido político Rede Sustentabilidade com proposta de ADFP dirigida ao Supremo Tribunal Federal (STF); Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) da UFRJ e Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) da UFRJ; Câmara dos Deputados - PDL 427/2020 - Projeto de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo, ou seja “Susta, nos termos do art. 49, V, da Constituição, a aplicação do Decreto nº 10.502 de 30 de Setembro de 2020, da Presidência da República que cria a Política Nacional de Educação Especial”; Senado Federal Projeto de Decreto Legislativo nº 437, de 2020 “Susta, nos termos do art. 49, V, da Constituição Federal, a aplicação do Decreto Federal nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que cria a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”; Ministério Público do Trabalho pela Coordenadoria Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidades e Eliminação da Discriminação no Trabalho – Coordigualdade; Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE-Brasil); Comissão Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CDPCD/CFOAB); Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos – AMPID; Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão de Educação Especial da Universidade Federal do Espírito Santo (GRUFOPEES – CNPq/UFES); Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Instituto Jô Clemente, antiga APAE de São Paulo; Comunidade científica vinculada ao Grupo Temático Deficiência e Acessibilidade da ABRASCO, ao Comitê FIOCRUZ pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) e ao AcolheDown; Manifesto assinado pelas seguintes instituições: a) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); b) Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE); c) Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBENBIO); d) Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca); e) ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação; f) ANPUH - Associação Nacional de História; g) CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade; h) Forumdir - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras; i) Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Parfor/Forparfor; j) Associação Brasileira de Alfabetização – ABALF; l) Abrapec - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências; m) ABdC - Associação Brasileira de Currículo; n) SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

Nesse sentido, entre outubro e dezembro de 2020 foram protocoladas junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) duas Ações propostas por partidos políticos: em outubro/2020, a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 6590) com pedido de medida cautelar e, em dezembro de 2020, a Ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental - ADPF nº 751, requerendo a suspensão dos efeitos do Decreto nº 10.502/2020 e, conseqüentemente, a declaração de sua Inconstitucionalidade.

Então, o Relator das referidas Ações no STF, ministro Dias Tofoli, emite decisão monocrática, mas referendada na Plenária do STF, considerando que o decorrer do tempo poderia causar prejuízos aos alunos da Educação Especial e às escolas, assim se posicionando:

Há poucos anos, incorporou-se ao ordenamento constitucional a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. [...] Percebe-se, portanto, que o Brasil internalizou, em seu ordenamento constitucional, um compromisso com a educação inclusiva, ou seja, com uma educação que agrega e acolhe as pessoas com deficiência ou necessidades especiais no ensino regular, ao invés de segregá-las em grupos apartados da própria comunidade. [...] O paradigma da educação inclusiva, portanto, é o **resultado de um processo de conquistas sociais** que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto da comunidade. Assim, apesar de coexistir com a implementação de escolas e classes especializadas, não comporta a transformação da exceção em regra, pois significaria uma involução na proteção de direitos desses indivíduos. Portanto, verifico que o Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que **fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino** [...]. No caso, aguardar o julgamento definitivo da presente ação direta pode trazer prejuízos aos alunos deslocados indevidamente para escolas ou classes especializadas, bem como aos entes públicos que vierem a organizar os respectivos sistemas educacionais com observância ao Decreto nº 10.502/2020. Assim sendo, suspender o ato impugnado é medida que homenageia a segurança jurídica. Pelo exposto, **concedo a medida cautelar pleiteada, ad referendum do Plenário, para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020**, submetendo esta decisão à referendo na sessão virtual que se inicia no dia 11/12/2020". (BRASIL, 2020, p. 17-26, grifos do ministro do STF).

Assim, no final de 2020, por decisão do STF, fica suspenso o Decreto nº 10.502/2020 com sua proposta de institucionalizar uma nova Política Nacional para a Educação Especial do Brasil.

Outro importante documento para a vida social e escolar das pessoas com deficiência foi a publicação, em 2015, da Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência, que trouxe, em seu texto, o conteúdo

principal da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, sendo, hoje, a lei mais importante do país no que se refere aos direitos dessas pessoas.

Esses três documentos (BRASIL, 2008; 2012; 2015) norteadores das ações realizadas nos diferentes âmbitos da vida das pessoas com deficiência representam o marco legal que norteia as políticas relativas à vida e ao direito das pessoas com deficiência brasileiras, especialmente de seu direito à educação inclusiva.

Outra questão a ressaltar se refere à mudança das terminologias Deficiência “Mental” para Deficiência “Intelectual”. No período em que esta dissertação estava sendo elaborada, entre os anos de 2002/2003, essas terminologias estavam em transição. Em 2004, foi realizado um evento pela Organização Pan-Americana da Saúde e pela Organização Mundial da Saúde no Canadá, em que foi aprovado um documento já com a nova terminologia, a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual. No entanto, em 1995, “a expressão deficiência intelectual já havia sido oficialmente utilizada, quando a Organização das Nações Unidas [...] realizou em Nova York o simpósio chamado INTELLECTUAL DISABILITY: PROGRAMS, POLICIES, AND PLANNING FOR THE FUTURE (Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro)” (SASSAKI, 2005, p. 9-10, grifos do autor).

Já em 2007, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência apresenta um novo conceito de deficiência em que consta, novamente – além da deficiência intelectual, conforme explicitado anteriormente –, a deficiência mental⁴; ou seja, constam os dois conceitos: deficiência intelectual e deficiência mental. Assim, compreende-se que o conceito de deficiência “mental”, agora veiculado pela referida Convenção, parece ser o que antes constava como transtorno mental (no âmbito das doenças mentais) e que também pode ser considerado como deficiência. É uma questão bastante polêmica, já que, no Brasil, pode implicar em concessão de direitos, o que demanda outros estudos.

Nesse sentido, esta obra traz os dados de 2004, caracterizando-se como um registro histórico que considero relevante sobre as diferentes temáticas abordadas, as políticas neoliberais que têm orientado as políticas de Educação Especial e de educação inclusiva no Brasil e, principalmente, sobre o tema principal, que é a terminalidade no processo de escolarização dos alunos com grave deficiência intelectual e múltipla, a denominada “terminalidade específica”. Trata-se de um tema ainda hoje tabu e pouco estudado, o que traz um impacto direto na vida das pessoas com deficiência intelectual e múltipla mais graves, como consta na própria legislação.

A carência de estudos sobre o tema “terminalidade específica” da forma como ela foi expressa na legislação brasileira subsequente a seu surgimento no artigo 59, II da LDB nº 9394/96, revela-se quando, nos últimos anos, essa terminalidade tem sido abordada de forma diferente dos critérios necessários para sua concessão originalmente proposta. Essa proposta pode ser observada no documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

⁴ Ressalta-se que, nesta obra, será utilizado o termo “deficiência intelectual”, exceto nas citações oriundas da legislação, ou dos diferentes autores, em que o termo originalmente utilizado é “deficiência mental”.

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 sistemas de ensino normatizar sobre a idade-limite para a conclusão do ensino fundamental (BRASIL, 2001b, p. 59, grifos nossos).

Qual o significado do conceito de deficiência mental “grave”? Os estudos de Amilarian (1986), na linha da psicologia tradicional, demonstram que são os “Retardados mentais profundos custodiais - QI abaixo de 20/25” e os “Retardados mentais severos treináveis e custodiais - QI – 20/25 – 35/40”. Há, ainda, segundo a autora, os “Retardados mentais moderados treináveis - QI – 35/40 – 55/60 e os “Retardados mentais leves educáveis - QI – 55/60 – 70/75” (p. 18).

Mas, neste momento, considero fundamental trazer algumas reflexões sobre as questões pedagógicas que dizem respeito - tanto aos sujeitos da pesquisa que foram submetidos a avaliação pedagógica por esta pesquisadora na época da coleta de dados para se definir se deveriam ou não receber “terminalidade específica” no final do Ensino Fundamental – como, também, às questões trazidas por Vigotski por meio da teoria histórico-cultural, quando trata de estudos relativos aos alunos com deficiência intelectual de níveis mais comprometidos como preceitua a legislação para que seja concedida a “terminalidade específica”.

Na verdade, quando atualmente temos cada vez mais acesso à obra de Vigotski, à teoria histórico-cultural e dela vamos nos apropriando, mais se constata o quão equivocados ainda podemos nos considerar quando se trata da educação de sujeitos com deficiência intelectual de níveis mais comprometidos.

Ao selecionar os sujeitos da pesquisa que deu origem a esta obra, um dos critérios deveria ser que o sujeito apresentasse deficiência intelectual. No entanto, não houve preocupação em classificar a deficiência intelectual dos sujeitos em níveis (leve, moderado, severo/grave ou profundo), embora certamente houvesse alunos com diferentes níveis/graus de deficiência intelectual no grupo selecionado. O mais relevante era que os sujeitos selecionados apresentassem diferentes níveis de apropriação do conhecimento científico ensinado nas escolas pelas quais passaram em seus anos de escolarização, lembrando que os sujeitos estavam alfabetizados - mas apresentavam muitas dificuldades de

escrita, tanto do ponto de vista da fonologia⁵ da língua na composição das palavras escritas, como do ponto de vista ortográfico.

Vigotski nos deixou como legado uma obra que vem sendo gradativamente disseminada e que pode se resumir na seguinte assertiva do grande autor: os princípios da educação e do ensino estabelecidos pela pedagogia geral e aplicáveis à educação da criança “normal” devem ser transferidos para a área da educação das crianças com atraso mental. Nesse sentido, salienta que as leis gerais dirigem o desenvolvimento da criança “normal” e “anormal” e que, tanto para uma como para a outra criança “[...] a condicionabilidade social do desenvolvimento é uma lei geral e fundamental”. (VIGOTSKI, 2019, p. 459). Quanto à diferença entre a criança anormal e a normal, Bein *et al.* afirmam “[...] viu-se que, na criança com defeito, a atenção é mais débil, o volume da memória e a solidez da memorização são menores que na criança normal etc”. (VIGOTSKI, 2019, p. 460).

No prólogo ao livro de Ekaterina Konstantinovna Gracheva (1866-1934)⁶, Vigotski (2019) afirma que sobre a base dos fatos citados pela autora, destaca “[...] o poderoso papel do ensino e da educação, do coletivo e da incorporação das crianças à vida social” (p. 317). Afirma, também, que a experiência do trabalho pedagógico de Gracheva, por si mesma, tem interesse científico e não apenas prático “[...] pois qualquer tipo de educação da criança com atraso mental, e muito mais do idiota⁷, inclusive com fins puramente práticos, transforma-se em um experimento psicológico e pedagógico independentemente da intenção do autor” e que, por isso, a história da educação das crianças com atraso mental profundo “[...] tem um aporte grande e valioso para a teoria geral do desenvolvimento da criança e para a teoria geral de muitos problemas psicológicos”. (VIGOTSKI, 2019, p. 317).

Segundo Vigotski, quando se fala da educação da criança com atraso mental profundo, existe uma questão fundamental que se nos apresenta: “[...] teria sentido fazer esforços colossais no ensino e na educação da criança com atraso mental profundo e, em particular, do idiota, se os resultados desses esforços, em comparação com os resultados alcançados pela criança anormal, resultaram ser insignificantes?” (VIGOTSKI, 2019, p. 319). E o autor afirma, que a desproporção entre os esforços e os resultados do trabalho, pode inspirar conclusões pessimistas a muitos pesquisadores sobre as crianças com atraso mental e, por isso, ocorre geralmente “[...] a redução das exigências, o estreitamento notório, a redução dos limites e fronteiras que a educação dessas crianças estabelece” e que, por isso, “[...] surgem as tendências a minimizar a aspiração, a reduzir as tarefas educativas com relação a essas crianças, até o mínimo possível, e limitar-se ao mais necessário”. (VIGOTSKI, 2019, p. 319).

O fato de não se acreditar no potencial, nas possibilidades dessas crianças, vai na contramão de uma das questões mais importantes da Defectologia Vigotskiana, que é o conceito de compensação. No caso da criança com atraso mental, Vigotski (2019), afirma que é importante conhecer como ela se desenvolve, pois é importante, também,

⁵ A esse respeito ver IACONO, J. P. **Processos Fonológicos Presentes na Escrita de Alunos com Deficiência Intelectual de Salas de Recursos**. 2014. 257 f. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2014.

⁶ Livro publicado em 1932 “A educação e o ensino da criança com atraso mental profundo” em que a autora apresenta sua experiência de 35 anos de trabalho educativo “[...] com crianças com atraso mental, idiotas e imbecis [...]” (VIGOTSKI, 2019, p. 317).

⁷“N.T.: ‘idiota’, ‘imbecil’ e ‘débil mental’ eram termos adotados na classificação dos graus da deficiência intelectual, na época [de Vigotski]” (VIGOTSKI, 2019, p. 187).

[...] não a deficiência por si mesma, não a insuficiência por si mesma, o defeito⁸, mas a reação que se apresenta na personalidade da criança durante o processo do desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual se depara e que resulta dessa deficiência. A criança com atraso mental está formada não só de defeitos e insuficiências: seu organismo reorganiza-se como um todo. (p. 185).

Segundo Vigotski (2019), o primeiro e fundamental postulado formulado para a compreensão do problema da compensação na criança com atraso mental é a ideia sobre a própria natureza do fenômeno, que pode ser dual. E assegura, então,

[...] que a base única e exclusiva dos processos de compensação é a reação subjetiva da personalidade da criança ante a situação que se cria em consequência do defeito. Essa teoria supõe que a única fonte necessária ao surgimento dos processos de compensação do desenvolvimento é a conscientização, pela própria criança, de sua deficiência, ou seja, o surgimento do sentimento de sua própria menos-valia. A partir do surgimento desse sentimento e da consciência de sua própria deficiência, aparece a tendência reativa para vencer esse grave sentimento, para superar essa deficiência interiorizada e elevar-se a um nível superior. (p. 184-185).

Assegura (VIGOTSKI, 2019), também que, por essa razão, a escola austríaca de Adler e a escola da Bélgica negam à criança com atraso mental a possibilidade de um desenvolvimento intensivo dos processos de compensação, com a argumentação dos defetólogos de que para o surgimento da compensação é necessário que a criança se conscientize e sinta sua deficiência de maneira profunda. Mas, no caso do atraso mental, a dificuldade da criança consiste em que “[...] ela assume uma atitude não crítica sobre si mesma, que não a leva à conscientização de sua própria deficiência e nem lhe possibilita chegar a uma conclusão eficaz para vencer seu atraso”. (p. 185).

Dessa forma, Vigotski (2019) afirma, então, que De Greef - a partir da publicação de suas investigações empíricas - estabeleceu as particularidades do que se costuma chamar de sintomas de De Greef, no sentido de que na criança com atraso mental observa-se um aumento da autoestima. Por conta dessa autoestima, se lhe for proposto que faça uma valoração comparativa de si mesma, de seus colegas e do professor, o resultado será o de que essa criança manifestará a tendência de considerar-se a mais inteligente e não reconhecerá seu atraso. Assim,

[...] devido à autoestima elevada, o desenvolvimento dos processos compensatórios é dificultado, ou reduz-se a zero, porque a criança com atraso mental está satisfeita consigo mesma, não percebe sua deficiência e, portanto, não experimenta a vivência penosa do sentimento de inferi-

⁸O termo “defeito” era usualmente utilizado na época em que Vigotski viveu e pode ser considerado como sinônimo de deficiência.

oridade, o qual, em outras crianças, constitui a base da formação de seus processos compensatórios. (VIGOTSKI, 2019, p. 185).

Dessa forma, o que Vigotski nos ensina, é que nas crianças com maiores comprometimentos intelectuais há menos possibilidades de que haja desenvolvimento dos processos compensatórios. No entanto, com a legislação sobre a Terminalidade Específica em vigor desde 1996, a partir da LDB nº 9394/96, houve a possibilidade de conceder certificação de conclusão do Ensino Fundamental mesmo para alunos com grave deficiência intelectual e múltipla ainda não alfabetizados, o que se constitui ainda hoje, como uma temática que necessita de muitos estudos e pesquisas. Bein *et al.* afirmam que têm sido reveladas brilhantemente “[...] a ideia psicológica geral do desenvolvimento, a ideia sobre os avanços qualitativos no processo de desenvolvimento e as regularidades descobertas por Vigotski, do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, da condicionalidade social do desenvolvimento e do papel dirigente do ensino no desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2019, p. 470), o que tem demonstrado a necessidade de se estudar novas formas de se educar os alunos com deficiência intelectual, especialmente os de níveis mais comprometidos.

Desse modo, com relação à redução das exigências na educação dos alunos com deficiência intelectual - por conta de uma concepção biologizante de deficiência que tende a maximizar as dificuldades dos sujeitos - Vigotski nos fala que a importância central do livro de Gracheva, reside no fato de que a referida autora, “[...] com a linguagem convincente dos fatos, escolhidos cuidadosamente no transcurso de quase meio século, refuta essa teoria pessimista e estabelece a ideia do otimismo pedagógico com relação às crianças com atraso mental profundo, um otimismo real, comprovado pela prática que tem resistido à crítica científica”. (VIGOTSKI, 2019, p. 319).

Se nos anos 30 do século XX na Rússia, a professora Gracheva expunha em livro sua prática pedagógica que trazia esperanças de se educar alunos com deficiência intelectual grave, são desanimadoras as afirmações de Amilarian (1986) quando define que “Retardados mentais profundos custodiais - QI abaixo de 20/25” são sujeitos que

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. (1.986, p. 18).

Ao descrever as (in)capacidades dos alunos com deficiência intelectual grave, Amilarian (1986), pode influenciar de forma um tanto negativa o trabalho pedagógico dos professores e outros profissionais que atendem alunos com essa deficiência, ao afirmar que eles apresentam capacidade mínima de aprendizagem, necessitam permanentemente de cuidados de enfermaria, embora possam aprender a andar e se alimentar de maneira autônoma. Essa concepção positivista, de como se caracterizam e o que se pode esperar dos alunos com deficiência intelectual de níveis mais comprometidos, tem permeado, historicamente, o imaginário de centenas de professores, especialmente da Educação Especial e, nesse sentido, têm sido bastante restritas as expectativas desses professores sobre a ca-

pacidade, sobre o potencial de seus alunos o que pode impactar em sua prática pedagógica.

Assim, muito pouco se tem exigido dos alunos com deficiência intelectual ao longo do processo histórico e isso fez com que, provavelmente, houvesse uma perda histórica do potencial intelectual desses sujeitos, tendo em vista que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do homem (linguagem, memória, abstração, atenção, sensação, percepção, raciocínio, imaginação) ocorre de forma simultânea ao processo de aprendizagem, ao processo de apropriação do conhecimento. No epílogo da obra “Defectologia” (VIGOTSKI, 2019), Bein *et al.*, afirmam que “[...] a ideia de Vigotski sobre as possibilidades do desenvolvimento psíquico, e não somente da assimilação dos conhecimentos e hábitos no processo de ensino, tem desempenhado um papel decisivo na reorganização da pedagogia especial”. (p. 459), demonstrando que naquele momento histórico – primeiras décadas do século XX – a pedagogia proposta por Vigotski já trazia ideias tão inovadoras que um século depois, ainda temos o desafio de incorporá-las à nossa prática pedagógica.

Assim, o desenvolvimento de um fazer pedagógico embasado em princípios da teoria histórico-cultural tem sido o desafio contemporâneo para todos que têm como premissa uma educação emancipadora. Para tanto, tem sido proposta a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI; DUARTE, 2012⁹; SAVIANI, 1980¹⁰; 1991¹¹; 2008¹²) cujo trabalho pedagógico permite vislumbrar a constituição de uma escola que possa superar a escola tradicional e a escola nova. Uma escola cuja base teórica permite acreditar que é possível ensinar alunos com grave deficiência intelectual e que eles podem aprender.

Segundo Bein *et al.*, Vigotski defendia a ideia polêmica de que

[...] as particularidades da criança difícil de educar devem ser analisadas não de um modo estático, como uma soma de defeitos, de falhas, mas em sua dinâmica. A peculiaridade dessa esfera não pode ser compreendida dentro dos marcos do enfoque quantitativo tradicional que analisa a criança com defeito, principalmente em seu aspecto negativo. (VIGOTSKI, 2019, p. 460).

Ou seja, Bein *et al.* asseguram que dessa forma Vigotski mostrou os aspectos positivos da personalidade dessas crianças e essa orientação otimista para a busca das possibilidades positivas do desenvolvimento da criança com deficiência intelectual é norteadora em todos os trabalhos da defectologia de Vigotski. Assegura, também, que o que atraiu a atenção de Vigotski foram “[...] as capacidades que foram conservadas nessas crianças e puderam constituir a base para o desenvolvimento de suas possibilidades potenciais.

A Vigotski, interessaram-lhe, antes de tudo, precisamente as possibilidades infantis, e não seus defeitos” (VIGOTSKI, 2019, p. 460-461). Apesar do tempo decorrido desde que Vigotski elaborou sua grande obra, especialmente a Defectologia, que trata sobre as pessoas com deficiência, esse ainda é o desafio de grande parte dos professores que atu-

⁹ Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar (Campinas-SP, Editora: Autores Associados, 2012).

¹⁰ Educação: do senso comum à consciência filosófica (Campinas-SP, Editora: Autores Associados, 1980).

¹¹ Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações (Campinas-SP, Editora: Autores Associados, 1991).

¹² A Pedagogia no Brasil: história e teoria (Campinas-SP, Editora: Autores Associados, 2008).

am com pessoas com deficiência, especialmente as que apresentam deficiência intelectual de níveis mais comprometidos e deficiência múltipla.

Nesta obra, a partir dos estudos realizados no mestrado (IACONO, 2004), não se recomendou – após as reflexões sobre os dados coletados na pesquisa de campo e realizadas à luz dos fundamentos teóricos – que nenhum dos sujeitos da pesquisa deveria, naquele momento, receber a terminalidade específica até que estudos mais aprofundados pudessem demonstrar que esse dispositivo legal não se constituía como mecanismo de discriminação negativa para as pessoas com deficiência intelectual.

Também no estudo realizado em 2009 por Lima e Mendes (2011), em que as autoras buscaram analisar “a coerência entre a finalidade legal da escolarização da pessoa com deficiência intelectual e os sentidos atribuídos pela família a essa escolarização na classe comum da escola regular” (LIMA; MENDES, 2011, p. 195), concluiu-se que a maioria dos pais dos alunos da pesquisa “[...] não deseja a terminalidade específica para seus filhos, pois acredita que ela pode ser um mecanismo que contribuirá para a discriminação” (LIMA; MENDES, 2011, p. 195).

Já como exemplo de diferentes abordagens do conceito de “terminalidade específica”, há o estudo de Silva e Pavão (2019), em que as autoras concluem que é possível efetivar a terminalidade específica no ensino superior para estudantes com deficiência, embora, originalmente, esse dispositivo legal seja destinado somente para alunos com grave deficiência mental¹³ ou múltipla (ou seja, não se destina a todas as deficiências – física, auditiva/surdez, visual, transtorno do espectro autista). Na proposta original, também, a terminalidade específica não se destina aos graus moderado e leve de deficiência intelectual, apenas aos casos mais comprometidos e, inclusive, ela só deveria ser aplicada para os que não se apropriaram da leitura, da escrita e do cálculo no final do ensino fundamental. Ou seja, a proposta original não se refere ao ensino superior.

Já Elias *et al.* (2012, p. 52) afirmavam que “a terminalidade precisa deixar de ser uma utopia e se transformar em realidade, levando a possibilidades concretas no cotidiano da pessoa deficiente mental”, ou seja, os autores mostram-se favoráveis à terminalidade específica, “[...] uma vez que é um direito do aluno ter a sua certificação e ser encaminhado a possibilidades futuras de inclusão no mercado de trabalho formal” (ELIAS *et al.*, 2012, p. 52), demonstrando a possibilidade de aplicabilidade desse dispositivo legal.

O estudo de Oliveira e Delou (2020), investigou a temática da Terminalidade Específica (TE) nos Institutos Federais [de Educação, Ciência e Tecnologia] (IFs), demonstrando que de 38 IFs pesquisados foram identificadas práticas inclusivas documentadas em 34, regulamentação da Terminalidade Específica em 13, certificação de estudantes por meio de Terminalidade Específica em 6 e indicou, ainda, que houve compreensões dúbias sobre a Terminalidade Específica.

Dessa forma, apesar das posições divergentes dos diferentes autores anteriormente mencionados quanto à efetivação da terminalidade específica, todos reconhecem a necessidade de mais estudos sobre essa temática. Nesse sentido, justifica-

¹³ Ressalta-se que, nesta obra, será utilizado o termo “deficiência intelectual”, exceto nas citações oriundas da legislação, ou dos diferentes autores, em que o termo originalmente utilizado é “deficiência mental”.

se a publicação desta obra na forma original com que foi redigida, em 2004, como um registro histórico dessa tão envolvente questão da certificação de alunos com deficiência intelectual de níveis mais comprometidos e, como alguns autores têm abordado, talvez, também, para outras deficiências.

A autora
Verão de 2021,
em plena pandemia do coronavírus - reaprendendo a
exercer o ofício de professora e adquirindo novas
linguagens; tudo, agora, de forma remota, tanto
síncrona como assíncrona.

Introdução

A longa jornada da história humana mostra 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.

Esta obra – que tem como objetivo o estudo com alunos com deficiência intelectual, especialmente no que se refere a sua terminalidade acadêmica – procura mostrar, inicialmente, como a história do homem, sua constituição como ser humano, sua natureza humana, é essencialmente social, na medida em que 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. Para melhor compreender o processo de hominização, faz-se necessário citar Engels (1986, p. 16), para quem a sociedade humana surgiu “daquela manada de macacos trepadores em árvores”, e o trabalho é 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 estudo da evolução humana com a tese da origem animal do homem – produto da evolução gradual do mundo animal – fundamenta-se, segundo Engels (1986), em disciplinas como Geologia, Anatomia Comparada, Primatologia, Antropologia Cultural, Paleontologia etc. Engels (1986) afirma, ainda, que os ancestrais do *Homo Sapiens Sapiens*, os primeiros hominídeos, surgiram no continente africano há mais de dois milhões de anos.

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.

Trata-se de 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.

O segundo estágio é marcado pela “passagem” (LEONTIEV, 1978, p. 262) ao homem e pelo início da fabricação de instrumentos e de organização social, ou seja, formas embrionárias de “trabalho” e de “sociedade”. Foi nesse período que a biologia se pôs a “inscrever” na estrutura anatômica do homem a “história” nascente da sociedade humana, 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.

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. A partir de então, 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. O homem passa a apropriar-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 predominantemente por leis sociais.

Para reiterar tais afirmações, destacam-se os apontamentos de Leontiev (1978):

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 (LEONTIEV, 1978, p. 164).

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. Na verdade, o longo desenvolvimento histórico, apesar de toda a evolução tecnológica, mostra como a injustiça e a desigualdade social têm destaque na eterna luta do homem pelo poder.

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 trata-se realmente de uma epopeia, dadas as condições degradantes, mas de certa forma heroicas, 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 se ampliaram as discussões sobre essas pessoas, no sentido de quem são e o que lhes cabe nesta sociedade, discussões cada vez mais conduzidas por elas mesmas.

Nos últimos 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, 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, aquela composta por pessoas com deficiência de níveis socioeconômicos mais elevados e que, por isso, têm maior acesso aos bens produzidos pela humanidade, dentre eles o acesso à educação. Ou seja, as diferenças de classes sociais determinaram a vida das pessoas com deficiência ao longo da história.

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 vem sendo 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 intelectual, no sentido do que ela representa para o seu futuro.

Com base na legislação atual, especialmente a LDB nº 9394/96 (Art. 59, II), esta obra objetiva compreender como pode se dar a terminalidade acadêmica de alunos com deficiência intelectual egressos de Escola Especial – APAE – e/ou de Classes Especiais, incluídos no ensino regular e que, por motivo de sua deficiência, apresentam dificuldades para se apropriarem dos mesmos conteúdos que os outros alunos.

Para esses alunos há, legalmente, a possibilidade de obterem certificação de ensino fundamental, por meio de documento (histórico escolar) com descrição das “habilidades e competências” que desenvolveram, num processo denominado terminalidade específica. A preocupação em estudar a terminalidade acadêmica dos alunos com grave deficiência intelectual ou múltipla – a chamada terminalidade específica – deve-se à hipótese de que tal terminalidade, ao invés de constituir-se como novas possibilidades de inclusão social e escolar, poderia ser um processo de exclusão desse aluno do sistema escolar, de forma velada.

Assim, esta obra fundamenta-se no método de análise da realidade, denominado materialismo-histórico. Parte-se, portanto, do fato real, do dado concreto, para dimensioná-lo e compreendê-lo em sua totalidade, a qual deve ser estudada e explicitada. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre a lógica da sociedade capitalista e sua relação com a educação e o movimento denominado educação inclusiva, subjacente a essas discussões.

Essa reflexão é a temática dos dois primeiros capítulos desta obra, que compõem a Parte I – O surgimento do Discurso da Inclusão, no sentido de que, quanto mais a sociedade capitalista se sofisticava e se transforma, num movimento que visa sempre a sua manutenção, produzindo também mais desigualdade social com conseqüente produção de mais miséria, neste reorganizar-se, ela cria mecanismos cada vez mais sofisticados e 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, o primeiro capítulo apresenta uma reflexão sobre a lógica da sociedade capitalista, procurando mostrar como, na história desse modo de produção – o capitalismo – pôde haver como nunca em outro momento histórico, formas tão perversas e sutis de tirar do homem até a última gota, não só o seu suor, mas, na maioria das vezes, qualquer resquício de sua dignidade de 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 essa forma de organização da sociedade, desconsiderando o inexorável movimento da história em que, ao contrário da ideia 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, parecendo não haver espaço para o pensamento crítico.

Nesse sentido, a educação deveria constituir-se e organizar-se para dar conta de 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. Nesse sentido, Ponce (1995) afirma:

Aberto às inovações, mas desejoso de implantá-la 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 [...] (PONCE, 1995, p. 177, grifos do autor).

No entanto, a realidade demonstra 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 (DELORS, 1998) e das competências e habilidades, não percebendo a lógica perversa, mas tão evidente na raiz etimológica da palavra “competências”. Ora, competência vem de competir e, como

afirma Machado (1998), a identidade entre os dois termos é mais que etimológica; é com a lógica do capital. Então, como 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 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, na medida em que todos tivessem 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 1930. Certamente, a construção desse mito pode estar subjacente à construção do mito da educação inclusiva, pois, se não há igualdade numa sociedade de classes, talvez não possa haver inclusão de todos na escola (XAVIER, 1990).

Para melhor explicitar o movimento e o conceito de educação inclusiva, parte-se dos três fatores que contribuíram para o seu surgimento, como as duas grandes Guerras, o fortalecimento do movimento pelos direitos humanos e o avanço científico. Parte-se, ainda, da dicotomia entre os termos integração e inclusão e seus significados – inclusive metafóricos – que permeiam 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 que devem se adequar ao aluno, deve-se considerar que a questão maior se refere a como incluí-lo numa sociedade de classes que tão bem se utiliza de discursos ideológicos para manter-se e reproduzir-se.

O capítulo 2 trata do movimento nacional pela inclusão, mostrando os aspectos históricos, legais e ideológicos que fundamentam, mais especificamente, a inclusão escolar. Inicia com 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 persiste hoje. Trata, a seguir, dos inúmeros documentos internacionais elaborados a partir de eventos mundiais – que vêm acontecendo desde os anos 1970 –, como seminários e conferências organizados por entidades supranacionais, como a ONU e suas ramificações – 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, cujos documentos-símbolo são a Declaração de Salamanca, que 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 ideias 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 (BRASIL, 1988) e 58 da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), ao tratar da presença de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais na escola comum (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, apresenta

a educação como um direito mais que aristológico, mas um direito biológico, que aponta que todos deveriam ser educados até onde lhes permitissem suas aptidões naturais –, cuja compreensão poderá ser melhor efetivada no capítulo 3, em que essas ideias serão articuladas com a temática maior desta obra, que é a possibilidade de concessão de terminalidade acadêmica para alunos com grave deficiência intelectual ou múltipla.

Então, para melhor compreender os aspectos ideológicos da temática da educação inclusiva, realiza-se uma explicitação mais detalhada sobre a incorporação da ideologia liberal ao pensamento pedagógico nacional – iniciada no capítulo 1 – 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 recentemente, passaram a se preocupar com as questões de caráter mais pedagógico e social. No Paraná, houve uma grande expansão do movimento apaeano, referência nacional na educação de alunos da área-intelectual. 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, têm obedecido letra por letra à cartilha neoliberal, efetivando uma política de desmonte do já construído na educação especial a qual, no entanto, vem sendo fortemente fundamentada e embalada pelo discurso mundial da inclusão.

A parte II desta obra, intitulada *Terminalidade Específica: Autonomia para a Pessoa com Deficiência Intelectual ou Exclusão Velada?*, trata da terminalidade acadêmica para alunos da área intelectual nos capítulos 3 e 4.

A discussão principal dessa parte do trabalho é sobre as alternativas possíveis de serem abertas para o aluno com deficiência intelectual que tenha conseguido obter terminalidade específica para 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 demais capítulos sobre a crueza da realidade na sociedade capitalista, que seleciona e segrega. Enfim, discute-se se a terminalidade pode significar autonomia para a pessoa com deficiência intelectual, ou se seria apenas mais uma forma de exclusão.

Dessa forma, o capítulo 3 discute sobre os saberes necessários para a obtenção da terminalidade acadêmica dos alunos da área intelectual e as contradições implícitas, além das adaptações curriculares, especialmente as significativas, ou de grande porte. Inicialmente, o capítulo trata da explicitação do conceito de terminalidade específica, apontado 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. Conforme os referidos documentos, “terminalidade específica” é a possibilidade de conceder certificado de conclusão do Ensino Fundamental – por meio 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 intelectual ou múltipla, que apresentarem dificuldades para se apropriar dos mesmos conteúdos que os demais alunos.

No entanto, antes de prosseguir com as reflexões sobre a terminalidade específica para os alunos da área intelectual, retomam-se, ainda no capítulo 3, 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 1930, 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-se estabelecendo relações entre esses aspectos – aristológico, elitista e biológico – e os avanços hoje, pelo menos no plano teórico, em que os alunos com grave deficiência intelectual 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 estes poderiam ser incluídos na vida social e escolar?

Por fim, o capítulo 4, a partir de uma pesquisa de campo realizada com cinco sujeitos egressos da APAE e de Classes Especiais – com idades entre 17 a 21 anos e que estudavam, em uma Classe Especial, no ensino comum de 6º ao 9º anos 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 desta sociedade capitalista, se eles devem receber terminalidade acadêmica por meio da “terminalidade específica” e qual o significado disso para suas vidas.

Quanto à metodologia utilizada para a coleta de dados, foram realizadas avaliações com os cinco sujeitos participantes da pesquisa, com o propósito de verificar os conhecimentos escolares apropriados por eles. Essas verificações foram realizadas por meio de testes elaborados de acordo com o nível de conhecimento esperado para cada um dos sujeitos. Além dos testes com os alunos, foram realizadas entrevistas estruturadas com a coordenação pedagógica, para os casos dos alunos do 6º ao 9º anos. O roteiro da entrevista estruturada foi organizado com base em três categorias:

- 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.

No capítulo 4, ainda, explicita-se a evolução histórica da concepção científica do conceito de deficiência intelectual, sua incidência na população de pessoas com deficiência. A partir deste estudo sobre a deficiência intelectual, busca-se analisar os

sujeitos da pesquisa, com relação aos saberes de que se apropriaram e à possibilidade ou não de receberem a terminalidade específica.

Quanto à análise dos dados dos sujeitos, pretende-se articulá-la com a questão das contradições apontadas no capítulo 3, 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 emprego. Então, o que é preciso “saber” para obtê-la? Ela só serviria para aqueles que têm grave deficiência intelectual ou múltipla? Pretende-se, no final deste estudo, oferecer respostas para essas questões, mesmo que provisórias.

Nesse sentido, trabalhou-se com dois sujeitos (1 e 2) com Síndrome de Down, com histórias de vida e trajetória escolar parecidas. No entanto, um frequentava o 7º ano e o outro, a Classe Especial, ainda não completamente alfabetizado (só lia 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 aprendizagens tão díspares? Seriam candidatos à terminalidade específica? Para recebê-la, precisariam ter grave deficiência intelectual, mas, como pode-se afirmar que uma jovem de 21 anos com Síndrome de Down (Sujeito 1), que com muito esforço e ajuda da família chegou ao 7º ano (embora no momento da pesquisa encontrava-se evadida por desmotivação), pode ter deficiência intelectual “grave”? Certamente, essa indicação estava equivocada. Então não poderia obter a terminalidade específica? Para o seu caso, a terminalidade específica faz-se necessária? E, no caso de ela não voltar mais para a escola, ficaria sem certificação escolar, como historicamente os alunos com deficiência intelectual têm ficado?

Trabalha-se também com mais três sujeitos com deficiência intelectual, cujas causas das deficiências são variadas ou não definidas. Dois deles frequentavam o 7º ano do Ensino Fundamental e o outro, embora matriculado numa classe especial de escola regular, frequentava a Educação de Jovens e Adultos. Com relação a eles, apresenta-se a mesma pergunta: Devem receber terminalidade específica? Por quê? Qual o significado de uma certificação de escolaridade em que são descritas as competências e habilidades desenvolvidas por esses alunos, de forma diferenciada em relação aos demais alunos? Não seria esse um processo discriminatório?

PARTE I

O SURGIMENTO DO DISCURSO DA INCLUSÃO

1

Exclusão e inclusão na sociedade capitalista: uma contradição

O objetivo deste capítulo é 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, cada vez maior, de falar em inclusão, como forma de legitimar a exclusão que não mais pode ser disfarçada nesta sociedade excludente.

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 cinquenta anos, com a hegemonia do neoliberalismo e da globalização¹⁴ – cujas falácias vão sendo aos poucos desveladas – vivemos num tempo paradoxal, conforme aponta Boaventura 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 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, destaca-se o processo de transformação social pelo qual passa a sociedade burguesa, capitalista; entender seu percurso, marcas, recuos e avanços, levando em conta 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.

¹⁴ 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” (FOLHA DE SÃO PAULO, 1998, Caderno 2, p. 2).

Aquele fora um período de extrema criação (embora curto, cerca de 150 anos) e de transição entre o modo de produção feudal, que estava 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; eles 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, fundamenta-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 autoatividade, trabalho livre de regulações mercantis.

A ordem capitalista é capaz de acumular riquezas de formas impensáveis, mas, por outro lado, as ideias 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 experimentar; 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 desta 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, 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 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 Depressão¹⁵, no final do século XIX (1873 a 1895), provocada pela falta de demanda de produtos industrializados, o capital responde com investimento 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) 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 (HOBSBAWM, 1995, p. 91).

Nesse contexto, instaura-se o individualismo que traz implícitas as ideias 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 tem que se adequar ao ritmo da máquina. Marx afirma 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 têm 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 aponta 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 se apropriar também das capacidades intelectuais, do pensamento, do raciocínio, da percepção do trabalhador, pois, segundo Marx (1984), é no sistema fabril que se revela com maior clareza a escravidão a que está sujeito o proletariado, ao qual cessa toda a liberdade.

Segundo Kuenzer (1986),

A educação para o trabalho não se esgota no desenvolvimento de habilidades técnicas que tornem o operário capaz de desempenhar sua tarefa no trabalho dividido. Muito mais ampla ela objetiva a constituição do trabalhador enquanto operário, o que significa a sua habituação ao

¹⁵ Expressão cunhada por Eric Hobsbawm, em sua obra *Era dos extremos: o breve século XX - 1914-1991*.

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 (KUENZER, 1986, p. 59).

A partir do momento em que houve 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. Mas há que se esclarecer, também, que 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 levam o capital, desde os anos 1960, 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 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, sendo fundamental ressaltar que, da passagem do trabalho artesanal para o manufatureiro, verifica-se uma ruptura (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 permitia 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 posicionasse na sociedade como indivíduo 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 intelectual e física.

Destaca-se, ainda, que, 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 à 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 esse tempo é cooptado pelo capitalista. O conceito de espaço também vai sendo modificado para que se produza mais. Aos poucos, o ritmo do individual vai tendo que se ajustar, que se adaptar ao ritmo do coletivo. O individual vai se perdendo 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) 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 (MARX, 1984, p. 404).

A manutenção da divisão social do trabalho é garantida porque o trabalhador não consegue mais realizar por inteiro o trabalho e, para sobreviver, precisa 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 se constata 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 psicofísica 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 ferreiteia 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, ocorreu no final do Século XVIII ao final do Século XIX e constituiu-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 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, por meio do expediente denominado mais-valia. Obtinha-se a mais-valia absoluta ao aumentar a jornada de trabalho (de 8 para 10, 12 horas, por exemplo). Já a mais-valia relativa era obtida 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), a revolução industrial apodera-se primeiro desta segunda parte da ferramenta e deixa para o ser humano, no começo, a função totalmente mecânica de força motriz, ao lado do novo trabalho de vigiar a máquina e corrigir seus erros com a mão. Dessa forma, a força do trabalhador é subsumida e, com ela, vão também suas

habilidades gerais, inclusive intelectuais; assim, a máquina começa a expropriar o homem do círculo de trabalho.

Esse jugo, esse domínio do homem pela máquina, leva 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 horas por dia; esse isolamento atrás de uma máquina por anos a fio produz uma devastadora deformação psicofísica no trabalhador, que já não tem mais feição, sentimentos.

Há ainda outra contradição. Na 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, antes, tinha como trunfo o conhecimento total do processo produtivo, da concepção à execução do produto e, depois, perde-o também, ficando apenas com o trunfo de sua força física. No entanto, também a sociedade capitalista já não necessita mais dela, pois o que ela quer 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. Nesse sentido, Marx (1984) mostra:

[...] 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 (MARX, 1984, p. 456).

As capacidades das crianças são formatadas; seu desenvolvimento fica tolhido, e ocorre de forma 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, sonhado por Marx, 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; atingiu 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 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” (MARX, 1984, p. 465).

Essa situação torna-se tão insustentável e o desgaste do trabalhador é tão grande que, para manter esta 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 e o aumento do número de trabalhadores desempregados, prolongando-se durante todo o Século XX, em menor ou maior intensidade, e, no Século XXI, apresenta-se como um dos maiores desafios do mundo civilizado. Na 1ª Revolução Industrial, tudo era produzido na Europa; com a Guerra Civil Americana (no final do Século 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.

Há que se destacar, ainda, a grande contradição com a qual a sociedade se debate desde a industrialização. 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 ocorre por meio de mudanças tecnológicas e 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, tinha facilidade para desvelar os aspectos que impediam 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 por meio de três causas: 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; a imensa variedade de maneiras de realizar cada operação que constitui o trabalho e enorme variedade de ferramentas, o que deixa 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 ocorre pela reorganização do saber por meio da uniformização e estandardização (padronização) dos tempos e dos movimentos (dos gestos) do trabalho. Isso 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, Taylor detectou que ainda havia muito trabalho humano, que era preciso transformá-lo em trabalho morto e ele o fez com afinco, servindo o capital por meio 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 ideia de incapacidade.

O trabalho então se torna tão extenuante, cansativo, que será preciso um supervisor, que, mesmo não dominando a técnica, tem a confiança do capitalista e exerce seu papel.

Nesse sentido, Coriat (1985) 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.

Dessa forma, tudo que o maquinismo não realizara ainda em matéria de expropriação técnica dos operários, o taylorismo o fez por meio da organização do

trabalho, e, embora a divisão entre concepção e execução ainda não acontecesse neste 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 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 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 1930), que o capital vai se socorrer, por meio 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 1940 e 1950.

No entanto, muitas das ideias 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, caracterizam a 2ª 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 em que 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) explica 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, 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 (HARVEY, 1992). Muitos dos produtos e novos modos de vida instauraram-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 ideia de que o produto industrializado é melhor, é sinônimo de *status*. Exemplo absurdo é o do leite 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 se modificam 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 este é o período de três grandes acontecimentos: a produção em massa, consumo em massa e expropriação do conhecimento em massa, já que, nunca antes na história, a degradação do conhecimento foi tão grande. Cabe então perguntar: com a produção em série, resolveu-se o problema da fome no mundo e melhoraram-se as condições de vida do homem?

A partir da década de 1960, começa a acontecer um realinhamento produtivo 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 tranquila, já que o capital teve que enfrentar protestos 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, por meio das ilhas ou malhas de produção. Mas essa medida não resolve a questão, pois a soma das partes não é igual ao todo, compreendendo-se todo como o trabalho unitário

feito pelo artesão. Então, a ideia 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, tornando-se necessário 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 que, com a informatização da produção, há uma modificação do conteúdo do trabalho, cujo objeto enquanto natureza, matéria-prima, vai se distanciando do sujeito, tornando-se, assim, muito mais abstrato para o trabalhador.

Outro fator que acelera as modificações da automação rígida para a flexível é o fato de que nos anos 1950-1960, 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 consequência 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, que obriga 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.

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 fazem grandes estoques), obrigando a indústria a rever a produção; a necessidade de personalizar a produção para enfrentar a concorrência; a 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 computadorizada; a sofisticação dos meios de comunicação que transformam a produção e o transporte das mercadorias.

Nesse sentido, a 3ª 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,

apresenta, como consequências, o aumento da competição entre os homens, o que acentua ainda mais o individualismo; 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 quê consiste, realmente, a automação flexível? Do ponto de vista econômico, as máquinas são acopladas e informatizadas e passam a ser operadas via computador, e isso faz com que a informatização seja o principal fator responsável pelo desemprego estrutural.

Mas o problema do desemprego, e todas as conseqüências desastrosas advindas dele, 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 se muda o modo de produção, não se muda o contrato de trabalho estabelecido.

A automação rígida produzia bens duráveis e, com a automação flexível, o produto perde em qualidade. Daí a necessidade dos selos ou ISOS 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 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 certamente provocarão 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), tornam-se mais plásticas, mais flexíveis, com aparência de mais bem educadas.

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 1970, 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, espalham-se 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, 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 consequências, 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 ocorre 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 é mostrada por Marcuse (1973), ao afirmar:

[...] o pensamento unidimensional [...] 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 (MARCUSE, 1973, p. 34).

O autor aponta ainda que “toda libertação depende da consciência da servidão” (MARCUSE, 1973, p. 28) e que “o não-conformismo com o próprio sistema parece socialmente inútil” (MARCUSE, 1973, p. 24). A inutilidade dessa 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 às necessidades que ela própria cria (não são as do homem e, para atendê-las, é preciso consumir).

Desde Kant, sabe-se que não é possível ter liberdade individual sem ter liberdade social, mas o desenvolvimento tecnológico corrói esse 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 e cidadania, por exemplo, são usadas para defender 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) mostra que o protesto está “fora de moda”, mostra a dimensão da crítica, do contraponto e que ainda há no homem o campo das pulsões, e dos desejos (de mudar, conforme Marx), apostando na certeza de que o discernimento é imprescindível à tomada de consciência da servidão – primeiro passo para a mudança. Na verdade, 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 esta 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 em 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.

Segundo Marcuse (1997), a perda da individualidade ocorre 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 controlam o comportamento; e 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.

Mas tal projeto social foi subjogado, 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) 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 destituídas da capacidade emancipatória, de formação crítica.

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

Na verdade, segundo Tadeu (1992), a escola não cria uma divisão semelhante à 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; assim, 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, aponta Tadeu (1992).

O autor 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 à 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. Essa não é uma premissa falsa, mas incompleta, pois, mesmo mudando a forma do trabalho, não se mudou nada na questão da concepção e execução.

Portanto, 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 pois, segundo Machado (1998),

[...] 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 (MACHADO, 1998, p. 21).

E esse é um conceito presente no discurso dos educadores, que o repetem à exaustão, muitas vezes, sem reflexão crítica.

Na verdade, os conteúdos escolares são trabalhados de forma mecânica, naturalizada, já que a divisão do trabalho levou à 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, e torna-se ainda mais grave quando se trata da formação dos conceitos científicos nas crianças, na medida em que se perde o método de análise – a ciência da história –, que permite estabelecer as relações entre os conteúdos e a realidade material em cada momento histórico.

Mesmo os profissionais que desenvolvem trabalhos de concepção não estão isentos da alienação, pois, na verdade, o processo educacional deveria 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, a qual os professores não se encontram capazes de ensinar, porque eles mesmos têm que buscá-la.

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 maior intelectualização do trabalhador? Talvez se possa afirmar que a intelectualização do trabalhador pode ocorrer, mas 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 se formam 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 ocorre 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 (1997) 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 e, de outro, 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. Essa 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 a felicidade estivesse no futuro.

Santos (1997) 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.

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 determinada forma, naturalmente), mas que, em contrapartida, tenha-se 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 (comida, vestimenta, moradia) e pelo pressuposto histórico de que é preciso compreender como ela foi gerada.

Ao situar a educação nesse movimento, nesse processo de transformação político-social, o ponto de partida é o trabalho artesão que, como afirma Enguita (1989), em *A face oculta da Escola*, 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*, que, dentre outras ideias 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 ideias apoiadas nos acontecimentos que ocorriam pelo mundo, especialmente na Europa: a Igreja perdendo o domínio sobre o ensino secundário e superior na França de Napoleão, passando-o para o Estado; a revolução francesa tentando resgatar as ideias de que os homens nascem livres e iguais, por meio da obrigatoriedade e gratuidade do ensino, pois, se o fato de o homem ser livre para vender sua força de trabalho havia sido um engodo na sociedade capitalista nascente, então a escola os tornaria iguais, pois todos teriam a oportunidade de acesso a ela. É o ideário liberal constituindo-se em ideologia educacional (XAVIER, 1990).

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 necessária 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.

A educação tradicional estava ocupada e preocupada com uma formação humanística, e tanto o currículo como a formação dos professores estava voltada para uma formação escolástica. O professor era um homem de Ciência, o centro do processo educacional; era sua a responsabilidade pela transmissão do conteúdo por meio de leitura e explicação desse conteúdo.

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, como ideologia, o capital não consegue mais atender aos 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 ideias 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 já estava até sendo questionada, no Brasil, ela ainda buscava se estabelecer (desde os anos 1920 até os 1960). Os clássicos da Escola Nova no Brasil eram os mesmos d’ *O manifesto dos Pioneiros*, especialmente Anísio Teixeira (que importara as ideias 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 e, por volta dos anos 1960/1970 no Brasil (e nos anos 1930/1940 no mundo), a educação rompe de uma vez com a ideia 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 Tecnista, 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.

A Educação Tecnista remete a 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, se se educasse 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 fracassa 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 (BRASIL, 1971), 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 restringe somente 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 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, busca-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 deficiência/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 das Guerras 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 por meio de

soluções armadas que hoje se sofisticam com o uso de alta tecnologia, mas que, apesar de produzir menos mortes ou sequelas 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.

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 subsequentes movimentos pelos direitos humanos ocorridos a partir dos anos 1960, quando os objetivos de integração/inclusão perdem o sentido de preencher lacunas, para se dar na perspectiva de contemplar os direitos dessas pessoas, como seres humanos nascidos em determinada sociedade.

Paralelamente aos fatores Guerras e ao movimento pelos direitos humanos, o avanço científico também concorria para propiciar a integração/inclusão das pessoas com deficiência, na medida em que

[...] levantamento estatístico 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 a 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, grifos da autora).

No contexto da sociedade capitalista, que traz inerente a marca da exclusão, torna-se imprescindível falar de inclusão social dos segmentos excluídos, dentre eles o de pessoas com necessidades especiais. No caso da inclusão dentro da instituição escolar, uma instância do social, esta vem sendo chamada de “inclusão escolar”.

Na base para sua compreensão, está a interação, implícita nos 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 Santos (1995) e Mendes (2001) afirmam que, no final dos anos 1960 e durante a década de 1970, 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) e 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 que seja 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 (1995, p. 23), é necessário esclarecer que o termo *mainstreaming*, que 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 adeque à sociedade ou grupo social. 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 evada de pieguismo”. Carmo (1998) 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” (CARMO, 1998, p. 42) 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” (CARMO, 1998, p. 42).

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 é alternativa.

A autora afirma, também, 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 (CARMO, 1998). Essa 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 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, será necessária 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 (1999), 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; envolvimento dos pais no processo educativo da criança.

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

Em 1986, surge a proposta contida no *Regular Education Initiative – REI* de uma responsável pela secretária 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 [...] (MENDES, 2001, p. 16).

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, as 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 e Turnbull (*apud* CORREIA, 1994, 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 Intelectual, questionam o sistema de cascatas, afirmando que esse sistema permite levar à segregação dessas 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 as 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 e Fuchs (*apud* MENDES, 2001), 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 (FUCHS; FUCHS *apud* MENDES, 2001, p. 17-18).

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? Num país como o Brasil, com tantas mazelas sociais e numa escola que mal universalizou o acesso às crianças de sete a catorze anos e que ainda luta para buscar qualidade no ensino oferecido, “percebe-se que está ocorrendo uma inserção gradual, embora ainda lenta, de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns das escolas comuns” (MENDES, 2001, p. 20).

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, cita-se Faraco (1997), o qual, 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. Constituem-se como 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 nesse 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 pelo qual a Educação Especial de pessoas com necessidades especiais passa, constata-se que o seu processo de inclusão é incentivado pela política neoliberal, para a qual a inclusão parece ser pertinente, já que elimina os elevados custos de uma educação segregada – professores especializados e que recebem remuneração diferenciada, escolas, classes, materiais e equipamentos especiais etc., desconhecendo que o fato de estes 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 processo de humanização 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 maior aceitação das pessoas com deficiência. Isso se deve à forma como as sociedades estão constituídas, em que as próprias pessoas com deficiência ou segmentos que as representam, 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. Há que se ter clareza, no entanto, de que as reivindicações – fundamentadas na igualdade de direitos – de que as pessoas possam ter seu espaço garantido na sociedade em que 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.

Porém, mais uma vez é necessário o contraponto, pois não foi por uma dádiva, por caridade ou algo que o valha, mas por meio da luta histórica dessas pessoas que o trabalho educativo que 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.

Hoje vive-se um momento histórico extremamente importante, na medida em que surgem novas abordagens pedagógicas mais centradas na criança, visando a sua maior autonomia, na medida em que são concebidas como sujeitos sociais ativos e históricos e na ênfase na mudança do modelo médico-diagnóstico pelo modelo social na forma de conceber as pessoas com deficiência e num modelo pedagógico, em se tratando de sua educação.

Está em curso, também, o desenvolvimento da ideia 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, há que se ter clareza de que o movimento pela inclusão não acontece de maneira uniforme e linear nas diferentes regiões do mundo. A realidade mostra que o modo de produção capitalista, sob o qual vive-se hoje, 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, a inclusão visa preparar a sociedade para que ela possa receber a pessoa com necessidades especiais. É inegável o avanço implícito no novo conceito, pois 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 independentemente 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 transformação.

Nesse sentido, Freitas (2002) afirma:

[...] 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 (FREITAS, 2002, p. 314, grifos do autor).

Para reiterar essa ideia, cumpre citar ainda Almeida (2002 *apud* FREITAS, 2002, p. 314): “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 discutir educação inclusiva, é necessário refletir sobre qual a sociedade que se quer; que aluno se pretende formar; qual o currículo necessário; como o aluno com necessidades especiais (especialmente os que apresentam deficiência intelectual de níveis mais severos) 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.

2

O movimento nacional pela inclusão

Enquanto o capítulo anterior abordou o significado da inclusão e sua relação com a sociedade capitalista, este 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.

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 (BRASIL, 2001b), Educação Especial é um processo educacional

[...] definido em uma proposta pedagógica, assegurando 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 (Mazzotta, 1998). (BRASIL, 2001b, p. 11-12).

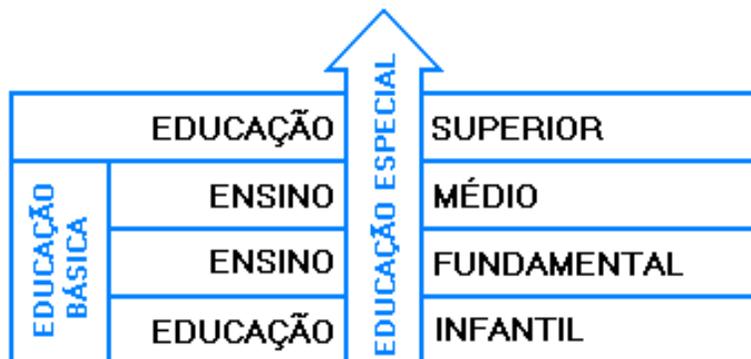
Segundo o referido Parecer (BRASIL, 2001b), os termos destacados na citação significam:

- a) Apoiar: “prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas classes comuns quanto em salas de recursos”;
- d) 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 (BRASIL, 2001b, p. 12).

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 deste 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 1 – Transversalidade da educação no sistema educacional



Fonte: Brasil (2001b, 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). 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 a pessoas com deficiência física, visual e auditiva. O atendimento aos alunos com deficiência intelectual 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 na busca por alternativas educacionais para seus filhos com deficiência intelectual.

No ano de 1961, a Educação Especial no Brasil foi mencionada pela primeira vez na legislação educacional, por meio 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 educacionais especiais como participantes da força de trabalho” (EMER, 1997, p. 12).

No Brasil, a Educação Especial foi instituída e expandida pela iniciativa de pessoas em cuja família, geralmente, havia indivíduos com necessidades educacionais especiais, por meio de instituições privadas de caráter filantrópico, as quais se proliferaram com apoio governamental inexpressivo – sempre à mercê das conjunturas socioeconômicas – 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 deficiência, 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 consequente preocupação com o tema.

Essa forma de enfrentamento da questão prevalece até o início dos anos 1980, quando ideias 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 1970, 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, fazer valer seus direitos. A seguir, são citados alguns desses eventos e/ou declarações resultantes deles:

1. Declaração dos Direitos do Deficiente Mental – 20/12/1971
2. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes – 09//12/1975
3. Declaração dos Direitos das Pessoas Surdocegas – 16/09/1977
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 – 20/06/1983
7. Recomendação 168 – 20/06/1983 (ONU)
8. Declaração de Cave Hill – 1983
9. Convenção sobre os Direitos da Criança – 20/11/1989
10. XXIII Conferência Sanitária Panamericana – OPS – Organização Panamericana de Saúde, da OMS – Organização Mundial da Saúde – 1990 – EUA
11. Sociedade para Todos – 14/12/1990
12. Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Unicef/PNUD/Unesco e Banco Mundial – 1990, Tailândia
13. Resolução – 45/1991 (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. Declaração e Programa de Ação de Viena – 25/06/1993
17. V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe – Unesco/OREALC – 1993, Chile

18. Assembléia Geral das Nações Unidas – Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades – 1993, EUA
19. Inclusão Plena e Positiva de Pessoas com Deficiência – 27/07/1993
20. Declaração de Maastricht – 04/08/1993
21. Declaração de Manágua – 03/12/1993
22. Participação Plena – 20/12/1993
23. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca – 1994, Espanha
24. Resolução – 48/1995 (ONU)
25. Resolução 48/1996 (ONU)
26. 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
27. Década das Pessoas Deficientes (1983 – 1992)
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 – 08/06/1999
30. Carta para o Terceiro Milênio, da Rehabilitation International – 09/09/1999
31. Declaração de Pequim – 12/03/2000
32. Declaração de Manchester sobre Educação Inclusiva – 28/07/2000
33. Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão – 05/06/2001
34. 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples International – DPI – Declaração de Sapporo – 2002, Japão
35. Declaração de Madri – 23/03/2002
36. Declaração de Caracas – 18/12/2002
37. Declaração de Quito – 11/04/2003
38. 2003 – Ano Europeu das Pessoas com Deficiência

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, ressalta-se que as ações que deles decorreriam, na maioria das vezes não se concretizam.

E essa não concretização das ações apresenta-se coerente com a forma de organização de nossa sociedade, na qual veiculam-se 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 Assembleia Geral da ONU (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”

(ONU, 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 maior frequência, 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 este 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 92 governos e de 25 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 deficiência 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 para 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, 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 (BRASIL, 1994, p. 17-18).

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 (1994),

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 (CARVALHO, 1994, p. 143).

Antes mesmo de se iniciarem de forma mais intensa as discussões sobre a educação inclusiva no Brasil, a partir da década de 1990, a Constituição Federal (BRASIL, 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” (BRASIL, 1988). 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” (BRASIL, 1988).

Quanto à questão sobre a responsabilidade primeira do Estado em relação à educação, destaca-se 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 com a Educação de seu povo.

Certamente, 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 falar por si.

Ressalta-se a necessidade de reflexão sobre o significado do termo “preferencialmente”, referente ao Art. 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). 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; nesse caso, a rede regular de ensino e a Educação Especial – uma modalidade de ensino. Aqui, evidencia-se 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 ficar estudando nas escolas especiais?

O documento *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais* (BRASIL, 1999b) indica que o movimento nacional para incluir todas as crianças na escola, sem distinção de quaisquer condições, sejam linguísticas, 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, 1999b, p. 17).

No entanto, no documento há uma ressalva, quando se afirma:

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 exequíveis 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, 1999b, p. 17-18).

Certamente, há inúmeros obstáculos para transpor em relação às limitações do sistema regular de ensino, sendo que as condições necessárias à efetivação da inclusão escolar, provavelmente, 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 deficiência e, dessa forma, não há muito como esperar para “um dia” ter as condições ideais.

É necessário, ainda, refletir sobre o significado da expressão “politicamente correta” – referindo-se à proposta de inclusão escolar – num documento oficial, no sentido de que 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 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, depreende-se 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 polo oposto, inclusão *light*, ou inclusão com responsabilidade – há efetivamente um movimento que vem sorratamente se evidenciando com muita força, para o que se denomina empiricamente como inclusão radical. Esses movimentos dão o tom ao debate sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, especialmente os que apresentam maiores comprometimentos.

Ressalta-se a necessidade de refletir sobre os 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 JR., 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, em que 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. 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 polo oposto à ideia de uma educação voltada para a omnilateralidade marxiana – a educação integral – que preconizavam. Diziam, também, que o direito à educação é um direito biológico, na medida em que deveria reconhecer, a todos os indivíduos, o direito de ser educado até onde lhe permitissem suas aptidões naturais, independentemente de razões de ordem econômica e social. E afirmavam:

[...] tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite, cuja seleção se deve processar não por diferenciação econômica, mas pela diferenciação de todas as capacidades, desenvolvendo ao máximo os indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, de forma a que pudessem 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 1, 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 – inserida para expulsar o dogmatismo sectário do ambiente escolar –, já que o Estado, mesmo em sua fase autoritária pós 1937, incorporou o novo ideário a sua retórica, usando-o como forma de sua própria legitimação.

Após a efervescência ideológica que marcou os anos 1920 e 1930, expressando tendências revolucionárias, reacionárias e reformistas, mas que concordavam, de forma real ou meramente proclamada, com a construção de um novo país por meio 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 1930 até a atualidade, houve reformas, decretos e leis para nortear a política educacional brasileira como ação deliberada do Estado, não formulada de maneira 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 analfabetismo¹⁶) não eram possíveis de se justificar apenas pelo sistema educacional e pelo Estado, mas eram muito mais profundas.

Nesse sentido, Xavier (1990) afirma:

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 camadas

¹⁶ 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).

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 (XAVIER, 1990, p. 63).

Assim, essa elite intelectual, “cujo temor das mudanças drásticas atraía para soluções idealistas” (XAVIER, 1990, p. 63), 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 iniquidades, embora não fosse, dados os seus princípios organizatórios, inerentemente injusta” (XAVIER, 1990, p. 64). 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, 1990, 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, realizar-se 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 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 1930, dispensou a educação escolar como instrumento material e espiritual para a realização da sua expansão e acumulação no Brasil (NOGUEIRA, 1997).

Com relação ao mito da equalização social, discurso largamente utilizado nestes tempos neoliberais, Freitas (2002) afirma:

O canto da sereia sobre a “equidade” 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 denunciamento, todos juntos de mãos dadas pela educação”, temos uma péssima notícia – o mundo aqui embaixo continua feio... [...] (FREITAS, 2002, p. 302-303).

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?

No entanto, embora a educação inclusiva possa parecer utópica e irreal, destaca-se que, no Brasil ela está amplamente referendada nos documentos oficiais, pois, além da Constituição Federal e da LDB nº 9394/96, há inúmeros outros documentos que tratam da Educação Especial/Educação Inclusiva, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Educação, a Lei nº 7853/89¹⁷ e o Decreto nº 3298/99, que a regulamenta, e, mais recentemente, a Resolução 02/01, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e o Parecer 017/01, que integra as referidas Diretrizes.

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 de esse atendimento ter sido iniciado no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro.

Atualmente, quando se discute a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais de forma tão acirrada, questiona-se o que se trata de 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, de maneira segregada, 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, é necessário compreender e valorizar o papel das instituições comunitárias que historicamente realizaram 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.

¹⁷ Estabelece normas gerais para o exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência e sua efetiva integração social, definindo ainda as medidas que devem ser tomadas pelos diferentes órgãos administrativos na área da educação.

Mas, faz-se necessário sempre reiterar que o trabalho do professor da educação especial, como o dos demais professores, é ensinar seus alunos, para que, a despeito de suas peculiaridades, eles possam avançar no processo de escolarização, tanto quanto todos os outros alunos.

Ainda de acordo com o referido documento (PARANÁ, 1994), na década de 1950, no Paraná, surgiram inúmeras instituições visando ao atendimento de pessoas com deficiência, tendo sido criada também a primeira Classe Especial em escola da rede pública – o Centro Educacional Guaira, em Curitiba. A educação especial, nas décadas de 1960 e 1970, teve um crescimento pouco significativo, com a criação de algumas escolas na área intelectual, auditiva, visual, física, de condutas típicas e de deficiência múltipla¹⁸.

Na década de 1980, intensifica-se o processo de criação de novas instituições, principalmente na área intelectual, decorrente provavelmente da interiorização do movimento apaeano¹⁹ no estado, embora tenham sido criadas também dezenas de classes especiais para alunos da área intelectual, pois, em 1986, foi aprovado o funcionamento de 41 classes em todo o Estado e, em 1987, foram aprovadas 140 classes. Mas foi na década de 1990 que, como já apontado 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 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 Portadoras de Deficiência Mental – e o MEC, cuja temática foi a educação inclusiva nos diferentes países da América do Sul. A partir desses dois eventos, a educação inclusiva passa a fazer parte da 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 1980 e os primeiros anos da década de 1990 caracterizaram-se como um período de grande expansão da Educação Especial, em que foram criadas, além de

¹⁸ 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).

¹⁹ Termo referente à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

classes especiais e salas de recursos para a área intelectual, 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 da educação especial. Assim, a SEED/DEE implementou de forma significativa os programas de educação especial na rede regular de ensino, especialmente nas escolas públicas.

Os anos 1990 – 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 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 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 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 deste evento, foram realizados 136 seminários descentralizados da 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 municípios do Paraná.
- III Seminário de Educação Especial/Adaptações Curriculares, realizado em julho de 1998, que reuniu 890 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.
- Em agosto e setembro de 1998, ocorreram três encontros com os coordenadores de Educação Especial das Secretarias Municipais de Educação, com participação de um total de 481 profissionais, com o objetivo de oferecer conhecimentos sobre formas de desenvolver ações para atender a 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 1990, houve a preocupação com a expansão do atendimento, embora tenha ocorrido 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 1990, grande expansão dos atendimentos educacionais para essa população de alunos – que, no Paraná, é estimada em um milhão de pessoas, segundo dados da Associação dos Professores do Paraná (APP SINDICATO, s. d., p. 20) –, apenas cerca de 5% estavam sendo atendidas.

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, por meio da SEED/DEE, lança o documento preliminar denominado *Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná* (PARANÁ, 2000), 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 (PARANÁ, 2000, p. 5, grifos nossos).

O documento apontava, 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. A SEED/DEE afirmava 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 Sasaki. A divulgação do documento foi cuidadosamente planejada e tinha, como alvos, tanto a “comunidade escolar” como a “sociedade em geral”, realizada por meio 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 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 dez municípios-polo, que reuniam dois ou mais NREs. A isso, seguiram-se 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 polo de Cascavel, congregando três NREs – Cascavel, Toledo e Foz do Iguaçu –, e representando 43 municípios, agiu de forma diferente dos demais polos, 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 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, legitimar-se 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 – com ela.

A “rejeição” do documento, embora não tenha freado na prática a sequência 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.

Todos os segmentos presentes viviam sob a égide do governo Lerner, que, já há seis anos, estava implementando uma política alinhada aos princípios neoliberais para a educação no Estado e que teve, 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 naquele Seminário foram os objetivos clara e explicitamente apresentados 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 implementar o processo de inclusão e ainda apontava para parcerias; era de se esperar a reação daquelas pessoas que vinham, há muito, sentindo as consequências de um processo que muitos configuraram como desmonte da educação pública do Paraná.

O documento apresentava, 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 –, que 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

documento²⁰ 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 polo de Cascavel teve como diferencial, 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 fossem amplamente explicitadas.

No desencadeamento, em Curitiba, da proposta inicial sobre uma política de educação inclusiva para o Paraná, decidiu-se e elegeu-se um grupo de cerca de 23 pessoas, que seriam responsáveis pela sistematização das propostas recebidas em cada um dos dez seminários dos polos regionais. O grupo reuniu-se várias vezes em Curitiba, a partir do final do ano de 2000 e no decorrer de 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 Céu²¹. O evento foi adiado duas vezes e aconteceu somente no mês de dezembro de 2001.

Uma das ações que caracterizam o desmonte que vinha ocorrendo na educação especial do Paraná foi 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 psicoeducacional desses alunos em todo o estado. O fechamento do CAAD significou o remanejamento de profissionais experientes e com qualificada formação (inclusive alguns psicólogos) para a equipe do DEE, que passaram a realizar, entre outros, serviços burocráticos, tanto na SEED/DEE como no interior do Estado, nos NREs.

O fechamento do CAAD de forma arbitrária representou um retrocesso no processo de estudos sobre Avaliação Diagnóstica, que havia iniciado em 1999, em que se apontava para uma nova forma de avaliar os alunos que apresentavam problemas de aprendizagem ou deficiência intelectual; era a chamada Avaliação no Contexto Escolar, cujo modelo baseava-se num enfoque social e não mais psicoeducacional, tendo início, em todo o estado, uma discussão na direção da superação de uma visão médico-biológica relativa às pessoas com deficiência.

O foco 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 desencadeamento 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

²⁰ O documento do polo de Cascavel constitui parte do referencial bibliográfico citado na Indicação 01/03, que faz parte da Deliberação 02/03 do CEE (02/06/03), e institui Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino do Estado do Paraná.

²¹ Cidade-sede de um Centro Estadual de Formação de Professores.

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 1990, 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
INTELLECTUAL OU EXCLUSÃO VELADA?**

3

Terminalidade específica: saberes necessários

Nos capítulos anteriores, procurou-se trabalhar com as ideias 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, é 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 ideias do ponto de vista histórico, legal e ideológico que marcaram o movimento pela inclusão, no Brasil e no Paraná. Assim, o objetivo maior deste capítulo é explicitar o conceito de “terminalidade específica”, dispositivo legal que anuncia a possibilidade de certificação para alunos da área intelectual, desvelando também as contradições que subjazem ao conceito.

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 ocorrido à escola, mas muitas vezes não consegue nela permanecer por inúmeros fatores, dentre eles a linguagem usada pela escola, distante da modalidade dos alunos, pela 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 nesta obra, 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”. Esse conceito vem sendo tratado, desde que surgiu no Brasil, como uma nova panaceia capaz de dar conta dos inúmeros problemas afetos à educação especial e vem exigindo uma revisão dos parâmetros até então apresentados.

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, independentemente 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 mentais²² 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 afirmar que houve um avanço na legislação educacional, quando a atual LDB (BRASIL, 1996) trouxe uma inovação em relação à sua educação. Diferentemente das duas legislações anteriores – a LDB nº 4024/61 (BRASIL, 1961) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971) –, ela apresenta um capítulo em que aborda 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 [...]” (BRASIL, 1996).

A regulamentação do capítulo V da atual LDB ocorreu por meio da Resolução nº 2 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, 2001a, p. 4, grifos no original).

Segundo o parecer nº 17/2001 da Câmara de Educação Básica, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b),

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

²² Atualmente, Deficiência Intelectual.

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 *terminalidade 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 (BRASIL, 2001b, p. 29-30, grifos no original).

Carvalho (1998), antes mesmo da regulamentação da questão, já instava à reflexão:

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 1º grau, 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 (CARVALHO, 1998, p. 99).

Dentre as várias questões apresentadas na legislação que trata da terminalidade específica, está a da temporalidade, que leva 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, 2002a, p. 44) –, que recomenda um “mínimo de 8 (oito) anos de escolaridade” para que possa ocorrer a referida terminalidade.

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. O que se faz necessário, realmente, é oferecer educação da melhor qualidade para esses alunos, pelo tempo necessário, para que continuem aprendendo e que a terminalidade específica só lhes seja concedida após esgotadas todas as possibilidades de se apropriarem, pelo menos, da leitura, da escrita e do cálculo, conforme o Art 32 da LDB, não importando, necessariamente, a idade que apresentem.

Mas, para que a terminalidade específica realmente possa ser efetivada para determinado aluno, é imprescindível que o sistema de ensino responsável por ele possa oferecer-lhe alternativas educacionais, profissionalizantes ou de inserção no mercado de trabalho (com supervisão, se necessário) e públicas. Reitera-se: Que as alternativas sejam públicas e não dependam 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 intelectual – via terminalidade específica – leva novamente ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que preconizava que a educação trazida pela Escola Nova era 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, 1994, p. 59).

Essas afirmações do “Manifesto de 32” levam a duas reflexões com relação 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 que 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 1900 – propalados pelo movimento intitulado “Entusiasmo

pela Educação” – estariam, um século depois, sendo atingidos, ou seja, a escola se democratizou em relação a 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 esta 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 consequência, suas possibilidades de inserção social.

Dessa forma, embora garantidas pelas leis e declarações, constata-se que há uma luta desigual da maioria das pessoas com necessidades especiais por educação – principalmente aquelas que têm deficiência intelectual –, 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 mantêm 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 intelectual, 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 estabelecidos limites para sua capacidade de aprendizagem.

O grande desafio do educador 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, prevista na LDB (art. 12 – Inciso I), para elaborar o seu projeto pedagógico, de forma a atender à diversidade social e cultural e avaliar as práticas implementadas. Do projeto pedagógico, faz parte o Currículo, que, na definição de Coll (1996),

[...] 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 (COLL, 1996, p. 45).

Um dos componentes curriculares que preocupam a escola é “o quê ensinar”, diante da imensa gama de conhecimentos historicamente produzidos. Segundo Stainback e 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 (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 201).

Embora tenhamos clareza da importância do conhecimento científico, cita-se Wiggins (1989 *apud* STAINBACK, 1999, p. 201), que afirma: “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 essas contradições, é importante aprofundar os estudos relativos aos saberes necessários para a obtenção da terminalidade acadêmica dos alunos com deficiência intelectual e qual o momento adequado de seu processo de escolarização em que a terminalidade deve ocorrer, por meio 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 estabelecidas atualmente.

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 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.

Trata-se das chamadas adaptações curriculares, que têm por finalidade fazer com que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais participem de todas as atividades desenvolvidas no projeto curricular da escola e na programação da sala de aula. Essas adaptações curriculares 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 os alunos com deficiência intelectual, pois lhes permitiria avançar no seu processo de escolarização, paradoxalmente, não lhes possibilitaria a aquisição de habilidades cognitivas e de interação social. Tais aquisições são indispensáveis, 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, independentemente de suas aptidões ou capacidades. O documento garante, ainda, 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 se estaria 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 sem deficiência e outra para as que apresentam deficiência?

No caso dos alunos com grave deficiência intelectual 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 se pressupõe que ele já 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 **conivência 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 profissionalizantes (BRASIL, 2002a, 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 esses 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 aponta, ainda:

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** (BRASIL, 2002a, p. 45, 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, ao afirmar que “a realidade de nossas estruturas educacionais” ainda não reconhecerem a existência desses alunos quando nega-lhes a terminalidade específica e os mantém “no sistema escolar indefinidamente”.

Em nossa sociedade, a maioria desses alunos com maiores comprometimentos têm 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 essa possibilidade legal, até quando haveria vagas nas escolas em que esses alunos estudam?

Então, a terminalidade específica parece ser a expressão real de que a inclusão é mero discurso, figura de retórica, impossível de se concretizar realmente nessas condições materiais. Por condições materiais, neste caso, entende-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” (BRASIL, 2002a, p. 45), ou seja, são raras as cidades brasileiras que se preocupam com esses jovens e adultos com grave deficiência intelectual ou múltipla que jamais serão produtivos e que, por isso, a sociedade capitalista não os quer. Portanto, há que se reiterar: a impossibilidade da inclusão se expressa na terminalidade específica.

Saberes necessários e adaptações curriculares significativas ou de grande porte²³

Ao tratar dos saberes necessários aos alunos com deficiência intelectual 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 apoios e adaptações necessários para aqueles que necessitarem, sendo que a referida terminalidade é o recurso final, quando “esgotadas as possibilidades apontadas” 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

²³ O documento do MEC (BRASIL, 2000), denominado Projeto Escola Viva, aponta, 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. Nesta obra, optou-se por utilizar o termo “significativas”.

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 frequência 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” (BRASIL, 1996). 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” (BRASIL, 1996); 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 série²⁴.

O artigo 32 refere-se mais especificamente à temática deste livro, pois trata do Ensino Fundamental, que terá como objetivo a formação básica do cidadão, embora deva-se ressaltar 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.

O inciso I 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. Já os incisos II, III e IV preconizam, ainda, que a formação básica, objetivo do ensino fundamental, deve acontecer, além de outras, mediante as seguintes recomendações: o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem; o fortalecimento da capacidade de aprendizagem; 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 estas propostas educacionais oficiais, como já referido anteriormente neste estudo, inúmeros alunos com deficiência mental [intelectual] real²⁵ ou circunstancial²⁶, egressos de classes e escolas especiais (APAE),

²⁴ A 5ª série corresponde, atualmente, ao 6º ano. Considere-se essa correspondência para as demais menções no texto.

²⁵ Deficiência mental [intelectual] 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”.

²⁶ Deficiência mental [intelectual] 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 cir-

apresentam dificuldades para se apropriar dos mesmos conteúdos que os demais alunos. Para eles, a legislação vem apontando – além da possibilidade de receberem certificação descritiva dos saberes de que puderam se apropriar – outras formas 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.

As adaptações curriculares se destinam para “a diversidade existente na comunidade escolar” (BRASIL, 1999b, p. 23) ou, ainda, para uma população que apresenta necessidades educacionais especiais. Esse 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, 1999b, p. 23).

Ressalta-se o fato de que as necessidades especiais de um aluno demandam determinadas e adequadas respostas educativas e este é justamente o cerne da questão, que não é e nem pode ser colocada de forma mecanicista e voluntarista. Na verdade, 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 esta necessidade de que o Estado brasileiro – via sistemas de ensino – seja o provedor material das escolas, pois identifica-se um movimento de descomprometimento e transferência de responsabilidades sobre o referido provimento às escolas, evidenciado em documentos oficiais:

- Parecer 17/01 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 “estas escolas” devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos [...], prevendo e provendo, “em suas prioridades, os recursos humanos e materiais necessários à educação na diversidade” (BRASIL, 2001b, p. 42).
- Deliberação 02/03 aprovada em 02/06/03, do CEE do Paraná, no capítulo III – Dos estabelecimentos de Ensino; no 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 bilíngue (BRASIL, 2003, p. 3-4).

- Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com necessidades educacionais especiais, ao afirmar:

[...] 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** (BRASIL, 1999b, p. 41, 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 da aprendizagem nem de seus alunos que não apresentam deficiência, com relação a padrões mínimos de qualidade no ensino oferecido.

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

Quanto à origem do termo “necessidades educacionais especiais”, conforme explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

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, 1999b, p. 23).

Para dar conta de avançar na explicitação do conceito de necessidades educacionais especiais, faz-se necessário resgatar o que Silveira 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

Telford e Sawrey (1975), Cruickshank (1983), 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 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 (SILVEIRA BUENO, 1993, 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 ocorre à escola, haveria um movimento contrário.

De população da educação especial para a qual a maioria 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 esta 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).
2. As Adaptações Curriculares representam um processo de adequação de todas as atividades desenvolvidas nas escolas, às necessidades educacionais especiais de alguns alunos (CARVALHO, 1998).
3. Segundo Manjón (1995 *apud* CARVALHO, 1997), 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.

1. 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; GARRIDO, 1997, p. 61).

Segundo os PCN (BRASIL, 1999b),

[...] 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, 1999b, 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 (BRASIL, 1999b). As adaptações curriculares significativas, por outro lado, abrangem os seguintes elementos curriculares: objetivos, conteúdos, metodologia e organização didática, avaliação e temporalidade (BRASIL, 1999b).

Elas realizam-se em três níveis:

No âmbito do projeto pedagógico (no currículo escolar), devendo focalizar principalmente a organização escolar e os serviços de apoio. Devem propiciar condições estruturais para que possam ocorrer no nível da sala de aula e no nível individual (BRASIL, 1999b).

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 (BRASIL, 1999b).

No nível individual, de forma a focalizar a atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno (BRASIL, 1999b).

Há ainda as adaptações curriculares de acesso ao currículo, que correspondem 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 (BRASIL, 1999b).

Enfim, as adaptações curriculares 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, 1999b, p. 59).

Até quando elas o serão? Apesar 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, 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 (PASTOR; TORRES, 1998). 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 a igualdade de acesso à educação e a igualdade de oportunidades (PASTOR; TORRES, 1998).

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 sete anos na escola, ainda existe o desafio de sua permanência oferecendo-lhes um ensino de qualidade.

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

- A complexidade que há em 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 suas chances futuras.
- 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; 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 inconsequente de alunos, nem para “empurrar” o aluno com necessidades especiais para séries mais avançadas, até que ele “saia” do sistema (BRASIL, 2000).

As afirmações anteriores, de que fazer adaptações não deve ser tomado como “brecha” para aprovação indiscriminada e inconsequente de alunos com necessidades educacionais especiais e nem para “empurrá-los” para séries mais avançadas ou para que ele “saia” do sistema, remete à temática maior do estudo apresentado nesta obra, que é a possibilidade de terminalidade específica para alunos com deficiência intelectual, no sentido de refletir sobre como esta é uma questão complexa, conforme já apontado neste capítulo.

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

Nesse sentido, busca-se, no capítulo seguinte, apresentar e analisar os dados de uma pesquisa de campo realizada com cinco sujeitos com deficiência intelectual, egressos de escolas e classes especiais de dois municípios da região oeste do Paraná.

4

Terminalidade acadêmica para alunos da região Oeste do Paraná egressos da APAE ou de Classes Especiais

A terminalidade acadêmica para alunos com deficiência intelectual 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 Classes Especiais.

Nesse sentido, este capítulo pretende investigar como tem ocorrido essa apropriação de conteúdos escolares por alunos com deficiência intelectual egressos de Escola Especial – APAE – e de Classes Especiais da região oeste do Paraná, para analisar suas possibilidades de receber terminalidade acadêmica, conforme prevê a legislação educacional em vigor – a LDB nº 9394/96. Para tanto, este estudo compreende uma pesquisa de campo – em que são avaliados 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.

A pesquisa de campo

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 quatro dos cinco sujeitos da pesquisa – e de um outro município da região oeste do Paraná – onde reside o outro sujeito da pesquisa – e aos pais desses alunos.

A seguir, foi elaborado um roteiro de entrevista estruturada, que foi realizada com alguns dos participantes da pesquisa: professores e membros da equipe técnico-administrativa das escolas envolvidas.

O roteiro da entrevista estruturada foi organizado com base em três categorias previamente selecionadas, julgadas necessárias e significativas para alcançar os objetivos propostos para esta parte da pesquisa:

- Caracterização dos sujeitos.
- Conceitos relativos à Educação Especial: pessoa com deficiência e pessoa com necessidades especiais, terminalidade específica e adaptações curriculares.
- 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 da pesquisa e com os pressupostos teóricos que a embasam. Não se pretende, com isso, 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 alunos com deficiência intelectual que estudam em escolas regulares, egressos de escola especial ou de Classe Especial. As entrevistas foram realizadas pessoalmente pela pesquisadora nos meses de agosto e setembro 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 momento da entrevista. A pesquisa consistiu, ainda, na realização de avaliações pedagógicas realizadas com cada sujeito por meio de testes pedagógicos elaborados tanto pela Secretaria de Educação do Estado – Departamento de Educação Especial – como pelo CRAPE, ou pela 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.

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 intelectual, e que apresentavam dificuldades acentuadas de aprendizagem, que restringiam as expectativas em relação a sua terminalidade acadêmica e a encaminhamentos posteriores à escola, quer para a continuidade de sua escolaridade, quer para inserção no mercado de trabalho.

No início da pesquisa, não havia clareza se a terminalidade específica deveria ser efetivada para alunos já alfabetizados, mas que apresentavam dificuldades acentuadas para prosseguirem em seu processo de escolarização, ou seja, para chegar às últimas séries do Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries)²⁷.

Dessa forma, estar alfabetizado, mas apresentar dificuldades acentuadas para aprender, foi o critério determinante para a seleção de três dos cinco sujeitos da pesquisa – aqueles que hoje estão na 6ª série²⁸ do ensino fundamental – pois partiu-se da hipótese de que a certificação desse nível de ensino, via terminalidade específica, poderia ser concedida a estes alunos porque eles, apesar de alfabetizados, apresentavam muitas dificuldades para continuar aprendendo os conteúdos mais complexos da escola. Então, a

²⁷ 7ª e 8ª séries correspondem, atualmente ao 8º e 9º anos. Considere-se essa correspondência para as demais menções no texto.

²⁸ A 6ª série corresponde, atualmente, ao 7º ano. Considere-se essa correspondência para as demais menções no texto.

terminalidade específica seria uma forma legal e necessária, que surgiu na legislação brasileira (LDB nº 9394/89, Art. 59, II) para dar conta de casos como esses.

Quanto aos outros dois sujeitos da pesquisa, por ainda não estarem alfabetizados no momento da realização da pesquisa, a hipótese era de que a terminalidade específica lhes seria importante, porque constituía-se numa inovação capaz de levá-los à conquista da “cidadania”, 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.

Com relação aos concursos públicos para pessoas com deficiência intelectual, acontece que, mais uma vez, elas ficam em desvantagem em relação às outras pessoas com deficiência, pois, para essas, bastam adaptações nas provas dos concursos para que as realizem com êxito, se estiverem preparadas. Mas, para as pessoas com deficiência intelectual, na maioria das vezes, falta-lhes certificação de conclusão de escolaridade, já que a maior parte das que um dia teve acesso à escola, após ficar por longos anos matriculada em escolas especiais ou em classes especiais, saiu dessas escolas sem nenhum comprovante de conclusão de curso com respaldo legal. Nesse sentido, a terminalidade específica poderia constituir-se como uma facilidade no acesso ao mercado de trabalho. Isso aconteceria se o conhecimento não fosse, na complexa sociedade capitalista, de grande importância para a conquista de um emprego. Mas, como o aluno com deficiência intelectual candidato à terminalidade específica não tem os mesmos conhecimentos que os demais alunos – nem mesmo seriam alfabetizados –, suas possibilidades são restritas, quase inexistentes. Com relação a essa questão, cita-se a Lei nº 3728/03, do município de Cascavel-PR, aprovada em 07 de novembro de 2003, e que “Dispõe sobre os cargos e empregos públicos reservados às pessoas portadoras de deficiência, define critérios para a sua admissão, e dá outras providências”.

No 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, s.p.).

E, no Art. 9º:

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, s.p.).

Conquanto essa lei seja recente e fruto de muita discussão com o Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, de Cascavel, ela ainda restringe enormemente o acesso de pessoas com deficiências intelectuais mais graves aos concursos públicos, quando coloca a alfabetização como pré-requisito, embora prescindida da comprovação da certificação. Nesse caso, as pessoas que tivessem recebido terminalidade específica sem saber 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 preveem que equipes da área psicoeducacional podem substituir o médico na avaliação do candidato.

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

A expressão *feeble mindedness* 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*. Mazzotta (1997) afirma que alguns autores diferenciam as expressões “deficiência mental”²⁹ e “retardo mental” e que a tendência é considerar a deficiência intelectual como irreversível, com causas orgânicas e o retardo mental decorrente de fatores socioculturais, caracterizando alterações no potencial intelectual do sujeito.

Conceituar deficiência intelectual 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 pelas 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 intelectual está presente nas concepções e nos tipos de atendimento que essas pessoas recebem 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 intelectual, os atendimentos tiveram caráter assistencialista e de treinamento, num enfoque educativo assistencial e equivocado, que pressupunha que o treino de habilidades era o máximo que se poderia desenvolver com essas pessoas.

A deficiência intelectual, dentre as áreas de deficiência, tem sido historicamente fruto de preconceitos e formas de exclusão acirradas. Miranda (2001, p. 183) afirma que “os portadores das outras deficiências não foram alvos de tantos preconceitos, pois com

²⁹ Atualmente, Deficiência Intelectual. Considere-se essa correspondência para as demais menções no texto.

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 intelectual, passou-se ao caráter médico-terapêutico.

O médico otorrinolaringologista Jean Marc Itard foi o precursor do trabalho médico com características pedagógicas na educação³⁰ de pessoas com deficiência intelectual e desenvolveu um magnífico trabalho com um garoto selvagem encontrado nas florestas de Aveyron, no sul da França, por volta de 1.800 – e que foi chamado posteriormente de Victor.

Pessotti (1984, p. 66), ao abordar a história de Itard e Victor de Aveyron, denomina-a “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 intelectual.

Para melhor ilustrar esse trabalho pedagógico de Itard, reproduz-se – a partir da obra *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas* – 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 “Quarta Meta: levá-lo ao uso da fala, determinando o exercício da imitação pela lei imperiosa da necessidade” – que obteve pouco sucesso neste trabalho de ensinar Victor a falar.

³⁰ Outros médicos que também atuaram como educadores: Edward Seguin (1.812-1.880), Johann J. Guggenbüll (1.816-1.863), Maria Montessori (1.870-1.956).

Com relação às questões: “O Selvagem fala? Se não é surdo, por que não fala?”, Itard apresenta 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.

Com tantos médicos envolvidos no trabalho com pessoas com deficiência, a conotação médico-terapêutica impregna as concepções de pessoa com deficiência intelectual, 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 intelectual 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) (PARANÁ, 1994, p. 54, grifos no original).

Para melhor compreender o que significa a deficiência intelectual, destaca-se a afirmação de Fonseca (1992):

[...] 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” (FONSECA, 1992, p. 44, grifos do autor).

Também Vigotski (1997) 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 constatar 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 estudiar el desarrollo del niño retrasado mental y las leyes que dirigen este desarrollo³¹ (VIGOTSKI, 1997, p. 102).

Nessa tentativa de compreender a deficiência intelectual, constata-se que foi na virada do século XIX para o XX que ocorreu a expansão de atributos comportamentais relacionados à “inteligência subnormal” e que, de forma predominante, foram descritos de maneira negativa, definindo capacidades ausentes, deficitárias, ou a presença de comportamentos aberrantes ou antissociais, que reforçavam o “caráter de estranheza” historicamente conferido à deficiência intelectual como categoria genérica, que não diferenciava os graus leves dos severos, mas constituía-se como um construto monolítico (MENDES, 1996). Importa observar que, como de certa forma houve essa indiferenciação nos graus, no sentido de que, uma vez atribuído ao aluno o rótulo de deficiência intelectual, 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 intelectual leve, para os quais não havia necessariamente uma causa orgânica determinada.

³¹ “[...] na atualidade também os melhores cientistas burgueses reconhecem que falar sobre a criança “retardada mental” é o mesmo que falar sobre uma pessoa que está enferma, porém não dizem, neste caso, de que enfermidade padece. Pode-se constatar o fato do retardo, porém, é difícil determinar a essência, a origem e o destino do desenvolvimento desta criança. Em relação a isso, a tarefa principal que têm diante de si os investigadores do retardo mental é a aspiração de ajudar a estudar o desenvolvimento da criança retardada mental e as leis que dirigem este desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1997, p. 102, tradução nossa).

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*, com base 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. Por exemplo: aos três 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) (*apud* MENDES, 1996), nas definições científicas de deficiência intelectual que aparecem, em meados do século XX, como as mais utilizadas na literatura da área, 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 1950, por certo descontentamento crescente em relação ao critério psicométrico único, utilizado para embasar as decisões educacionais na área mental³², esta passa a ser dominada, por definições socioeducacionais publicadas nos manuais da Associação Americana de Retardo Mental. A partir dos anos 1960, surgem seis destes manuais, introduzindo modificações teóricas na definição científica e/ou no sistema de diagnóstico e classificação da deficiência intelectual como condição, que perde então a referência à etiologia e incurabilidade e passa a subcategorias de deficiência intelectual limítrofe, leve, moderada, severa e profunda (MENDES, 1996).

Jiménez (1997) afirma que, para definir a deficiência intelectual, devem-se considerar três correntes. A primeira é a Corrente Psicológica ou Psicométrica, cujos representantes, Binet e Simon, definem deficiência intelectual 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 definem a pessoa com deficiência intelectual 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 que a deficiência intelectual é de origem biológica; que ela se manifesta durante o desenvolvimento infantil ou, pelo menos, até os dezoito anos. O autor afirma, ainda, que as três correntes foram agrupadas numa só definição, que é aceita pela AAMR.

³² Leia-se Intelectual.

Mendes (1996) 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 (MENDES, 1996, p. 124).

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 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 intelectual e prescrever-lhe os tipos de apoio de que necessita (MENDES, 1996).

Na verdade, as principais mudanças que se verificam com esta 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 o sujeito for bem trabalhado 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), há dificuldades para 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” (FERREIRA, 1995, p. 47).

Nessa abordagem, as ajudas ou apoios referidos são imprescindíveis para uma concepção menos rotuladora e positivista da deficiência intelectual. Sua necessidade, intensidade e frequência 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 intelectual, o enfoque multidimensional considera “o déficit intelectual indispensável, mas não suficiente, nem exclusivo para identificação de uma pessoa como portadora de deficiência mental” (BRASIL, 1995, p. 20). 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 membros 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).

Ainda de acordo com o documento, “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 [...]” (PARANÁ, 1994, p. 62).

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 intelectual.

Quadro 2 – 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 toailete.	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 (1986, p. 18)

Historicamente, a população de pessoas com deficiência intelectual 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 intelectual, faz-se necessário refletir sobre a pertinência ou não de continuar classificando essas pessoas em leves, moderadas, severas e profundas, especialmente num momento em que o maior contingente, antes

identificado como pessoas com deficiência intelectual “leve” (85%), não é mais considerado.

Em havendo 85%³³ de pessoas, consideradas com deficiência intelectual “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 2000 do IBGE, 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 intelectual, o jornal Folha de São Paulo, de 21 de agosto de 2002 apresenta num infográfico intitulado “Casos de deficiência no país”, um percentual de apenas 8,3% para a deficiência intelectual, do número total de pessoas com deficiência, hoje estimado em 24,5 milhões. Dessa forma, a deficiência intelectual, 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 (50%) que existia era de pessoas com deficiência intelectual. Se a população brasileira hoje é de cerca de 177 milhões de habitantes, haveria 17 milhões de pessoas com deficiência e, desse total, a metade (quase nove milhões) seria de pessoas com deficiência intelectual. Como se explica essa drástica redução? Teriam as pessoas, antes identificadas com deficiência intelectual, deixado de sê-lo? Como há um asterisco na palavra “mental”³⁴ 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 intelectual considerada pelo IBGE atualmente é apenas a de níveis mais comprometidos – aquelas pessoas que eram classificadas com deficiências intelectuais severas e profundas, ou seja, as que têm déficits intelectuais reais; mesmo aquelas com déficits moderados poderiam não estar incluídas nesse percentual, dada a drástica redução.

Essa é uma questão preocupante, pois o fato de 85% da população antes considerada com deficiência intelectual, deixar repentinamente de sê-lo, poderia ser muito positivo, considerando que deixaria de ser rotulada, estigmatizada. No entanto, o fato de serem desconsideradas essas pessoas nas estatísticas oficiais faz com que sejam desconsideradas também como objeto de uma atenção escolar diferenciada (leia-se especializada), com relação à educação. Provavelmente, isso não fará com que deixem de necessitar dessa atenção especial, ou tenham diminuídas suas dificuldades; 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 que atenda as suas necessidades educacionais especiais.

Na sequência, define-se a caracterização do grupo de alunos egressos da APAE e/ou Classe Especial e que fazem parte do universo dos participantes desta pesquisa.

³³ Segundo o documento Fundamentos Teórico-Metodológicos para a Educação Especial (1994, p. 56), a incidência da deficiência intelectual, 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.

³⁴ Referindo-se a Intelectual.

Caracterização dos sujeitos da pesquisa

O grupo da pesquisa é constituído de cinco sujeitos, sendo dois do sexo masculino e três do sexo feminino e idades entre 17 e 21 anos. Um deles frequentava a 1ª série³⁵ do programa denominado Classe Especial³⁶, inserido na estrutura da escola de ensino regular; outros três frequentavam a 6ª série do Ensino Fundamental³⁷ e o outro, apesar de estar matriculado na classe especial, frequentava a primeira fase do programa de Educação de Jovens e Adultos, que corresponde ao período de alfabetização.

Três dos sujeitos (um do sexo masculino e dois do sexo feminino) são egressos de Escola Especial – APAE –, e foram encaminhados posteriormente para Classe Especial, onde um deles permaneceu frequentando e os outros dois foram desligados e encaminhados para o ensino regular, sendo que um deles frequentava a 6ª série do Ensino Fundamental e o outro encontra-se evadido. Quanto aos outros dois sujeitos, ambos nunca frequentaram Escola Especial. Foram matriculados inicialmente no ensino regular e depois encaminhados para avaliação psicoeducacional³⁸, cujo resultado os encaminhou para Classe Especial, sendo que um deles retornou depois para o ensino regular, e passou a frequentar a 6ª série, e o outro, apesar de matriculado na Classe Especial, frequentava a primeira fase 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 – com o intuito de verificar a possibilidade de receberem certificação de conclusão de escolaridade, denominada terminalidade específica – são relatados a seguir:

Sujeito 1

O Sujeito 1 da pesquisa nasceu em 1982, em Cascavel-PR; era matriculada na 6ª série do Ensino Fundamental de um Colégio Estadual da cidade, mas encontrava-se evadida no momento da pesquisa.

Aos quatro anos de idade, foi encaminhada à APAE de Cascavel, por sua mãe, tendo passado por avaliação de equipe multidisciplinar e, por meio de ficha de anamnese com datas de junho de 1987 e abril de 1988, foram relatados alguns dos seguintes aspectos: Na avaliação da área neurológica, a conclusão foi de que a criança apresenta atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor por etiologia genética (Síndrome de Down

³⁵ Atualmente, 1º ano. Numa classe especial, podem ser matriculados alunos com deficiência intelectual de anos escolares diferentes (Ex.: 1º ano, 2º ano e 3º ano).

³⁶ Segundo o documento *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994, p. 19), classe 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”.

³⁷ 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” (BRASIL, 1996).

³⁸ 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.

ou Trissomia do 21, tendo feito *cariótipo*³⁹ com 5 meses). A avaliação na área de Fonoaudiologia ocorreu quando a criança tinha 5 anos e 10 meses, com o relato da fonoaudióloga de 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 ela *não fala frases completas*, que foi compreendida pela mãe com cerca de *3 anos, mas que, atualmente já conseguem entendê-la*. Quanto à habilidade para contar fatos, a criança 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 afirma que embora a criança emita *pequenas frases, os órgãos fonarticulatórios (OFA) encontram-se alterados em postura, mobilidade e tonicidade; apresenta respiração bucal e mordida aberta; faz uso de chupeta à noite*; foram recomendadas sessões de fonoaudiologia uma vez por semana.

O relato da fisioterapeuta, quanto ao desenvolvimento motor e tendo avaliado a criança aos 5 anos e 10 meses, é de que ela 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* e que quanto às Atividades da Vida Diária (AVDs) ela *depende parcialmente*. Conclui afirmando que a criança apresentava atraso no DNPM, mais dificuldades de fala.

Ao ser avaliada pela psicóloga, a criança estava com 4 anos e 8 meses e o relato é de que teve gestação *não planejada, mas aceita sem problemas e 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, Pr⁴⁰ é bem dada e se relaciona bem com todos; o casal tem um bom relacionamento*.

A partir de sua avaliação, a psicóloga relata que, de acordo com as Provas de Diagnóstico Operatório, a criança encontrava-se no início do estágio Pré-Operatório do desenvolvimento cognitivo. Com relação ao Desenho, encontrava-se na Fase do Realismo Fortuito – garatujas. Não apresentava atraso cognitivo muito acentuado com relação a sua idade cronológica. A partir de uma estimulação adequada, poderia desenvolver ao máximo sua capacidade. Em entrevista com a mãe, a psicóloga relata que demonstra bastante interesse na leitura e na escrita, pois, em casa, brinca bastante com cadernos, quadro-negro, caneta etc. A mãe relata que, às vezes, dá umas palmadas quando ela teima em fazer alguma coisa, e que percebeu maior desenvolvimento da fala, manifestando preocupação com o futuro da menina com relação à alfabetização.

O relatório a seguir foi elaborado a partir de entrevista com a mãe e em cinco encontros com o Sujeito 1, de cerca de uma hora e meia cada um, para avaliar os conhecimentos dos quais se apropriou em sua trajetória escolar.

³⁹ 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.

⁴⁰ Probando – “o avaliado” – expressão da psicologia, atualmente em desuso.

Quanto à área acadêmica, demonstrou o seguinte desempenho:

Leitura: Fez leitura de um livro de literatura infanto-juvenil, de forma rápida e fluente, apresentando poucas dificuldades (devido a algumas trocas de letras e omissão de partes de palavras, talvez por ler 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 às questões feitas pela avaliadora.

Escrita: 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, demonstrou conhecimento sobre dúzia, dezena e centena, mas necessitou de mediação para o 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 a semana tem. Quanto a antecessor e sucessor de numerais, demonstrou conhecimento até a centena (por exemplo, antecessor e sucessor de 17 e de 87). Quanto às operações matemáticas, nas de adição, soube somar unidades simples, mas apresentou dificuldades quando há reagrupamento, necessitando de mediação para resolver a operação, por exemplo, na operação $238 + 12$. Na ordem da dezena: 3 dezenas mais 1 dezena, ela deveria lembrar-se de que havia mais uma dezena a ser adicionada (reagrupada), o que não aconteceu sem a mediação da avaliadora; em operações de subtração, soube operar com recurso, mas necessitou 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 2×2 é o mesmo que somar a quantidade 2 (dois) duas vezes; na divisão, só consegue operar com total mediação, pois não 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, operou 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, apresentou 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 o Sujeito 1 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 séries⁴¹/ciclos escolares e os conteúdos vão se complexificando. Assim, compreende-se que a aluna não deveria

⁴¹ Atualmente, “Anos” escolares.

receber certificação de escolaridade via terminalidade específica, mas uma certificação igual à dos demais alunos, após a conclusão do Ensino Fundamental.

Sujeito 2

O Sujeito 2 é o primeiro filho de uma prole de 4 irmãos; nasceu em 1984, e frequentava, no momento de desenvolvimento da pesquisa, uma Classe Especial de uma escola municipal de ensino regular, na cidade de Cascavel-PR, em processo de alfabetização.

Aos 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 o Sujeito 2 sempre recebeu estimulação adequada, com “bom nível de socialização e independização devido a estimulação recebida pelos familiares”; a família desenvolvia passeios e viagens. Como o Sujeito 2 encontrava-se em processo de alfabetização e auxiliava o pai numa pequena empresa da família, a partir de agosto de 2003, a professora da Classe Especial passou a desenvolver um programa especial, em que procurava articular as questões do trabalho na empresa com o processo ensino-aprendizagem – especialmente as questões da alfabetização – de forma que tornasse esse processo mais significativo e contextualizado, e contribuindo para sua alfabetização.

Com relação ao conhecimento de que o Sujeito 2 tinha Síndrome de Down, segundo anamnese elaborada em 1994 na APAE de Cascavel, a assistente social que entrevistou a mãe afirmou 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 PR⁴² era Síndrome de Down, mas não abalou o vínculo entre pai e mãe”.

Quando o Sujeito 2 entrou na APAE, passou por avaliação com seis profissionais técnicos e apenas três deles assinaram e dataram 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. Quanto ao DNPM, no relatório do neurologista, consta que ele “andou com 2 anos e 6 meses. Começou as primeiras palavras com 1 a 6 meses. Já come sozinho” e que, na área da linguagem “fala palavras-frase”.

Fonoaudiologia: a fonoaudióloga procedeu à avaliação quando o Sujeito 2 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 por meio de gestos e que sua compreensão por 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 utilizado, bastante, gestos e mímicas, mas, naquele momento (aos 3 anos), havia

⁴² Probando – “o avaliado” – expressão da psicologia, atualmente em desuso.

diminuído. Reagia a sons, não se incomodava 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 que “fez estimulação desde os 1 meses em Curitiba, até mais ou menos dois anos. Depois não fez acompanhamento até o momento (1987)”.

Fisioterapia: em avaliação realizada em setembro de 1987, quanto ao desenvolvimento motor, a fisioterapeuta relatou que o Sujeito 2 sustentou a cabeça com sete meses, sentou com um ano, rastejou com um ano e seis meses, engatinhou com um ano e dez meses, ficou de pé com um ano e dez meses, andou com dois anos e seis meses e que era dependente nas AVDs, e recomendou consulta com Ortopedista.

O Sujeito 2 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 estadual, que, desde o ano em que foi fundado (1997), atendia toda a região oeste do Paraná e funcionava no NRE de Cascavel. Em 2003, o CRAAD mudou sua denominação para CRAPE⁴³ e seus objetivos passaram a ser mais centrados no apoio pedagógico especializado.

O objetivo da mãe já há algum tempo, era matricular o Sujeito 2 numa escola regular, mesmo que fosse em programas mais segregados, como classes especiais. Ele foi então avaliado pela equipe do CRAAD, que, atendendo à solicitação da família, encaminhou-o para Classe Especial, sugerindo, ainda, no final do relatório de avaliação/encaminhamento, “profissionalização” e frequência 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 escola fosse municipalizada, no final de 2001.

Começaram aí, novamente, as dificuldades e insegurança para a família, pois ele não se “adaptou” às escolas municipais por onde passou durante o ano letivo de 2002 (frequentando classes especiais) e, no final do ano, a última escola questionava se ele 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 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, em 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

⁴³ 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, com Escolas e Classes Especiais, Salas de Recursos e CAEs (Centros de Atendimento Especializados) nas áreas física, auditiva e visual (a mudança de denominação de CRAAD para CRAPE foi publicada no diário oficial do Paraná em 28/03/2003).

ao procedimento instaurado para inclusão do Sujeito 2 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 do Sujeito 2, a promotora decidiu, juntamente com a equipe presente, que a Secretaria Municipal de Educação abriria uma nova Classe Especial para alunos da área intelectual, com mais de dezoito anos. Dessa forma, ele 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.

No momento da pesquisa, o Sujeito 2 encontrava-se frequentando a Classe Especial para alunos maiores de dezoito anos (pois estava com dezenove anos) e seu relatório “síntese do trabalho desenvolvido nas áreas” – elaborado por sua professora da Classe Especial em 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 de 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: “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): “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: “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: “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: “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 Socioemocional:

Reações frente à figura de autoridade, integração com os colegas, respeito a limites: “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”.

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

No caso do Sujeito 2, a luta de sua mãe para inseri-lo numa Classe Especial de escola regular – desligando-o da APAE, em 1999 e depois, no final de 2002, esforçando-se para fazê-lo permanecer nessa classe, apesar de já ter completado dezoito 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, talvez ele pudesse, então, receber a terminalidade específica. Talvez por desconhecimento sobre esse dispositivo legal, ou talvez por não o julgar relevante para a vida do Sujeito 2; 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.

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

Quando Carvalho (1997) afirma, 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 tantos 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 este dispositivo legal pode tornar-se efetivamente em instrumento para que os alunos com deficiência intelectual “desocupem” as vagas das escolas onde estudam (o que teria acontecido com o Sujeito 2, 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.

No momento da realização da pesquisa, o Sujeito 2 continuava estudando na Classe Especial, num trabalho cuja ênfase era a alfabetização. Assim sendo, compreende-

se que a terminalidade específica é um recurso que ainda não deve ser planejado para ele, pois independentemente de idade-limite oficial para sair da Classe Especial, enquanto houver possibilidades de que um aluno seja alfabetizado, a referida classe ainda poderia ser uma alternativa, enquanto sua inclusão escolar não seja verdadeiramente efetivada. E esse é o caso do Sujeito 2.

Sujeito 3 –

O Sujeito 3 da pesquisa nasceu em 1986, em Cascavel-PR, e, no momento da pesquisa, estava com dezessete anos, frequentando a 6ª série de um Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio, na mesma cidade.

Em 1998, foi encaminhada pelo neurologista à Universidade Estadual de Maringá, onde, por meio de cariótipo, foi diagnosticada com Síndrome de Williams⁴⁴.

Ela frequentava a pré-escola de uma escola estadual de Cascavel, em 1993, aos sete anos, quando foi encaminhada à dupla avaliadora⁴⁵ do NRE, para avaliação. Após a avaliação psicoeducacional, foi encaminhada, por meio de carta enviada pela psicóloga, à APAE de Cascavel. No entanto, antes de ir para a APAE, frequentou uma Classe Especial para verificar se seria possível permanecer nela, o que não aconteceu; o motivo está explicitado num relatório de avaliação psicoeducacional de agosto de 1998, que apresenta 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 o Sujeito 3 estudou na APAE “durante alguns anos, tendo saído por iniciativa da mãe”. A mãe matriculou-a num colégio da rede privada, na qual frequentou a pré-escola por cerca de um ano (1995) e depois matriculou-a na Classe Especial de um colégio público, em que frequentava, no momento da pesquisa, a 6ª série, em que permaneceu de 1996 a 1998, quando foi encaminhada novamente para avaliação psicoeducacional, agora no CRAAD.

Segundo o primeiro relatório de avaliação, de outubro de 1993, a queixa principal da pré-escola sobre a aluna – motivo pelo qual foi encaminhada para avaliação – era: “não realiza as tarefas, briga bastante, não assimila cores, formas, letras, números, imaturidade, falta de coordenação”. O relatório também apontava 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”.

⁴⁴ A Síndrome de Williams é uma rara desordem genética frequentemente 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 nasçam 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.

⁴⁵ Dupla Avaliadora era a forma como eram denominados os profissionais – Psicólogos e Professores Especializados – que recebiam um curso de formação de 80 horas oferecido pela SEED/DEE, que os credenciava para realizarem avaliações no modelo psicoeducacional, de crianças com deficiência e/ou dificuldades/distúrbios de aprendizagem, na rede pública do Paraná.

O relatório apontava, ainda, segundo informações da mãe, da escola e de observações realizadas, que ela era dependente em AVD e autocuidados: “não toma banho, nem se veste ou coloca sapatos sozinha”. Quanto à socialização, apresentava dificuldades por ser muito “briguenta”, e por não saber dividir. Quanto à habilidade intelectual, “a avaliação do potencial intelectual [...] demonstra que apresenta-se funcionando significativamente abaixo do esperado para sua idade e experiência”.

Na coordenação visomotora, não conseguiu reproduzir figuras geométricas, apresentando apenas alguns rabiscos. Ao representar a figura-humana, o Sujeito 3 “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”. Substituiu 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 destaca que “não foi possível realizar atividades de escrita com o Sujeito 3. Faz apenas rabiscos na folha, representando palavras que vai falando sem parar”. Em matemática, a avaliadora afirma que, “através de atividades informais demonstrou dificuldade quanto a conceitos de maior, menor, mais e menos, fino/grosso, posições, etc.”, demonstrando 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 agosto de 1998, quando estava com quase 12 anos, o Sujeito 3 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 a 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, “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 por meio do teste denominado Realismo Nominal – que faz parte dos estudos de Emília Ferreiro –, em que a avaliadora afirmou que o Sujeito 3 estava “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, o Sujeito 3 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, realizou análise de palavras apresentadas em letra cursiva, de imprensa, script e caixa alta, com dificuldade em sintetizá-las, fornecendo o produto real. Por exemplo, identifica a vogal “o” da palavra bola, emitindo como produto a palavra “ome” (homem), ou “p” da palavra tapete, emitindo a palavra “papai”. O Sujeito 3 interpretou parcialmente um pequeno texto a ela lido pela examinadora, não recordando de todas as informações contidas no texto, formado por quatro sentenças”. Foi possível verificar, nos testes de leitura realizados, que, além de reconhecer e nomear letras escritas sob várias formas, já conseguia relacioná-las a seu valor sonoro, e generalizar este conhecimento para palavras que iniciavam com aquela letra (por exemplo: “o” de “ome”, “p” de “papai” etc.), demonstrando assim uma consciência fonêmica, fundamental para a alfabetização, que se consolidaria, nesse caso, pouco tempo mais tarde.

Quanto à avaliação da escrita, realizada por meio de ditado, autoditado, cópia e elaboração de sentenças, as escritas do Sujeito 3 foram analisadas de acordo com a teoria psicolinguística de Emília Ferreiro. Assim, 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, por exemplo: “nente” para elefante, “nana” para cama, “nonta” para bola, “saso” para sapo, “cano” para cavalo e “linca” para xícara.

Quanto à matemática, “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 o Sujeito 3 continue a receber “atendimento em Classe Especial”.

A partir dessa avaliação, ela foi encaminhada para a Classe Especial de outra escola, que ficava bem distante de sua casa, porque, nessa escola, a professora era considerada “ótima professora” e os seus alunos sempre aprendiam a ler, mesmo os que apresentavam dificuldades/deficiências mais acentuadas. O Sujeito 3 frequentou essa

Classe Especial até o final de 2000, quando foi então desligada, já na 4ª série⁴⁶, 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, na vida do Sujeito 3. Apesar das críticas que esse programa especializado vem recebendo nos últimos anos, para muitos alunos, ele tem feito a diferença, especialmente no sentido de lhes propiciar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, como a escrita, a leitura e o cálculo, sendo que frequentar a Classe Especial possibilitou que esses alunos continuassem aprendendo.

Em 2001, ao passar para a 5ª série, foi matriculada em uma escola estadual perto de seu bairro, que frequentou por apenas duas semanas, pois, segundo sua mãe, a diretora disse-lhe que o Sujeito 3 “era louquinha”. Os pais então a matricularam na 6ª série, na escola que ela frequentava no momento da pesquisa, e ela era atendida também em sala de reforço. A sala de reforço é um projeto elaborado pela escola para atender aos 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 encontrava-se em processo de readaptação, por apresentar perda auditiva. As escolas estaduais, com a redução de porte das escolas, elas ficaram com suas equipes técnico-pedagógicas muito reduzidas, sem profissionais disponíveis para fazer acompanhamento mais frequente dos inúmeros casos de alunos com dificuldades de aprendizagem; quiçá dos casos como o do Sujeito 3, que apresentava deficiências mais acentuadas.

Na verdade, esse é um dos inúmeros casos de alunos de 5ª a 8ª séries⁴⁷ que apresentavam “necessidades educacionais especiais” – no seu caso, bastante acentuadas, dada a síndrome e as defasagens (não só de idade/série) que apresentava –, e que precisavam com urgência do programa de educação especial denominado “sala de recursos”, 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 ao Governo Estadual para criação de sala de recursos para alunos de 5ª a 8ª séries vinha sendo feita, para que fosse efetivado o direito desses alunos de receber 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 o Sujeito 3 estudava requereu a abertura de uma delas, o que poderia contribuir sobremaneira para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da aluna, que estudaria em um dos turnos, na 6ª série regular e, no contraturno, receberia o atendimento especializada na sala 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 séries⁴⁸) ou seja, alunos que apresentaram dificuldades acentuadas de aprendizagem ao longo de todo seu processo de escolarização e, por isso, demandam

⁴⁶ A 4ª série corresponde, atualmente, ao 5º ano. Considere-se essa correspondência para as demais menções no texto.

⁴⁷ 5ª a 8ª séries correspondem, atualmente, a 6º a 9º anos. Considere-se essa correspondência para as demais menções no texto.

⁴⁸ 1ª a 4ª séries correspondem, atualmente, a 1º a 5º anos. Considere-se essa correspondência para as demais menções no texto.

apoios, mais ou menos intensos, mas 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 (BRASIL, 2001a, 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 deveria prover os meios para apoiar a permanência do aluno na escola. As salas de recurso já existiam no Paraná para as séries⁴⁹ iniciais, mas eram de responsabilidade do Sistema Municipal. Só a partir de 2004, o sistema estadual passou a se responsabilizar por ofertá-las aos alunos de 5ª a 8ª séries.

Por meio de avaliação realizada com o Sujeito 3 em quatro encontros para avaliar seus conhecimentos – de uma hora e meia cada um – e de relatórios de seus professores, constatou-se que, no momento da realização da pesquisa, ela lia com certa dificuldade, inclusive na pontuação – embora pronunciasse as palavras com clareza – e interpretasse adequadamente o texto lido.

Quanto à escrita, 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, demonstrou muitas dificuldades com relação a 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 (por exemplo, 3 horas e 45 minutos).

Concluindo, compreende-se que o Sujeito 3 apropriou-se da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 1996) 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, constatou-se que o Sujeito 3 não deveria, ainda, receber terminalidade específica, por estar com apenas dezessete anos e apresentar condições para adquirir muitos conhecimentos, estudando no ensino regular.

Sujeito 4

O Sujeito 4 nasceu em 1986, no município de Corbélia-PR e, aos 17 anos, frequentava o Programa de Educação de Jovens e Adultos numa escola municipal de um município da região oeste do Paraná no período noturno, embora estivesse matriculado na Classe Especial para receber atendimento especializado, mas não a frequentava mais.

O Sujeito 4 morava na zona rural de seu município, numa pequena propriedade que pertence a sua família e na qual trabalhava para ajudar os pais; segundo informações do relatório de avaliação psicoeducacional de 1995, é o segundo filho de uma prole de quatro irmãos. 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

⁴⁹ Anos iniciais.

de três quilos. A mãe relata que o Sujeito 4 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.

A história de escolaridade do Sujeito 4 ilustra a incapacidade da educação e da educação especial, neste caso em particular, em oferecer as “respostas educacionais necessárias” às necessidades específicas de determinados alunos, pois, após dez anos de vida escolar, encontrava-se ainda analfabeto. Iniciou sua vida escolar em 1993, aos sete anos, na 1ª série⁵⁰, numa escola rural do seu município. Nessa escola, ficou por dois anos na 1ª série e, em 1995, saiu da escola da zona rural e foi para a escola da zona urbana, passando a frequentar 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, foi encaminhado para a Classe Especial, provavelmente pelo desempenho apresentado na área pedagógica, conforme relatório a seguir:

Área da Linguagem Receptiva e Expressiva: “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, 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, abaixo, frente, noite, maior, menor e curto. Não foi capaz de discriminar as cores primárias e figuras geométricas”.

Leitura: “Em atividades de leitura não conseguiu reconhecer as vogais, também não interpretou o texto lido pela examinadora, nem mesmo oralmente”.

Escrita: “não domina o próprio nome graficamente”.

Matemática: “Em atividades de matemática, 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, a psicóloga e a pedagoga (a dupla avaliadora) encaminharam o Sujeito 4 para a Classe Especial, que frequentou apenas em 1997, pois o resultado, segundo relatório da escola, “só ocorreu no final de 1996”, ano em que

⁵⁰ A 1ª série corresponde, atualmente, ao 1º ano. Considere-se essa correspondência para as demais menções no texto.

frequentou a 2ª série⁵¹ ainda no ensino regular, aguardando o resultado da avaliação psicoeducacional.

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, era constituída por cerca de seis mil crianças.

A dupla (psicóloga e pedagoga) que avaliou o Sujeito 4 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 precisava fazer, no total, avaliações de 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 trinta avaliações, a dupla podia realizar novas avaliações. Por se tratar de um processo muito demorado, isso atrasou em um ano a frequência do Sujeito 4 na Classe Especial.

Assim, o Sujeito 4 frequentou 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 referência⁵², 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 ideias do texto, não consegue escrever nenhuma palavra sozinho”.

Quanto às atividades de matemática, relatava-se que “não realizava contagem, nem 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 que o aluno: “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 argumento para requerer sua reavaliação, a fim de rever seu encaminhamento, 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”. Ressalta-se que a classe especial é um programa da educação

⁵¹ A 2ª série corresponde, atualmente, ao 2º ano. Considere-se essa correspondência para as demais menções no texto.

⁵² 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 aluno e sobre seu desempenho no processo ensino-aprendizagem.

especial em que os alunos após avaliados, podem ser matriculados em qualquer época do ano letivo.

Essa entrada de novos alunos, normalmente mais novos, e que depois saíam da Classe Especial porque superaram suas dificuldades de aprendizagem, era um fator que incomodava e desestimulava o Sujeito 4; 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 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 havia escola especial), ou para 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 frequência na referida Classe Especial (limite de dezoito anos, no estado do Paraná) e continuar trabalhando no sítio, ajudando o pai.

Mas ele foi ficando cada vez mais desestimulado e menos assíduo à Classe Especial. Em meados do ano 1999, a escola e equipe do CRAAD decidiram que ele passaria a frequentar 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 frequentava a EJA e a Classe Especial (de abril de 2003), “nos primeiros dias parecia que o problema estava solucionado, sua frequência no supletivo até hoje é de 100%, mas a classe (especial) ficou cada vez mais distante e o seu aprendizado também”. A escola afirmava, 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 frequência”. Essa observação final é importante quando se analisa por que o Sujeito 4, com quase 18 anos no momento da realização da pesquisa, ainda não havia conseguido se alfabetizar, pois isso demonstrava que a escola “desistiu” de ensiná-lo a ler e escrever quando decidiu que não mais trabalharia o “pedagógico” e que, no espaço para tal – que deveria ter sido a Classe Especial –, ele não mais frequentou regularmente desde o ano de 2000 (conforme os registros de frequência da referida classe).

O Sujeito 4 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. Reflete para escrever, observa-se que fica em conflito necessitando de um tempo maior [para executar as atividades]”.

“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 o Sujeito 4 continuasse a frequentar a Classe Especial e o programa de EJA no período noturno.

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

“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 – 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, 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, contendo quatro sentenças, sem seqüência lógica, com frases 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 do Sujeito 4, naquele momento (agosto de 2003), conforme descrito a seguir:

"Submetemos a vossa apreciação, relatório do aluno, 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 nexos, 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 passasse a estudar em Cascavel, numa Classe Especial para alunos acima de dezenove anos (que havia sido criada por determinação do Ministério Público e na qual já estudava o Sujeito 2, 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 as suas necessidades de aprendizagem. Ele frequentaria essa classe três vezes por semana em Cascavel, no período diurno, e, nos outros dois dias, frequentaria a EJA em seu município, no período noturno. Mas compareceu apenas uma vez na referida classe, desistindo de frequentá-la, bem como ao programa EJA, ou seja, passou o restante do ano de 2003 sem estudar.

No entanto, as preocupações da escola e da equipe do CRAPE com relação a esse aluno continuaram. 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 intelectual e uma das temáticas estudadas relativa às 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 no curso decidiu escolher o caso do Sujeito 4 – 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, a SEED/DEE elaborou o referido programa de adaptações curriculares, em formulário próprio, conforme descrito a seguir:

“Em relação às ‘Observações realizadas quanto à aprendizagem do aluno’, constatou-se, dentre outras, que 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 precisa de mediação intensa para realizar a leitura em letra cursiva, que não conhece letra em caixa alta e que 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 a do CRAPE. Quanto à previsão do tempo necessário para realizar as adaptações, constatou-se que não é possível prever o tempo que será necessário”.

“Quanto às ‘Adaptações propostas’, propôs-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 o Sujeito 4 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, estas 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 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 estar sendo trabalhados com um aluno com a idade dele. 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 ele não consegue”.

Qual seria o motivo pelo qual o Sujeito 4 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, constatou-se que os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem não devem ser encaminhados 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 dezoito 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 esses serviços serão decisivos para a permanência ou desistência do aluno na escola, engrossando 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.

Decidiu-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 a educação do Sujeito 4 deveria ser trabalhada de forma intensiva e individualizada para que fosse alfabetizado e que, paralelamente, pudesse receber formação profissionalizante agrícola. Quanto ao “Acompanhamento e Avaliação do Processo”, decidiu-se que estes devem ser contínuos e processuais, realizados por meio de relatórios semanais.

Após o estudo e análise do caso do Sujeito 4, pergunta-se: ele deve receber terminalidade específica? De acordo com os estudos que puderam ser realizados até aqui, compreende-se que não, pois ele ainda era muito jovem, com apenas dezessete anos e, com um programa de adaptações curriculares significativas, possivelmente poderia ser

alfabetizado e prosseguir em seu processo de escolarização e receber certificação regular, que lhe será muito menos discriminatória que a terminalidade específica.

Sujeito 5

O Sujeito 5 nasceu em 1983 e, no momento da realização da pesquisa, aos vinte anos, frequentava a 6ª série de um Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio, no município de Cascavel-PR.

Segundo a mãe (em entrevista), 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 o Sujeito 5 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 pudesse, dormiria sem fazê-lo, precisando ser lembrada; ainda não sabia amarrar o cadarço dos calçados e nem abotoar fivela.

O Sujeito 5 era aluna egressa de Classe Especial, para a qual foi encaminhada em outubro de 1990, quando tinha 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, a mãe relatou que o Sujeito 5 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 mãe afirmou, nessa entrevista, que “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”.

Após a avaliação psicoeducacional pelo CEACRI, em 1990, o referido órgão elaborou o seguinte relatório:

Queixa: Dificuldade na aprendizagem.

Comportamento durante a avaliação: “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 passou a conversar espontaneamente,

enquanto executava atividades gráficas levantava da cadeira e verbalizava situações familiares”.

Área socioemocional: “mantém bom relacionamento com seus familiares, na escola não consegue socializar com seus colegas, pois os mesmos a discriminam devido suas dificuldades. 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 intelectual: “Através de uma avaliação formal constatou-se que se encontra 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: “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, 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: “encontra-se em ausência dos conteúdos a nível pré-escolar. Matemática: Encontra-se em ausência dos conteúdos de Matemática a nível pré-escolar”.

O Sujeito 5 passou a estudar então em Classe Especial até o ano de 2002, quando foi encaminhada para o Ensino Regular, na mesma escola, na 4ª série⁵³, no paralelo. Em fevereiro de 2003, a escola onde estudou até a 4ª série, encaminhou-a para a 5ª série, com o seguinte relatório:

“A referida aluna freqüentou no ano letivo 2002 a 4ª série A, no período da manhã e a Sala de 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)”.

Ressalta-se que na 4ª série, quando estudava no ensino regular da rede municipal, ela frequentava também a Sala de Recursos em período contrário. Conforme já explicitado neste estudo, esse programa de educação especial – que no Paraná só existia na rede municipal para alunos até a 4ª série foi implantado também na rede estadual e a escola

⁵³ A 4ª série corresponde, atualmente, ao 5º ano. Considere-se essa correspondência para as demais menções no texto.

em que o Sujeito 5 estudava era uma das duas escolas com salas de recurso, autorizadas pela SEED/DEE, que funcionava em Cascavel em 2004, por meio da Resolução 71/04.

Com a possibilidade de sua frequência em sala de recursos no período contrário ao dos estudos regulares na 6ª série, foi possível trabalhar efetivamente para o máximo de apropriação dos conteúdos defasados, num efetivo programa de adaptações curriculares, para que o Sujeito 5 pudesse avançar em seu processo de escolarização com consequente certificação.

Concluindo, é possível afirmar que o Sujeito 5 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 tenham sido necessárias adaptações curriculares cada vez mais significativas (ou de grande porte), na medida em que avançava nas séries⁵⁴/ciclos escolares e os conteúdos iam se complexificando. Dessa forma, compreende-se que ela não deveria receber terminalidade específica.

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. O questionário foi composto por duas partes: questões gerais sobre educação especial e questões específicas sobre o aluno-objeto da pesquisa. Inicialmente, apresentam-se os professores e coordenadores pedagógicos.

Entrevista com professores e coordenadores pedagógicos das escolas onde estudam os sujeitos da pesquisa

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 era 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 Sujeito 4, que estava matriculado na Classe Especial, mas frequentava apenas a EJA. É importante observar que, das sete professoras que responderam às entrevistas, são especializadas em educação especial somente as duas professoras das Classes Especiais e aquela que se autointitula 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 às questões gerais: as duas professoras das classes especiais (uma em que estuda o Sujeito 2 e a outra em que está matriculado o Sujeito 4) e uma professora que tem a função de supervisão escolar na

⁵⁴ Anos escolares.

escola onde estuda o Sujeito 1, aluna de 21 anos, de 6ª série. As outras três professoras não responderam às questões gerais.

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 (auditivo, visual, ...)” ou “de algum órgão do sentido (sensorial)”.

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 se trata 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 intelectual, 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, observou-se 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) respondeu 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, intelectual ou social. Pessoas que necessitam de alguma adaptação para desenvolver-se (índios, drogaditos, condutas típicas, menores infratores etc.).

A professora inseriu, na categoria de pessoas com necessidades especiais, as quatro áreas de deficiências (física, auditiva, visual e intelectual) e as Condutas Típicas, mas não mencionou a área das altas habilidades/superdotação⁵⁵, que também faz parte e é objeto da educação especial (BRASIL, 2003), sendo que os alunos dessa área necessitam de atendimento diferenciado para seu pleno desenvolvimento.

Ressalta-se, no entanto, que muitas vezes a área das Altas Habilidades/Superdotação é esquecida pelos educadores da Educação Especial,

⁵⁵ Alunos com Altas habilidades/superdotação são aqueles 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 outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar” (BRASIL, 2001b, p. 20).

possivelmente por não saberem onde situá-la com relação à terminologia que caracteriza as pessoas que são objeto dessa modalidade educacional (se “pessoas com deficiência” ou se “pessoas com necessidades educacionais especiais”). Isso 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 é mais utilizado. 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 apresentada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), 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” (UNESCO, 1994, p. 17-18).

O fato de incluir as minorias, populações nômades, meninos de rua etc. como alunos com necessidades especiais demonstra que a inclusão é o objetivo maior da educação especial, como demonstra o contido no Parecer 17/01 do CNE, que acompanha a Resolução nº 02/01:

1. Hoje, com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-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, 2001b, 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 formação dos professores para dar conta dessa população, a supervisora expressa uma das questões mais polêmicas da educação especial, com relação 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 da pesquisa apresentada nesta obra –, das três professoras que responderam a essa parte da entrevista, apenas uma respondeu essa 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 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 intelectual (e que esta deve ser grave) ou múltipla (BRASIL, 2001b) para que o direito da pessoa possa ser exercido.

A outra professora especializada (da Classe Especial) não respondeu a essa questão e a professora supervisora (que não é especializada em educação especial) afirmou: “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 intelectual, 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, apontou 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 afirmou que “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 afirmou 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 demonstraram compreender basicamente o que são adaptações curriculares, ou seja, que se trata de adaptações ou modificações nos elementos curriculares, para atender às 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 ou de grande porte, ou não significativas ou 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 ao Sujeito 1, 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 frequentando a 6ª série (quando a entrevista foi realizada, em setembro de 2003).

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 frequentá-la. A supervisora não respondeu nenhuma outra questão da entrevista, inclusive aquela em que deveria dizer sua opinião sobre a possibilidade ou não de o Sujeito 1 receber a terminalidade específica.

Em relação ao Sujeito 2, de 19 anos e que frequentava a Classe Especial de uma escola municipal e não estava alfabetizado – a entrevista foi respondida por sua professora da Classe Especial, que é especializada em educação especial.

Ela apontou as providências 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: “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”. Afirmou também que os resultados foram que se encontra “bem ajustado, motivado e desenvolvendo-se dentro de suas condições”.

Afirmou, 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, ou seja, os que ela estava trabalhando com o Sujeito 2). 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 observou novamente que o Sujeito 2 realizava suas tarefas dentro de suas condições).

Quanto aos tipos de atendimento educacional que ele vinha recebendo para minimizar suas dificuldades, afirmou que eram a Classe Especial e atendimento psicológico, desde que havia iniciado seu trabalho naquela classe (em abril de 2003) e a frequência dos atendimentos era diária para o pedagógico (na Classe Especial) e mensal para o atendimento psicológico. Quanto à questão sobre a possibilidade de receber ou não terminalidade específica, ela afirmou: “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 ao Sujeito 3, 5ª série, 17 anos, com síndrome de Williams – a entrevista foi respondida pela professora membro da equipe pedagógica da escola (que não definiu

se sua função era de supervisora ou orientadora educacional), especializada em educação especial.

Ela apontou 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 do Sujeito 3 e não tratou, nas questões “a e b”, das providências que a escola teria tomado, e quais os resultados obtidos ao verificar as dificuldades da aluna. Afirmou, 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”.

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, reduziram-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. Apontou que o Sujeito 3 recebeu atendimento individual em contraturno desde abril de 2003, com frequência “satisfatória”.

Com relação a conceder a terminalidade específica para o Sujeito 3, a professora respondeu 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”. Importa considerar que essa professora, apesar de ser especializada em educação especial, não respondeu às questões gerais, inclusive aquela em que deveria definir a terminalidade específica.

A entrevista referente ao Sujeito 4, 17 anos, matriculado na Classe Especial, mas frequentando 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 separadamente. O primeiro questionário a ser relatado, é o da professora da EJA.

Quanto às providências tomadas quando constatadas as dificuldades do aluno e os resultados obtidos, a professora relatou que ele foi “avaliado pela equipe especializada do núcleo; freqüentou sala de DM⁵⁶; reavaliado; freqüentou sala no paralelo. Obteve uma porcentagem mínima de aproveitamento”.

A professora destacou que o Sujeito 5 frequentou “sala de DM”; provavelmente está se referindo a “Classe Especial” para alunos com deficiência intelectual. Afirmou, a seguir, que ele frequentou “sala no paralelo”. Essa 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 o Sujeito 4 tenha frequentado “sala

⁵⁶ Deficiência Mental, atualmente Deficiência Intelectual.

no paralelo”. Esta sala constitui-se em sala de aula regular, que o aluno matriculado em Classe Especial passa a frequentar paralela ou simultaneamente à frequência na Classe Especial, quando já se encontra “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 se trata de um procedimento oficial da SEED/DEE, mas largamente usado, dados seus resultados práticos: saída da Classe Especial sem traumas. No entanto, no caso do Sujeito 5, provavelmente houve uma desinformação da professora, pois, no momento da realização da pesquisa, ele ainda não se encontrava alfabetizado, apesar de tantos anos de frequência à escola. Certamente, não poderia estar “preparado” para frequentar o “paralelo”, ou seja, para ir sendo inserido aos poucos no ensino regular, programa que nunca frequentou.

A professora relatou que foram realizadas adaptações curriculares “de conteúdos de acordo com seu nível de conhecimento e que 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 do Sujeito 4 para se alfabetizar, se frequentou 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, é necessário refletir e aprofundar estudos sobre a viabilidade dos programas de EJA para alunos com necessidades educacionais especiais da área da deficiência intelectual, especialmente aquelas mais acentuadas, dadas as características de condensação de disciplinas e de conteúdos que são trabalhados em menor tempo, nesta modalidade educacional – a Educação de Jovens e Adultos. Tais características estão em total contradição com as necessidades educacionais específicas deste 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 deste 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 a questão, é pertinente refletir sobre a tese defendida no Estudo e Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB/CNE) com relação às funções equalizadora e reparadora da Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de, entre outros, avaliar se essa modalidade educativa é válida para alunos com grave deficiência intelectual ou múltipla, aqueles que são, segundo a legislação educacional, candidatos à terminalidade específica e que, após recebê-la, deveriam ter como “horizonte” educacional o encaminhamento para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002b).

Segundo o professor Carlos Roberto Jamil Cury, relator do Parecer:

[...] 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, 2002b, p. 9).

Quando as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b, p. 9) 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”, 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 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.

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 consequência, ao conhecimento formal). Suprir-lhes tais conhecimentos e reparar-lhes o direito negado é, então, 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** (Parecer nº 11/2000 CEB/CNE). (BRASIL, 2002b, p. 23, grifos nossos).

Reafirma-se que, certamente, esses alunos não são os que têm deficiência intelectual.

O Parecer nº 17/01 – CNE, de certa forma contrariando a afirmação destacada anteriormente, aponta, 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, 2001b, p. 23, grifos nossos).

Ora, 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 veem desprovidos de bens tão básicos, como a escrita e a leitura.

Já os pareceristas do CNE, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, afirmam que as referidas funções (equalizadora e reparadora) qualificam essas Diretrizes, porque muitos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais também se incluem na Educação de Jovens e Adultos, mas, certamente, não são aqueles com “acentuadas” necessidades educacionais especiais, ou melhor, aqueles que têm graves deficiências intelectuais 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 (BRASIL, 2001b), há que se refletir sobre os objetivos desse tipo de educação para a qual foi encaminhado esse aluno com grave deficiência intelectual ou múltipla, pois, se há instabilidade no mundo do trabalho para os que estão na vida ativa, o que dizer daqueles que não tiveram acesso à alfabetização e apresentam limitações que os impedem de compreender as complexas relações de produção do mundo do trabalho capitalista?

Talvez, para estes, seja necessário 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 o Sujeito 4, sua professora de EJA responde afirmativamente, justificando: “visto que o aluno demonstrou ter seu potencial limitado”. Sua professora de Classe Especial também responde afirmativamente a essa 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 o Sujeito 4 receba a 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 porque, como estava evadido e não continuaria frequentando a escola, no período de realização da pesquisa, ele deveria ser certificado (segundo sua professora da Classe Especial).

Essa professora responde, ainda, em sua entrevista, que, quando foram constatadas as dificuldades na aprendizagem do Sujeito 4, houve uma conversa com sua família e ele foi “encaminhado para a educação especial e apresentou avanços pouco significativos pelo tempo em que frequentou a classe”. E, como a professora de EJA, afirma que a Educação de Jovens e Adultos que ele frequenta diariamente desde 2001 é outro tipo de atendimento educacional que recebeu para ter diminuídas suas dificuldades de aprendizagem.

Resgatando o termo “intrigante”, com que Carvalho (1997) se referiu à terminalidade específica quando analisou a LDB, poder-se-ia dizer que o caso do Sujeito 4 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 isso, quando a psicóloga afirma que ele “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 frequentado 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, o Sujeito 4 não foi ainda alfabetizado. Não é uma questão intrigante?

Aparentemente, ele não tem deficiência intelectual significativa e, segundo a definição de deficiência intelectual da AAMR, já explicitada nesta obra, é necessário considerar os déficits em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo do sujeito, como um dos critérios para definir sua deficiência intelectual e o comportamento adaptativo do Sujeito 4 é muito bem desenvolvido. Então, por que não consegue aprender?

Quando se consideram apenas os aspectos até agora mencionados na avaliação da aprendizagem de um aluno como o Sujeito 4, com mais de dez anos de escolaridade realizada de forma assídua; com pais que acompanham atentamente a sua escolarização, é necessário 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, nesse caso, para a escola e para os diferentes programas que o aluno frequentou, para tentar responder à questão.

E, finalmente, quanto ao seu futuro escolar, compreende-se que ele não deve ser 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 ele fosse alfabetizado –, talvez se possa duvidar dessa afirmação e continuar a trabalhar pedagogicamente com o Sujeito 4. Para isso, deve-se partir 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, esta investigação neste momento da vida do Sujeito 4 teria sentido?

Quanto a sua terminalidade acadêmica, depois de se alfabetizar, talvez seja possível realizar adaptações curriculares significativas para que continue se apropriando 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 do ensino fundamental, até por meio de terminalidade específica, se ainda necessário.

Em relação ao Sujeito 5, 6ª série, 20 anos, a mesma entrevista foi respondida por duas professoras da escola, cujas funções são de orientação educacional e que não são especializadas em educação especial.

Elas afirmaram que as providências tomadas quando constataram as 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, como resultados obtidos, destacaram: “possui bom relacionamento com os colegas de sala. Apresentou poucos resultados na aprendizagem”.

A primeira providência que a escola tomou – a de elaborar um processo junto ao NRE de Cascavel para a implantação de sala de recursos – teve sua aprovação pela SEED/DEE no final de 2003 e a referida sala encontrava-se funcionando normalmente na escola, no período de realização da pesquisa, e possibilitando o atendimento especializado do Sujeito 5 em período contrário a sua frequência na 6ª série. O processo para a implantação dessa sala de recursos na escola do Sujeito 5 foi – juntamente com o pedido de abertura de outra sala como esta, em outra escola estadual – o primeiro de Cascavel e do Paraná a ser aprovado.

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 dizem a escola e a mãe do Sujeito 5, quando esta afirmou que a aluna, no final de 2003, voltava para casa chorando quase todos os dias e não queria mais voltar para a 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 o Sujeito 5, uma jovem de 20 anos, cuja estatura e constituição corporal correspondia a essa faixa etária.

Mesmo apresentando interesses e nível de conhecimento compatíveis com os de seus colegas no início do ano, no decorrer do ano letivo, ela passou a demonstrar mais dificuldades que a maioria deles. E eles não compreendiam por que aquela jovem não frequentava séries mais avançadas, ou seja, vários deles passaram a questionar e até a fazer chacota com ela por causa de suas dificuldades.

Embora tenha havido esforços da escola (conforme mencionado anteriormente) e da família para minimizar o problema, este tomou tal proporção, que a mãe do Sujeito 5 queria tirá-la da escola no final da 5ª série, em 2003. Mesmo apresentando “poucos resultados na aprendizagem”, ela foi aprovada para a 6ª série (a cursar em 2004). Mesmo

com essa aprovação, a escola tinha clareza de que a aluna continuaria 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 poderia se relacionar melhor. Ao apresentar à mãe do Sujeito 5 a possibilidade de que sua filha estudasse num programa de EJA, ela descartou imediatamente, por não permitir que estudasse à noite (único período em que a EJA era ofertada). Recusava-se, ainda, a permitir que sua filha frequentasse programas de formação profissional e/ou que ingressasse no mercado de trabalho.

As adaptações curriculares realizadas com ela 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, conforme afirmaram as orientadoras educacionais. “O atendimento individualizado torna-se prejudicado, uma vez que o número de alunos é grande e outros alunos precisam de atendimento individual constante”.

Isso demonstra as dificuldades dos professores do Sujeito 5 em proporcionar-lhe atendimento diferenciado, uma vez que outros alunos, mesmo com menos dificuldades que ela, também demandam tal atendimento e há um excessivo número de alunos na classe, o que se constitui num agravante a mais.

Com relação a receber terminalidade específica, as orientadoras afirmaram “acreditamos que a escola é fundamental na sua vida e contribui para seu desenvolvimento social e emocional”, deixando vago seu posicionamento sobre o tema. No entanto, ao afirmar que a escola é fundamental na vida da aluna, poder-se-ia inferir que não aprovavam a concessão da terminalidade específica, já que isso apontava para a frequência em programas de Educação de Jovens e Adultos e/ou de educação profissional e a não continuidade do ensino regular e sistemático, que deveria continuar recebendo no ensino fundamental. Ademais, essas possibilidades não são aprovadas por sua família.

Considerações Finais

Os direitos das pessoas com deficiência – por exemplo o direito a 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 (1985), porque a prática de declarar direitos significa, que não é óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos.

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, destaca-se o princípio burguês do direito à igualdade 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, à igualdade na diversidade.

Segundo Cury, relator do Parecer 04/02 (BRASIL, 2002a), que se refere à Educação de Jovens e Adultos,

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 (BRASIL, 2002a, p. 10).

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 –, é necessário explicitar outro conceito, o de equidade, que, conforme o filósofo italiano Niccolò Abbagnano (2000), em seu *Dicionário de Filosofia* – fundamentando-se em Aristóteles – afirma que “a própria natureza da E.⁵⁷ é a retificação da lei no que esta se revele insuficiente pelo seu caráter universal” (ABBAGNANO, 2000, p. 339).

O próprio Aristóteles, em *Ética a Nicômaco*, afirma que “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” (ARISTÓTELES, 1991, p. 118).

⁵⁷ “E.” refere-se a “Equidade”.

Ao refletir sobre o direito das pessoas com deficiência às mesmas oportunidades que as demais pessoas – por exemplo, de terem direito à igualdade; de terem suas diferenças respeitadas na medida em que há um avanço na forma de tratá-las, quando as diferenças são respeitadas e, portanto, elas são tratadas de forma equitativa – constata-se, conforme já discutido nesta obra, que a deficiência intelectual, dentre as outras áreas de deficiência, parece ser 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, afirmando que todos seriam iguais pelo trabalho, muitos indivíduos com deficiência intelectual 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. Isso exime a sociedade da responsabilidade e do compromisso com essas pessoas.

No caso das pessoas com deficiência intelectual, o conceito de incapacidade, que lhes é 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, dentro do quadro dos diferentes níveis de deficiência intelectual, aqueles com maiores comprometimentos e que, por isso, são vítimas de preconceitos e descrédito ainda maiores.

Para estes – na tentativa de assegurar-lhes o direito à educação e a sua conclusão, com base nos princípios da igualdade e da equidade – a legislação educacional (LDB nº 9394/96, Art. 59 II) assegura “terminalidade específica quando não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências” (BRASIL, 1996). A concessão desse direito é ainda 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 cautela para sua concessão. Há inclusive, segmentos da sociedade civil organizada, que já se posicionaram pela negação da referida terminalidade específica.

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.

O caráter estigmatizante atribuído à terminalidade específica acontece porque, o fato de certificar o aluno com grave deficiência intelectual ou múltipla, parece caracterizar-se como uma forma de discriminação negativa, na medida em que se descreve o que ele foi capaz de aprender dos conteúdos do Ensino Fundamental trabalhados com todos os alunos. Ora, se é trabalhado determinado conjunto de conteúdos com todos os alunos e aquele que tem deficiência intelectual apropria-se de uma pequena parcela e para ele é dada uma certificação de escolaridade que descreve apenas a parcela dos conteúdos apropriados, isso não é discriminatório? Certamente, 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 intelectual.

No entanto, faz-se necessário esclarecer também que, 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, o que, por si só, pode caracterizar discriminação negativa –, ela, de certa forma, parece ser necessária para os alunos com grave deficiência intelectual ou múltipla, por dois motivos básicos.

O primeiro motivo responde uma das questões apresentadas no início desta obra e que se caracterizou como tendo um caráter contraditório. A pergunta foi: De que adiantaria a certificação de ensino fundamental para alunos com grave deficiência intelectual ou múltipla, portanto, com tantas dificuldades para o acesso ao mundo do trabalho?

Por outro lado, se o aluno com grave deficiência intelectual ou múltipla não tiver nunca a possibilidade de receber uma certificação escolar que lhe dê terminalidade acadêmica, como poderia ter a chance de ir para o mercado de trabalho, se o pré-requisito é, no mínimo, certificação de ensino fundamental para qualquer emprego? Sabe-se que esta chance provavelmente só poderia acontecer via reserva de vagas no serviço público, por meio de concursos públicos⁵⁸.

O segundo motivo refere-se à questão da “temporalidade”, que também foi apontada nas questões iniciais que levaram ao desenvolvimento do estudo apresentado nesta obra. O tempo, o ritmo de aprendizagem e de desenvolvimento das atividades para muitos alunos com deficiência intelectual, especialmente para aqueles com maiores comprometimentos, é mais lento que o da maioria das pessoas. Por isso, há uma defasagem significativa no tempo que esses alunos podem levar para apropriarem-se de determinado conteúdo, em relação ao tempo que os outros alunos levariam para tal.

⁵⁸ 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.

Isso atrasa tanto a quantidade de apropriações, de aprendizagens, como os fazem ficarem mais velhos e não conseguem se apropriar de um conjunto elementar de conhecimentos, por exemplo, a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, que, não raro, muitos deles nunca poderão aprender.

Para esses alunos, com grave deficiência intelectual 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 a alternativa se, a partir dela, forem abertas novas alternativas de atendimento, que possam realmente constituir-se em “horizonte definido”, como previsto na legislação (BRASIL, 2001b).

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 preveem:

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 socio sanitários 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 (BRASIL, 1999c).

Resgatando a questão do estigma, que, historicamente, acompanha esses alunos com deficiência intelectual, Goffman (1963) 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 (GOFFMAN, 1963, p. 11).

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 da sociedade, o que o faz carregar consigo o peso da própria deficiência.

Com essas reflexões iniciais e também pela clareza do conteúdo ideológico implícito nos conceitos anteriormente explicitados (igualdade, diferenças, desigualdade e

equidade, entre outros), cabe reiterar que esta obra fundamenta-se numa concepção materialista histórica de sociedade em que, segundo Aranha e Martins (1986, p. 183), “a realidade social é concebida como totalidade concreta e dialética, produto da atividade humana”, tendo claro que essa totalidade não é a mesma a que se referem os 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 livro foi situar o fenômeno investigado, ou seja, a situação de aprendizagem escolar, de alunos com deficiência intelectual com vistas à sua terminalidade acadêmica, no contexto histórico em que os sujeitos concretos estão inseridos. Ou, ainda, situar o fenômeno na perspectiva da filosofia da história, em que os dados da realidade dos sujeitos, fossem interpretados do ponto de vista de sua historicidade e não de adaptação (à sociedade capitalista).

A ideia 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? Que alunos, dentre aqueles atendidos pela educação especial, teriam dificuldade para 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, por meio da Resolução 02/01.

Quanto à segunda questão, levantou-se a hipótese de que se tratava de alunos da área da deficiência intelectual, aos quais o legislador fazia referência. Realmente, os alunos referidos eram os que apresentavam graves deficiências intelectuais ou múltiplas, o que restringia enormemente a população candidata à terminalidade.

Então, num primeiro momento, a possibilidade da terminalidade por meio de certificação de ensino fundamental a alunos com grave deficiência intelectual ou múltipla causou certa perplexidade e ceticismo e passou-se a levantar questionamentos a respeito da temática, culminando com um projeto de pesquisa que resultou nos dados apresentados nesta obra.

Coerentemente com a concepção teórica que embasa este estudo, o objetivo geral foi compreender, no contexto da sociedade capitalista, como poderia se efetivar a terminalidade acadêmica de alunos com deficiência intelectual, que fossem egressos de escolas e/ou de classes especiais; e os objetivos específicos foram: refletir sobre a lógica da sociedade capitalista e sua relação com a educação e o movimento da educação inclusiva; investigar os saberes necessários para a obtenção da terminalidade específica por alunos com grave deficiência intelectual ou múltipla; analisar os sujeitos da pesquisa com relação aos saberes de que se apropriaram e à possibilidade ou não de receberem a terminalidade específica.

Quanto ao primeiro objetivo, as reflexões sobre a educação inclusiva no contexto da sociedade capitalista obrigatoriamente apontam que vem sendo construída no imaginário dos educadores e das pessoas, de uma forma geral, a ideia, 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 efetivar uma inclusão real. Ainda sobre os conceitos de desigualdade e diferença, Benevides (1998) afirma:

o contrário da 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 (BENEVIDES, 1998, p. 166).

E, para melhor compreender a questão da inclusão como um mito que vem sendo construído, é necessário definir o conceito de mito. Aranha e Martins (1986) 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.

Conforme as autoras, “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” (ARANHA; MARTINS, 1986, p. 20-21). Afirmam, porém, que “a noção de mito é mais complexa e mais rica do que essa posição redutora” (ARANHA; MARTINS, 1986, p. 24).

Para Chauí (1994) Mito é uma narrativa sobre a origem de alguma coisa (da natureza ou dos grupos de homens), um discurso pronunciado ou proferido para ouvintes que recebem essa narrativa como verdadeira, 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 se deve fazer inclusão, ou seja, basta cumprir a lei e a inclusão será efetivada, desconsiderando-se a base material, econômica e social em que essa lei está inserida.

Dessa forma, ao tomar a inclusão como mito, e considerando que o mito não tem que ser verdadeiro, mas verossímil, ou seja, parecido com a verdade, então a lei “manda” fazer a inclusão, mas esta só vai acontecer de verdade para aqueles que, individualmente ou em movimentos sociais isolados, acionarem a lei. Concluindo: a inclusão não é para todos e, portanto, ela não existe de verdade.

Então, a inclusão constitui-se em um mito, no sentido de que 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, equidade, 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 ideias, o que é impossível numa concepção materialista histórica de sociedade, pois, conforme afirma 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”.

Considerando a educação inclusiva, apenas alunos com deficiência inseridos em escolas regulares, esse percentual torna-se ainda menor, demonstrando que a inclusão só acontece 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, reitera-se que a educação inclusiva se tornou um mito e, para dar-lhe sustentação, 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, destacam-se 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.

Quanto ao segundo objetivo, referente aos saberes necessários à obtenção da terminalidade específica, foi formulada a seguinte questão inicial: Quais os saberes necessários para a obtenção da referida terminalidade?

Mantoan (2002) afirma:

a escola é velha na sua maneira de ensinar, de planejar, de executar e de avaliar seu projeto educativo. O tradicionalismo, o ritualismo de suas práticas cegam a grande maioria de seus professores e dos pais diante das transformações, dos caminhos diferentes e não obrigatórios do aprender. Persistem ainda, os regimes seriados de ensino, os conteúdos programáticos hierarquizados, homogeneizadores, que buscam generalizar, unificar, despersonalizar quem ensina e quem aprende (MANTOAN, 2002, p. 80).

Afirma, ainda, que, pela incompetência atribuída ao aluno e que o leva à exclusão escolar, ele sofre “as conseqüências de um jogo desigual, de cartas marcadas pelo autoritarismo e poder arcaico do saber escolar” (MANTOAN, 2002, p. 80). E a autora sugere: “Precisamos de professores que não sujeitam os alunos a saberes que os impedem de ser, de pensar, de decidir por si próprios [...]” (MANTOAN, 2002, p. 92).

Dada a complexidade da questão dos saberes ou conhecimentos historicamente construídos que se deve ensinar na escola hoje, destaca-se que as limitações deste estudo não permitem um maior aprofundamento nesta temática, mas aponta para duas questões fundamentais. A primeira é que, para alunos com grave deficiência intelectual ou múltipla,

os saberes que lhes têm sido ensinados, referem-se àqueles que compõem os chamados currículos funcionais⁵⁹.

A segunda questão 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 terceira questão, referente 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 dos quais se apropriaram – 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 essa afirmação, é necessário classificar os sujeitos da pesquisa em dois grupos. O primeiro grupo é formado por três alunos que frequentam de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental (mais precisamente a 6ª série, em 2004) e o outro grupo, formado por dois alunos matriculados em Classe Especial do ensino regular, ainda não alfabetizados.

Os três alunos do primeiro grupo (Sujeito 1, Sujeito 3 e Sujeito 5), da 6ª série, embora tenham entre 18 e 21 anos, não deverão receber a certificação de ensino fundamental denominada terminalidade específica, pois todos eles superaram, pelo nível de conhecimento apresentado, os requisitos exigidos para a concessão da referida terminalidade, que é ter grave deficiência intelectual 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 cursar o Ensino Médio e, quiçá, o Ensino Superior.

No entanto, ressalva-se que os conhecimentos adquiridos, especialmente na matemática, não lhes possibilitam apropriarem-se do total do conjunto de conteúdos que os demais alunos de sua série/ciclo escolar e nem no mesmo ritmo que eles. Esses 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. As adaptações serão significativas na medida em que as modificações nesses elementos curriculares implicarem mudanças muito significativas ou radicais.

Quanto aos dois alunos que ainda não estão alfabetizados (Sujeito 2 e Sujeito 4), as conclusões apresentadas nesta obra apontam que eles ainda não devem receber a conclusão de escolaridade via terminalidade específica, porque suas condições demonstram que ainda não se esgotaram suas possibilidades de aprender os conteúdos escolares, porque eles são ainda muito jovens para recebê-la e também porque, dentre

⁵⁹ 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.

outros fatores, encontram-se ainda motivados para a aprendizagem; a escola lhes é extremamente significativa.

Assim, com a clareza do caráter de provisoriedade e das limitações do estudo apresentado nesta obra, concluiu-se que nenhum dos cinco sujeitos deveria receber 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 há muita clareza sobre como se constituem, deve-se reiterar o “direito” desses alunos com deficiência intelectual, tanto quanto todos os outros alunos, a permanecerem matriculados na escola e prosseguirem, da forma que 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, coerentemente com a base teórica na qual este estudo se fundamenta, há que se ter a clareza dos reais condicionantes que obstaculizam a efetivação desse direito. Na verdade, ter direitos, ser portador deles, não garante que eles sejam efetivados.

É necessária, portanto, uma reflexão mais aprofundada sobre os direitos à igualdade, à equidade – seu corolário –, tão veementemente proclamados em tempos de educação inclusiva, pois há 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 equidade para os alunos com grave deficiência intelectual ou múltipla – e, portanto, também não se pode efetivar plenamente a educação inclusiva – é o fato de que, numa sociedade de classes, provavelmente eles não serão produtivos e, portanto, não poderão ter as mesmas chances de igualdade, os mesmos direitos.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos por Ivone Castiljo Benedetti. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

APP/SINDICATO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. Curitiba: APP/SINDICATO, 1997.

AMIRALIAN, M. L. **Psicologia do excepcional**. Volume 8. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus** [recurso eletrônico]: o trabalho sob fogo cruzado. - 1 ed. – São Paulo : Boitempo, 2020.

AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. *In*: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e Fracasso na Escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1997.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. **Poética**. Tradução, comentários e índices analítico e onomástico de Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

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*: ENDIPE, 9. 1998, Águas de Lindóia. **Anais [...]**, Águas de Lindóia, 1998.

BEIN, E. S.; VLASOVA, T. A.; LEVINA, R. E.; MOROZOVA, N. G.; SHIFF, Zh. I. Epílogo. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas** – Tomo Cinco: Fundamentos de defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. – Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.024/1961**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.692/1971**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil: MJ, 1988.

BRASIL. **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.

BRASIL. **Lei nº 8069/90**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Oficial, 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. (Série Institucional: 1).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce – educação especial**: um direito assegurado. Brasília: MEC/SEESP, 1995. (Série Diretrizes; n. 3).

BRASIL. 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; n. 5).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. 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.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial. **Acorda Brasil – está na hora da escola**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 3298/99**. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: 20 de dezembro de 1999a.

BRASIL. 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, 1999b.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.867**, de 10 de Novembro de 1999c. Dispõe sobre a criação e o funcionamento de Cooperativas Sociais, visando à integração social dos cidadãos, conforme especifica. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1999/lei-9867-10-novembro-1999-369585-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 6 out. 2020.

BRASIL. 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.

BRASIL. **Resolução nº 02/01**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Oficial, 14 de setembro de 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parecer nº 17/2001**, CNE/CEB. Brasília: CNE, 2001b.

BRASIL. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 04/2002**, CNE/CEB. Brasília: CNE, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SECADI, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4. ed., rev. e atual. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série Legislação; n. 200).

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração, segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **A educação especial no contexto da lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Gabinete do deputado Flávio Arns, 1998, Reimpressão.

CARVALHO, R. E. Formulação de uma postura nacional no trabalho educacional com a pessoa com deficiência mental. *In*: CONGRESSO NACIONAL DAS APAES, 16., 1993, Blumenau. **Anais [...]**, Brasília: Federação Nacional das Apaes, 1994, p. 143.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, R. E. Adequação curricular: um recurso para a educação inclusiva. *In*: SEMINÁRIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Faxinal do Céu. **Anais [...]**, Faxinal do Céu, 1998.

CARMO, A. A. Movimento, deficiência e educação. *In*: SEMINÁRIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Faxinal do Céu. **Anais [...]**, Faxinal do Céu, 1998.

CASCAVEL. Câmara Municipal. **Lei nº 3728**, de 07 de Novembro de 2003. Dispõe sobre os cargos e empregos públicos reservados às pessoas portadoras de deficiência, define critérios para sua admissão, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2003/372/3728/lei-ordinaria-n-3728-2003-dispoe-sobre-os-cargos-e-empregos-publicos-reservados-as-pessoas-portadoras-de-deficiencia-define-criterios-para-sua-admissao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 5 out. 2020.

CHAUÍ, M. S. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

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. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. *In*: SCHMTZ, H.; CARVALHO, R. Q. (Orgs.). **Automação, competitiva e trabalho: A experiência Internacional**. São Paulo: Hucitec, 1988.

CORIAT, B. O taylorismo e a expropriação do saber operário. *In*: PIMENTEL, D. *et al.* (Orgs.). **Sociologia do trabalho – Organização do trabalho industrial**. Lisboa: A Regra do Jogo, 1985.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

CRUICKSHANK, W; JOHNSON, G. O. **A educação da criança e do jovem excepcional**. Volume 2. Porto Alegre: Globo, 1983.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

DAVIDOV, V.V. Il problema della generalizzazione e del concetto nella teoria di Vygotskij. Tr. It. VEGETTI, M.S. (a cura di). La zona di sviluppo prossimale. Problemi e prospettive. **Studi di psicologia dell'educazione**, v. 3, numero monográfico, p. 29-37, 1995.

DELORS, J. *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

ELIAS, C. S. R. *et al.* Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. **SMAD**, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog. (Ed. port.). 8(1):48-53 jan.-abr. 2012.

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, 1986.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, M. F. Tecnologia e sociedade: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FARACO, C. A. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRALDELLI JR., P. **Infância, Escola e Modernidade**. Curitiba: Editora UFPR, 1997.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: Unimep, 1995.

FONSECA, V. **Educação especial**. Programa de estimulação precoce: Uma introdução às idéias de Feurstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

GALBRAITH, J. K. Entrevista. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Caderno 2, p. 2, 9 abr. 1998.

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.

HOBBSBAWN, E. **Era dos extremos**: o breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IACONO, J. P. **Deficiência mental e terminalidade específica**: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? 2004. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

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, C. J.; SILVA JUNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

KUENZER, A. Z. **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.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, n. 2, p. 195-208, mai./ago. 2011.

MACHADO, L. R. S. Educação básica, empregabilidade e competência. **Revista Trabalho e Educação**, n. 3, jan./jul. 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.

MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). *In*: SOUZA, V. C.; ROSA, D. E. G. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MEC/SEESP/DPEE. **Terminalidade específica** (Parecer 14/2009). Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/terminalidade-especifica-parecer-142009-%E2%80%93mecseespdppee/>. Acesso em: 2 out. 2020.

MENDES, E. G. Perspectivas atuais da Educação Inclusiva no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2001, Maringá. **Anais [...]**, Maringá: UEM, 2001. p. 1-15.

MENDES, E. G. Evolução histórica da concepção científica da deficiência mental. *In*: GOYOS, C.; ALMEIDA, M. A.; SOUZA, D. G. (Orgs.). **Temas em Educação Especial**. Volume 3. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 119-136.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. **Praga** – Revista de Estudos Marxistas, n. 1, São Paulo: Boitempo, 1997.

MARX, K. H. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. H. **O capital**. São Paulo: Difel, 1984.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil** – história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MIRANDA, M. J. C. **Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá**. 2001. Dissertação (Mestrado 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.

OLIVEIRA, W. Moreira de; DELOU, C. M. C. Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 33, p.1-36, 2020.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Tradução de Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), última edição em 13 de outubro de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org>. Acesso em: 20 fev. 2020.

O que é Síndrome de Willians? Disponível em:

<http://planeta.terra.com.br/saude/swbrasil/caracteristicas.htm>. Acesso em: 11 ago. 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentos teórico-metodológicos para a educação especial**. Curitiba: SEED/DEE, 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Relatório administrativo-pedagógico do DEE – gestão 95/98**. Curitiba, 1998. p. 16.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação inclusiva para o estado do Paraná**. Curitiba: SEED/DEE, 2000. (documento preliminar).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Deliberação nº 02/03 da educação especial**. Curitiba: CEE, 2003.

PASTOR, C. G.; TORRES, M. J. G. Uma visión crítica de lãs adaptaciones curriculares. *In*: Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial, 15., 1998, Oviedo, Espanha. **Anais [...]**, Oviedo, 1998. Vol. I.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz; Editora 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. **Revista Tempo Brasileiro – Sistema Educacional e Novas Tecnologias**, n. 105, Rio de Janeiro: Folha Carioca Editora, 1991.

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.

SANTOS, M. P. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 3, 1995.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. *In*: SILVA, L. H. *et al.* (Orgs.). **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulinas, 1997.

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental?. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar./abr. 2005.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, M. C.; PAVÃO, S. M. O. Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, dez. 2019.

SILVA, O. M. **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.

SILVEIRA BUENO, J. G. **Educação Especial Brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDU, 1993.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, 1972.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TELFORD, C.; SAWREY, J. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

THE WORLD BANK. Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. *In*: **Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial**. Resumo Executivo. Washington, 2011. Disponível em: www.worldbank.org/educationstrategy2020. Acesso em: 2 out. 2020.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. *In*: **Obras completas**. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas** – Tomo Cinco: Fundamentos de defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. – Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

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.

Índice Remissivo

A

Atendimento Educacional Especializado, 13
avaliação psicoeducacional, 76

C

certificação de ensino fundamental, 25, 30, 94
Classe Especial, 29, 30, 72, 96
comunicação, 23, 26, 43, 46, 47, 72, 92
conteúdos, 25, 29, 30, 48, 50, 52, 83, 84, 85, 89,
91, 92, 93, 94, 95, 96, 97

D

deficiência, 12, 13, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 27,
28, 29, 30, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 62, 65,
66, 68, 72, 74, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87,
88, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102
deficiência intelectual, 15, 16, 21, 22, 23, 25, 28,
29, 30, 54, 60, 62, 76, 82, 83, 84, 85, 87, 94,
95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102
direitos, 12, 15, 25, 27, 53, 59, 63, 64, 67, 71, 80,
86

E

educação especial
Educação Especial, 25, 28, 55, 56, 58, 71, 72,
73, 74, 76, 79, 88, 89, 90, 91, 100
Educação Especial, 12, 13, 15, 25, 27, 28, 29, 55,
59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 74,
75, 76, 80, 84, 86, 93, 95, 96
educação inclusiva, 11, 15, 25, 27, 28, 50, 52, 60,
61, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 77
entrevistas estruturadas, 29, 95

H

habilidades, 13, 16, 25, 26, 29, 30, 33, 34, 35, 38,
48, 49, 57, 60, 72, 80, 81, 85, 90, 98, 100

humanização, 23, 24, 48, 49, 59

I

inclusão, 11, 12, 21, 25, 27, 28, 32, 52, 53, 54, 56,
57, 58, 59, 60, 61, 65, 67, 68, 71, 72, 73, 75,
76, 77, 79, 81, 83, 84, 87, 89, 90, 94
integração, 27, 45, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 71,
72, 91

P

persona com necessidades especiais, 29, 56, 60, 95
pessoas com deficiência, 11, 12, 14, 15, 21, 24,
25, 27, 28, 29, 46, 52, 53, 54, 59, 62, 63, 64,
65, 66, 67, 71, 72, 74, 76, 97, 98, 99, 100

R

relações sociais, 23, 24, 47, 48, 58

S

Salas de Recursos Multifuncionais, 13
sentidos, 21, 24
Sujeito 1, 30
sujeitos, 21, 29, 30, 59, 60, 94, 95, 96, 97, 98

T

terminalidade específica, 15, 21, 25, 28, 29, 30,
79, 80, 81, 82, 86, 87, 88, 94, 95, 96, 97, 98
trabalho, 13, 16, 21, 23, 24, 26, 28, 32, 33, 34, 35,
36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47,
48, 49, 50, 51, 52, 53, 59, 62, 66, 68, 70, 71,
72, 74, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 90, 96, 97, 99,
100

