

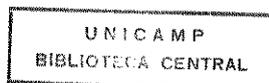
JÚLIO ROMERO FERREIRA

A CONSTRUÇÃO ESCOLAR DA DEFICIÊNCIA MENTAL

Tese submetida como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação (Filosofia da Educação) à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. José Luiz Sigríst.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

1989



Este exemplar corresponde à
redação final da Tese de-
fendida por Júlio Pomero
Ferreira e aprovada pela
Comissão Julgadora em 04/04/89

04/04/1989

Julio Pomero

COMISSÃO JULGADORA:

Julio Pomero
Jadadun
[Signature]
Ana Luiza B. M. A.
[Signature]

à minha mãe,

ao Ronan,

à Cecília.

AGRADECIMENTOS

À Administração Superior da Universidade Metodista de Piracicaba, pelo incentivo e apoio à realização deste trabalho.

Aos colegas professores e funcionários do Pós-Graduação da UNIMEP.

Às funcionárias da Biblioteca da UNIMEP.

A Irene Jardim e Melsene Ludwig, pelos trabalhos de edição e revisão do texto.

Aos professores Ana Luiza Smolka, Gilberta Januzzi e José Dias Sobrinho, pelas sugestões e críticas apresentadas - parte das quais espero ter conseguido aproveitar.

Ao professor José Luiz Sigrist, professor, orientador e amigo, há 12 anos companheiro de caminhada: mais que o agradecimento, um profundo respeito.

RESUMO

O trabalho tem como objetivo analisar a educação escolar, no Brasil, do aluno diagnosticado como deficiente mental. A discussão prioriza o aluno com retardo leve, habitualmente encaminhado às chamadas classes especiais das escolas públicas.

São avaliadas as políticas de normalização e integração defendidas pelo Estado como bases da educação especial do deficiente, à luz da evolução do atendimento, legislação, currículos, fluxo de alunos.

Quanto à população dos alunos deficientes, conclui-se pelo caráter arbitrário e discriminatório do processo de formalização da deficiência, com ou sem o respaldo de instrumentos diagnósticos padronizados.

Quanto à educação escolar reservada ao deficiente mental, evidencia-se que as classes especiais cumprem

mais o papel de atender às pressões de problemas das classes regulares do que de ampliar o atendimento educacional a indivíduos deficientes. E, na área de deficiência mental, com uma programação curricular que não incorpora os conteúdos acadêmicos tidos como básicos, são tais classes reservadas de modo quase exclusivo a alunos pobres e sem história anterior de deficiência.

O discurso sobre a integração é cotejado com as práticas assumidas a nível escolar. E se coloca a perspectiva de que o desenvolvimento da educação escolar do deficiente, no quadro atual, vá se prestar mais à produção do que à educação de alunos retardados.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I	
DIFERENÇA E EXCEPCIONALIDADE EM EDUCAÇÃO	19
1. SOBRE A EDUCAÇÃO DOS EXCEPCIONAIS	20
1.1. Excepcionalidade e deficiência	21
1.2. A educação especial	27
1.3. Anotações sobre a história da educação espe cial	31
2. DIFERENÇA E DEFICIÊNCIA EM EDUCAÇÃO	37
2.1. Ideologia e aptidões	39
2.2. Mensuração da inteligência: os testes padro nizados	46
CAPÍTULO II	
O ENSINO DO DEFICIENTE: EVOLUÇÃO DO ATENDIMENTO, BA SES LEGAIS E DIAGNÓSTICO	54
1. EVOLUÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL AO DEFICIEN- TE MENTAL	55
2. LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS	65
3. O DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL DA DEFICIÊNCIA MENTAL ..	72
3.1. Classificação e rótulos em educação	73
3.2. Definição e classificação da deficiência men tal	75
CAPÍTULO III	
A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO DEFICIENTE MENTAL	91
1. OS CURRÍCULOS ESPECIAIS	92

2. OS AMBIENTES ESPECIAIS	102
3. O PESSOAL ESPECIALIZADO	114
4. O "ESPECIAL" DA EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE MENTAL ...	119
5. O FRACASSO ESCOLAR E A DEFICIÊNCIA	124
CONCLUSÕES	135
BIBLIOGRAFIA	153

INTRODUÇÃO

É objetivo deste trabalho discutir a questão da educação escolar contemporânea do deficiente mental (DM) no Brasil, em termos de políticas, práticas pedagógicas, tendências. Basicamente pretende-se avaliar como se traduzem, na prática, as diretrizes de normalização e integração que o Estado divulga - e diz implementar - nos últimos anos, especialmente a partir do início da década de 70.

Tem se percebido no país, nos últimos 15 anos, particularmente nos estados mais desenvolvidos, sinais de consolidação do sistema de ensino especial, em termos de abertura de serviços, capacitação de profissionais, iniciativas do ensino público. Aumenta o número de programas "especiais" vinculados ao sistema de ensino público; multiplicam-se os cursos de preparação de professores (e outros profissionais) para a área, a nível de graduação e

pós-graduação. Aumentam os encontros científicos, os debates, a pesquisa, as publicações.

O campo se mostra em fase inicial de afirmação, superando em parte a visão estritamente patológica de excepcionalidade e procurando a ampliação do espaço para atender à reprimida demanda das especiais necessidades de milhões de brasileiros que, por diferenças de caráter físico, cognitivo, emocional têm negado seu acesso às oportunidades sociais já a partir do ensino - item de importância para quem pouco se beneficiaria, por limitações próprias ou impostas, das oportunidades de aprendizagem fora da escola.

Entretanto, o aumento e a diversificação das oportunidades educacionais para os indivíduos denominados excepcionais, do modo como se vem processando no Brasil, pode se prestar mais à legitimação da exclusão social desses indivíduos que à integração.

Notadamente na área de deficiência mental, o papel do Governo, na área da educação e a níveis federal e estadual, não evoluiu de forma perceptível com relação às deficiências mais marcantes - continua a assistência "técnico-financeira", assistencialista e pouco expressiva, dada a instituições privadas com base em critérios político-quantitativos eventualmente associados à eficiência dos serviços para aquilo a que se propõem: promover o desenvolvimento e a integração dos excepcionais.

Quanto à deficiência mental leve (ou deficiência mental "de escola"), o sistema educacional tende a atuar não pela abertura de programas para os indivíduos que a ele não tinham acesso, mas pelo deslocamento para as classes e até escolas especiais de alunos que frequentavam classes regulares. Tal prática tem sido justificada como opção preferencial, considerando que:

a) as classes regulares não comportam alunos deficientes mentais, até porque eles pouco aprendem ali;

b) o arranjo da classe especial é mais integrador que outros serviços disponíveis (p.ex., instituições isoladas);

c) possui a classe especial, já por seus métodos e técnicas especiais, currículo especial e professor especializado, em menores grupos de alunos, as melhores condições para educar os deficientes.

Na área de deficiência mental, junta-se a maior proporção dos alunos excepcionais do Brasil (cerca de 75% dos quase 100.000 catalogados como "recebendo atendimento educacional especializado" em 1981). Também está presente na área, apesar dos científicos números e termos que aparecem nas fichas dos alunos, um nítido viés cultural na definição dos critérios que decidem o ponto de corte entre a normalidade e a excepcionalidade. E, até por isso, há uma clara variabilidade dos procedimentos de diagnóstico: em diferentes estados, diferentes instituições, diferentes profissões. Do que se segue uma ligação pouco nítida entre a compreensão do problema, sua identificação e

as estratégias para superá-lo ou atenuá-lo a nível educacional (se for este o caso).

É nossa suposição que o discurso de normalização/integração não se confirma no sistema de educação especial para os deficientes mentais, inclusive os moderados ou leves, já a partir das políticas oficiais. E que nas contradições de normalização/estigmatização, integração/exclusão, educação/custódia, o peso tende a recair no segundo termo.

Os princípios de normalização e integração significariam, a nível da educação, garantia de acesso dos excepcionais ao ensino regular com o mínimo de segregação possível. Na realidade, parecem estar operando os princípios de "anormalização" e segregação, nas práticas de impedir o acesso de pessoas deficientes e de reproduzir a deficiência através do confinamento de alunos que não eram considerados como excepcionais antes da escolaridade: um processo que cumpre mais o papel de amenizar as contradições do ensino regular do que de superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos ditos "educáveis". Também não se evidencia a melhoria ou abertura do atendimento aos deficientes considerados "treináveis", quer em quantidade, quer em expansão de serviços menos segregadores, quer na ampliação da responsabilidade do ensino público. É essa contradição básica, entre um discurso de inclusão e uma prática de exclusão ampliada, que pretendemos discutir.

Alguns comentários iniciais podem auxiliar a compreensão dos objetivos do trabalho, bem como de parte de suas limitações:

1. Embora a questão social da deficiência mental (DM) não se limite ao campo da educação, não é objetivo do presente trabalho discutir aspectos relacionados à prevenção de DM, profissionalização e outros pontos importantes para a compreensão da atual realidade da DM no Brasil e dos desafios presentes na área. A opção pela análise da educação escolar não significa excluir outros problemas igualmente sérios - mais ligados à temática da reabilitação que do ensino formal - nem subordiná-los à problemática educacional.

2. A educação do deficiente mental está inserida na área mais geral da chamada Educação Especial, ou seja, no atendimento educativo específico e paralelo que se prestaria aos indivíduos tidos como excepcionais. A DM seria uma das áreas que compõem o quadro mais amplo dos alunos excepcionais e dos serviços, leis, políticas reservados à população assim definida. Desse modo, a discussão de DM parte de um contexto mais abrangente, o da excepcionalidade, como ponto de referência para a análise de políticas de definição da categoria DM e de seu atendimento. E na área específica de DM, pela ênfase na educação escolar, as preocupações se concentram nos alunos considerados portadores de retardo "leve" ou "moderado", que são a clientela preferencial - entre os deficientes - da escola pú-

blica.

3. No contexto educacional, a excepcionalidade é habitualmente referida a uma temática mais ampla, denominada "a questão das diferenças individuais em educação" - de como o sistema de ensino atuaria para incorporar e educar pessoas que, por motivos vários, não apresentam características ou aptidões comuns às do padrão "médio" ou "normal" da população. O trabalho visa situar a discussão da educação especial relacionando-a com essa perspectiva, presente na educação regular (embora transcenda o espaço educativo).

Seja pela referência às diferenças individuais, seja pelo foco em deficiência mental, é enfatizada a participação histórica da psicologia (especialmente da psicologia diferencial) na elaboração:

a) do corpo teórico com o qual a educação explica as diferenças;

b) do conjunto de instrumentos e técnicas a partir das quais são formalizadas como deficiências as diferenças;

c) de parte das estratégias recomendadas ou implementadas para contornar ou superar os problemas detectados.

4. A discussão psicológica das diferenças individuais, assumida pela educação e incorporada na prática

de selecionar e separar alunos de acordo com suas "aptidões", vai além dos domínios do campo profissional da psicologia e da área educacional. Ela está presente no discurso socialmente dominante de que, embora se abram oportunidades escolares e profissionais para todos ou quase todos, muitos não se aproveitam delas por limitações pessoais (de caráter inato ou adquiridas em contextos familiares ou sociais carentes ou prejudiciais).

O viés de transformar diferenças sociais em dificuldades ou habilidades dos indivíduos, criando uma igualdade apenas teórica, tem sua sustentação na ideologia das aptidões ou diferenças individuais. A análise deste momento ideológico pode auxiliar na compreensão do caráter discriminatório e seletivo da educação escolar: quer sejam os alunos discriminados oficialmente designados como excepcionais ou não; quer sejam fisicamente isolados, quer sejam mantidos - ainda que por tempo limitado - nas classes regulares.

A constituição de arranjos especiais e segregados no ensino público, baseada no pressuposto da patologia ou carência individual, poderia ser vista como a explicitação, o desvelamento do caráter seletivo? A retirada desses alunos - independente de serem ou não beneficiados - cria ou refaz a homogeneidade nas salas de aula)? Se não, importa que assim pareça? A fazer sentido essa linha de reflexão, a discussão da educação especial, mais que relacionada à discussão da educação regular, faz parte de

la, embora mantenha traços peculiares.

5. O caráter peculiar da educação especial pode ser analisado a partir do seu "especial": como são definidos os alunos especiais e estruturados serviços especiais de ensino (com materiais e currículos específicos, recursos humanos próprios). Em que medida o desenvolvimento desse subsistema, na educação, tem significado o acesso de crianças efetivamente deficientes a uma oportunidade de desenvolvimento acadêmico e social, de apropriação de um saber sistematizado fundamental? Quais elementos de discursos e de práticas pedagógicas são adicionados à ideologia "não-especial"?

Em termos de estruturação do trabalho:

O Capítulo I aborda a questão geral da excepcionalidade e da educação dos excepcionais, em termos de colocação dos conceitos e categorias que delimitam essa área. Como referencial teórico para a análise do fenômeno da deficiência em educação, é introduzido o tema das diferenças individuais, à luz da discussão da ideologia das aptidões e do papel da psicologia diferencial e da psicométrie.

No Capítulo II são analisadas a evolução e as atuais tendências do ensino do deficiente mental no Brasil, em termos de estatísticas de atendimento, legislação sobre educação especial, normas para diagnóstico do aluno

deficiente.

O Capítulo III mostra o deficiente mental na escola, com as providências que toma o sistema educacional para educar o deficiente. E retoma a questão do fracasso na escola para discutir o surgimento do deficiente mental em ambientes sociais não fisicamente segregados; refazendo-se o roteiro através do qual a educação amplia o seu lado "especial" sem abrir espaços para pessoas deficientes.

As conclusões colocam em questão a educação escolar do DM em seus atuais postulados e práticas, com sugestões de alguns pontos de discussão para uma avaliação da área.

Nossa percepção particular é a de que o espaço da educação especial do deficiente mental e sua legitimação dependem, pelo menos em parte, da superação das atuais práticas e do isolamento dessa área. A educação especial deve sair um pouco de si própria para melhor se entender e avaliar as implicações sociais de sua atuação, ainda que não possa viabilizar, por si ou apenas no campo do ensino, mudanças substanciais no sistema de atendimento aos excepcionais.

A escassa literatura da educação especial no Brasil mal começa a mostrar reflexões e ensaios críticos, de avaliação e perspectivas. A contribuição do presente

trabalho pode estar menos na originalidade dos temas e mais na tentativa de juntar aspectos que aparecem de forma dispersa em muitos dos trabalhos publicados. Pode estar na tentativa de discutir a educação especial além de seus limites legais e de seus métodos especializados. Esperamos estar contribuindo, pelo menos, para perturbar a acomodada percepção de que nós, educadores especiais, estamos efetivamente caminhando, nas escolas, na direção de integrar e "normalizar" alunos deficientes.

CAPÍTULO I

DIFERENÇA E EXCEPCIONALIDADE EM EDUCAÇÃO

O primeiro objetivo deste capítulo é situar, de modo genérico, a área de conhecimento e de práticas conhecida como educação especial: o que caracteriza um indivíduo ou aluno como excepcional e quais as providências habitualmente previstas, no passado e atualmente, para um atendimento educativo que foge ao usual. Essa definição do campo da educação especial se faz, neste ponto, sem a preocupação de delimitar categorias específicas de excepcionais ou de serviços especiais.

Num segundo momento, a discussão concentra-se mais no conceito de deficiência a nível educacional: a partir de quais parâmetros se decide que um aluno é deficiente. Aqui, destaca-se a questão das diferenças individuais, das aptidões, como uma área de investigação associada à

evolução de uma ideologia específica, apoiada nos conceitos da psicologia diferencial e em seus instrumentos de avaliação.

1. SOBRE A EDUCAÇÃO DOS EXCEPCIONAIS

Os manuais de educação especial têm, em sua maioria, uma organização padronizada: cada capítulo é reservado a uma categoria de excepcionalidade (ou deficiência), a respeito da qual são apresentadas as definições e classificações básicas, as principais causas do problema, as características peculiares de desenvolvimento das pesoas que pertencem à categoria e, finalmente, as estratégias e procedimentos de intervenção para o atendimento especializado.

Temos uma literatura especializada cujos modelos, definições, arranjos institucionais propostos, são oriundos de sociedades capitalistas mais desenvolvidas, especialmente dos E.U.A.. Ainda que, no atual estágio de desenvolvimento do Brasil, o atendimento institucional ao deficiente (em termos de reabilitação e escolaridade) se-ja pouco significativo, cabe registrar que são essas definições, propostas, modelos que norteiam a política de educação especial, especialmente nos estados com maior desenvolvimento econômico.

Para os objetivos do presente trabalho, tentaremos evitar a utilização do esquema diagnóstico/prognósti-

co/tratamento e restringir a análise às propostas incorporadas ao discurso e à prática da educação especial brasileira. Apenas nos deteremos na discussão mais geral da definição da excepcionalidade e dos serviços especiais; aqui, mais no sentido de apresentar alguns conceitos básicos e de delimitar, ainda que de forma sucinta, a área de atuação do que se denomina educação especial. Considerações mais específicas serão reservadas para a análise da deficiência mental, nos Capítulos II e III.

1.1. Excepcionalidade e deficiência

A excepcionalidade é uma e são várias. Ao longo da história, nas diferentes organizações sociais, mesmo num dado momento em dada cultura, há uma grande variação nos critérios qualitativos (tipo de características) e quantitativos (grau de diferença) que definem um indivíduo como excepcional; como alguém que se distancia dos padrões de "normalidade" a ponto de requerer ou justificar cuidados especiais.

O que se percebe pela literatura é a presença constante, na evolução da civilização, da definição de excepcionalidade ou anormalidade em casos mais evidentes de deficiência, nos quadros hoje classificados como de deficiências severas ou múltiplas. Aqui, até pelas complicações orgânicas associadas, a diferença é tipicamente tratada como algo especial, ainda que variem os processos de atendimento ao indivíduo: se pela própria família, com

maior ou menor isolamento; se por instituições especializadas, de caráter hospitalar, custodial ou mesmo educacional; se pelo Estado ou pela iniciativa privada. Naturalmente, não será apenas pela referência à questão física, ou médica, que se entenderá os procedimentos que são adotados para lidar socialmente com os problemas, mesmo nestes casos.

Nos casos de menor intensidade de diferença, ou nos casos em que o critério básico é mais caracteristicamente cultural (como na área de problemas de conduta infantil), diferentes momentos e países mostrarão variação na decisão de incluir/não incluir a categoria na anormalidade, bem como na definição dos traços que compõem a categoria. Assim, em certos países, deixa-se de definir como excepcionais os indivíduos de inteligência tida como limítrofe; também haverá diferenças quanto a quais condutas considerar "problemáticas", em culturas diversas; no Brasil, não são considerados oficialmente como alunos excepcionais - pelo menos até agora - os chamados portadores de problemas específicos de aprendizagem.

O próprio conceito de excepcionalidade é contemporâneo, controvertido e não universal. É deste século a noção de agrupar sob o mesmo rótulo pessoas com habilidades intelectuais destacadas e com atrasos intelectuais, cegos e até idosos.

A existência de um "deficit" no organismo, mes-

mo sensorial, não significa necessariamente excepcionalidade para as decisões de classificação e atendimento. Nem todas as deficiências constitucionais do organismo traduzem-se em classificações de excepcionalidade. Tipicamente, a diferença ou deficiência que transforma o diferente em excepcional tem a ver com os processos de autonomia e independência pessoal e, principalmente, produtividade. Assim, destacam-se itens que se relacionam com demandas específicas de adequação às normas sociais; em termos de interação social, de atuação escolar, de adaptação ao mercado de trabalho.

O fenômeno da excepcionalidade ou deficiência, pois, apenas pode ser entendido indo além das pessoas excepcionais ou deficientes. Como notam Bartel e Guskin:

"... o que há de distintivo em todos os indivíduos deficientes e comum a todos eles não é tanto as suas próprias características, como é a resposta característica dos outros face a eles". (1)

Nesta linha, antes de apontarmos as deficiências (ou excepcionalidades) como condições pré-dadas, instaladas "a priori", intrínsecas à individualidade e sem uma história social, deveríamos perceber o caráter relativo da definição e entender que a decisão de apontar o que são

(1) N.R. BARTEL e S.L. GUSKIN, Deficiência como fenômeno social, p. 1.

os desvios, em uma dada organização social, importa mais, de início, que a metodologia ou as bases profissionais do processo classificatório.

A relativização dos conceitos de excepcionalidade e deficiência e, por consequência, do conceito de normalidade, auxilia a compreensão de algumas das contradições vividas pelo campo da educação especial que alguns entendem que se superariam com novos recursos humanos ou guias curriculares. Como se a excepcionalidade fosse algo dado, posto; definida, dividida e ampliada à medida que progredem as ciências, permitindo descobrir novas categorias. E à espera do desenvolvimento de novos métodos e técnicas para atender à clientela.

No Brasil, segundo o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), hoje substituído pela Secretaria de Educação Especial (SESPE), a excepcionalidade incluiria os deficientes da visão (cegos/parcialmente cegos), os deficientes da audição (surdos/parcialmente surdos), os deficientes físicos (não sensoriais), os deficientes mentais (educáveis, treináveis, dependentes), os portadores de deficiência múltipla, os portadores de problemas de conduta e os superdotados ou talentosos. Estes seriam os indivíduos que, segundo o CENESP, "requerem considerações especiais no lar, na escola e na sociedade". (2)

(2) BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Diretrizes básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial, p. 2.

As categorias arroladas têm em comum na sua definição algum grau de afastamento de um padrão tido como "médio" ou "normal". Mas diferem bastante quanto aos critérios usados para a definição e, em consequência, para o diagnóstico. É de se esperar que o julgamento de uma perda auditiva, por exemplo, seja menos subjetivo do que as bases para decidir que um determinado comportamento infantil representa um "desvio" significativo.

A par dos problemas que o conceito, por si, coloca, existe uma grande variação de uma para outra área profissional, de uma para outra abordagem científica, de uma para outra instituição social, com relação ao que se define como excepcionalidade.

Uma das implicações do uso corrente do termo "excepcionalidade" é sua não identificação com a noção de "deficiência". Especialmente nas áreas de psicologia e educação, a inclusão dos chamados superdotados passa a caracterizar o excepcional "para mais" ou "para menos", a partir de um suposto ponto médio. Dessa forma, por exemplo, um mesmo instrumento de mensuração intelectual poderia detectar os "normais", os "subnormais" e os "acima da normalidade". (3)

(3) Crianças excepcionais, segundo o Conselho Federal de Educação, são "aquelas cujo comportamento se afasta de tal maneira do considerado normal, que os currículos para classes regulares tornam-se inadequados às suas necessidades. Assim sendo, tais crianças precisam de serviços especializados". BRASIL, Conselho Federal de Educação, Parecer nº 1.682/74, p.48.

Para nossa discussão, contudo, será enfatizado o conceito de deficiência, mais que de excepcionalidade; de subnormalidade, de limitação, em oposição à noção de normalidade, de integridade, de adaptação. Interessa ao presente trabalho analisar quando um determinado traço ou característica deixa de apresentar variações consideradas normais e passa a denotar retardamento; e o que isso significa na área de desenvolvimento intelectual. (4)

Registre-se que, já a partir das definições e classificações, percebe-se a convivência, no discurso da educação especial, de conceituações generalistas, abrangentes, ao lado de descrições específicas, categóricas, exclusivistas. A excepcionalidade, a deficiência, os "cuidados especiais" são expressões unificadoras. As diferentes categorias e suas sub-categorias são expressões de diferenciação, de especialização.

Independente dos critérios ou dos sistemas classificatórios, contudo, não há como mascarar o fato de que a definição da "anormalidade", como salienta Goergen, es-

(4) Deficiência tem como conceito bastante difundido aquele da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 1975: "O termo 'pessoas deficientes' refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais". ONU, Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, "apud" João B.C.RIBAS, O que são pessoas deficientes, p.10.

tá "profundamente condicionada pelas conveniências da 'normalidade'". Completa ele:

"Trata-se de um processo ativo, mais ou menos consciente, de segregação de uma parcela da população, portadora de comportamentos dissonantes das expectativas dominantes da sociedade". (5)

Assim, importa analisar quais são os arranjos, os serviços, que se destinam ao atendimento dessa parcela da população; a que vêm eles e que papel têm desempenhado no trabalho com os excepcionais.

1.2. A educação especial

A educação especial abrangeria, como princípio, o conjunto de serviços educacionais não disponíveis nos ambientes sócio-educacionais "normais" ou "regulares". Ela visaria o atendimento e a promoção do desenvolvimento de indivíduos que não se beneficiam significativamente de situações tradicionais de educação, por limitações ou peculiaridades de diferentes naturezas. Eles exigiriam, assim, algum tipo de providência que se some aos serviços disponíveis para a população definida como não-excepcional, ou os substitua. Pressuposto básico: é possível, através de procedimentos especializados, superar determinados "defi-

(5) Pedro GOERGEN, Prefácio, in G. JANNUZZI, A luta pela educação do deficiente mental no Brasil, p. 10.

cits" de desenvolvimento (não importa a etiologia dos mesmos) e aumentar as oportunidades educacionais e sociais dos indivíduos. Assim, se justificariam programas que vão desde a estimulação essencial ou precoce até a profissionalização adulta, passando fundamentalmente pela escolarização.

A expressão "educação especial" engloba, atualmente, todos os serviços, procedimentos, instituições que se dedicam ao indivíduo tido como excepcional. Tem assim um sentido que, incluindo a educação escolar, vai além dela, nos campos de reabilitação física, estimulação preventiva e áreas afins.

E a educação escolar dos indivíduos deficientes, iniciada em instituições de reabilitação (e seus setores de "escolaridade"), trará para as escolas as marcas do modelo médico: a visão de patologias individuais com a indicação de estratégias compensatórias ou de arranjos ambientais que permitam, teoricamente, adaptar as limitações do indivíduo às demandas do ambiente social (este eventualmente simplificado, à altura dos limites dos deficientes). Essa visão de deficiência se estenderá, como veremos, aos ambientes de ensino, ainda que sem o diagnóstico médico, mantendo a percepção da patologia individual que requer algum tratamento especializado; e ainda que não haja uma coincidência expressiva entre as populações atendidas nos dois casos.

Em termos gerais, o "especial" da educação escolar se explicitaria quando o sistema educacional recorresse, para atender a necessidades dos alunos, aos seguintes itens, total ou parcialmente:

- a) conteúdo especial;
- b) método especial;
- c) material didático especial;
- d) pessoal especializado - tanto em termos de competências específicas do professor como pela necessidade de atuação de equipe interdisciplinar em vários casos ou áreas (no raciocínio de que a complexidade das deficiências e - porque não dizer - do processo de inserção do indivíduo na comunidade requer a contribuição de diferentes áreas profissionais).

Esse caráter especial, acima descrito, não deveria implicar em desvios dos objetivos gerais da educação escolar, que se esperaria serem os mesmos da educação regular.

Os serviços de educação especial incluem desde o ensino itinerante, em que professores itinerantes especializados prestam atendimento ou consultoria a classes regulares em escolas públicas, até o ensino hospitalar e domiciliar; passando por modalidades intermediárias como salas de recursos, escolas especiais e classes especiais. O ordenamento hierárquico dos serviços exemplificados pretende indicar uma sequência de segregação crescente, partindo de situações que marginalizariam menos os indivi-

duos. Ou seja, quanto mais exclusivamente "especial" for o atendimento, maior o grau potencial de segregação.

Como base do ordenamento apresentado estariam operando os princípios de normalização e integração, (6) que norteariam a política oficial para a educação especial no Brasil e em vários outros países ocidentais. Segundo o princípio da normalização, a educação deveria oferecer aos excepcionais condições de vida que mais próximas estivessem das condições das pessoas ditas "normais", respeitando-se o seu direito a um atendimento diferenciado.

Os modelos de serviços disponíveis, de acordo com seu grau teórico de segregação/integração, aparecem com frequência nas publicações oficiais e não-oficiais do Brasil. Talvez por se tratarem de esquemas descritivos de outros países, tendem a criar a ilusão de que há os serviços alternativos e há flexibilidade e mobilidade para evitar maior segregação. Em nossa realidade, o atendimento de alunos excepcionais no ensino público se faz, de forma

(6) Os dois princípios são assim definidos pelo CENESP: "Integração - caracterizada como um processo dinâmico e orgânico, envolvendo esforços dos diferentes segmentos sociais, para o estabelecimento de condições que possibilitem às pessoas portadoras de deficiências, com problemas de conduta e superdotadas, tornar-se parte integrante da sociedade como um todo.

Normalização - definida no sentido de proporcionar às pessoas portadoras de deficiências, com problemas de conduta e superdotadas, condições de vida similares às de outras pessoas, dando-lhes possibilidade de uma vida tão normal quanto possível.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Portaria nº 69/86.

quase absoluta, todo o tempo nas classes especiais, principalmente para deficiências leves (em menor proporção, com escolas especiais); o atendimento educacional nas instituições especializadas, quando existente, se dá todo o tempo, de forma quase absoluta, em escolas/instituições isoladas, principalmente para deficiências mais acentuadas.

Mesmo essa grande divisão entre educação escolar e trabalho institucional, este mais ligado à reabilitação, é fenômeno recente, pelo que se percebe na evolução do atendimento.

1.3. Anotações sobre a história da educação especial

A literatura de educação especial registra a história do atendimento ao excepcional - incluindo o deficiente mental - em grandes tendências, com dados mais precisos a partir de meados do século XVIII, principalmente nos Estados Unidos e alguns países europeus.

Para Lazerson, (7) os dois pontos-chave para a evolução da história da educação do deficiente mental são as instituições residenciais no século XIX e as classes especiais do ensino público no século XX. Gearhart e Weishahn acrescentam uma nova era, mais recente: a do cresci-

(7) Marvin LAZERSON, Educational institutions and mental sub-normality: notes on writing a history, in M.J. BEGAB e S.A. RICHARDSON, The mentally retarded and society: a social science perspective, cap. 2.

mento acelerado da educação especial. (8)

Na primeira metade do século XIX, as instituições se fundam na perspectiva do chamado "tratamento moral" ou "medicina moral", na linha de treino psicomotor, com imposição de hábitos regulares e frequentes como oposição à anomalia fisiológica; (9) experiências concretas, atividades sensoriais, rotina, consistência, menos punição e tão no modelo de Seguin (1812-1880), aliados à crença na capacidade para aprender. (10) Edouard Seguin, após Jean M.G. Itard (1775-1838), e mais tarde Maria Montessori (1870 - 1952) deixaram idéias que ainda hoje são básicas em educação especial: instrução individualizada, sequenciação cuidadosa de tarefas, ênfase na estimulação, preparação meticulosa do ambiente, treino em habilidades funcionais. (11)

As últimas décadas do século XIX mostram alterações substantivas nas características das instituições. Vêm a descrença na recuperação, a ênfase no trabalho mais para ajudar as instituições que os indivíduos, a ampliação física das instalações; muda a população atendida: saem os grupos economicamente favorecidos, que esperavam a cura, e

(8) G.R. GEARHART e M.W. WEISHAHN, The handicapped child in the regular classrooms, cap. 1.

(9) I. PESSOTTI, Sobre a definição de deficiência mental, Anais da XV Reunião Anual de Psicologia, 1985, p.65.

(10) D.L. MACMILLAN, Mental retardation in school and society, p. 14-17.

(11) D.P. HALLAHAN e J.M. KAUFFMAN, Exceptional children: introduction to special education, p. 16.

entram os pobres, os delinquentes, os culturalmente diferentes e os deficientes mais graves. (12) Da cura para a custódia, da assistência para a violência. Assumia-se a proteção da sociedade contra os desviantes, via instituições segregadas, independente da forma ou grau de desvio.

A segunda fase da institucionalização se torna ainda mais violenta no final do século XIX e início do século XX, com o movimento eugênico que domina os Estados Unidos e parte da Europa (e também afeta o Brasil, conforme salienta Jannuzzi). (13) A partir dos estudos genealógicos, principalmente nos Estados Unidos e Inglaterra, supõe-se a transmissão hereditária da deficiência mental e outras características socialmente indesejáveis. Daí: esterilização, maior isolamento e institucionalização. Um dos argumentos, citado por MacMillan, era de que "as favelas, por exemplo, são criadas por pessoas menos inteligentes e deixarão de existir se este grupo não se propagar". (14)

As duas fases das instituições, do "tratamento moral" e a agora descrita, compõem um quadro chamado por Hallahan e Kauffman de "ascensão e queda da educação especial". (15)

(12) LAZERSON, op. cit.

(13) Gilberta JANNUZZI, op. cit., p. 33.

(14) D.L. MACMILLAN, op. cit., p. 18.

(15) D.P. HALLAHAN e J.M. KAUFFMAN, op. cit., p. 16.

Assim, até o início do século XX, as deficiências mais leves não estão presentes. Elas são típicas das últimas décadas, dentro dos processos de industrialização, urbanização e, principalmente, escolarização massiva nos países ocidentais. Uma dessas categorias é a de problemas específicos de aprendizagem, ainda não oficializada como caso de excepcionalidade para fins educacionais no Brasil.

Mesmo nas categorias com uma história mais longa de "excepcionalidade", a separação em tipos distintos é relativamente recente. Até o final do século XIX, distinções entre deficiência mental e problemas de conduta (e entre suas sub-categorias), por exemplo, não eram prática comum - quer para a definição, quer para o tratamento a ser dado. (16) Ambas as categorias eram definidas por "noções de irresponsabilidade, isto é, incapacidade para entender o certo e o errado". (17) Embora já se conhecessem causas biológicas distintas dos dois quadros, ainda na primeira metade do século XIX, a ênfase estava agora na intervenção comum. (18) (19)

A educação escolar para o deficiente mental e a

(16) J.M. KAUFFMAN, Characteristics of children's behavior disorders, cap. 2.

(17) M. LAZERSON, op. cit., p. 39.

(18) J.M. KAUFFMAN, op. cit., cap. 2.

(19) D.L. MACMILLAN, op. cit., cap. 1.

desinstitucionalização ocorrem já neste século. De um lado, pela criação de programas escolares para os deficientes mentais leves e moderados. De outro, pela relativa abertura das instituições que, já no século passado, proviam alguma educação especializada para os deficientes auditivos e visuais e, eventualmente, algum tipo de treinamento para os deficientes mentais mais severos. As instituições residenciais cedem lugar às escolas residenciais e, depois, às escolas e centros especiais, não residenciais.

Temos assim, no início deste século, um novo contingente de excepcionais, que se vem juntar àqueles possuidores de "condições incapacitadoras evidentes", para usar a expressão de Paschoalick. (20) Ocorre um processo de ampliação do número e diversificação de categorias dos indivíduos denominados "deficientes", notadamente nas áreas de desenvolvimento intelectual, da linguagem e sócio-emocional; e também se ampliam e diversificam os serviços especiais. Esses novos excepcionais aparecem principalmente nas escolas, sem a evidência de disfunções orgânicas associadas à sua deficiência.

Para compreender como se definem, historicamente, os traços ou características que passam a se destacar como deficiências, é necessário discutir de que forma se

(20) W.C. PASCHOALICK, Deficiência mental: problema de definição e de diagnóstico em educação especial, Didática, 18, p. 122.

atinge o convencimento sobre modos de pensar, comunicar, interagir que são adequados; e modos que se diferenciam dos primeiros a ponto de serem considerados anormais.

A referência às condições sociais, ao modo de produção vigente, permite apreender de modo mais claro a origem de certas categorias de "desvios" e as modificações nos tipos de atendimento. Em sua análise sobre o trabalho e o capital monopolista, Braverman descreve a crescente institucionalização que se implanta para cuidar dos seres humanos. As pressões do urbanismo capitalista e das condições de emprego/desemprego criam, segundo ele, "... um novo extrato de desamparados e dependentes", enquanto se amplia grandemente o número de "doentes mentais" ou "deficientes". Para ele:

"... o maciço aumento das instituições, das escolas e hospitais de um lado, a prisões e manicômios de outro, representa não precisamente o progresso da medicina, da educação ou da prevenção do crime, mas a abertura do mercado para apenas os 'economicamente ativos' e em 'funcionamento' na sociedade ...". (21)

Assim, é necessário analisar como se legitimam as práticas de rotular e penalizar os comportamentos dis-

(21) H. BRAVERMAN, Trabalho e capital monopolista, p. 238.

sonantes, por serem "atrasados" ou "incompatíveis". E de que modo se sustentam teorias e instrumentos que têm o poder de decidir, na população, quais variações das características dos indivíduos são naturais, normais e quais indicam anormalidade e retardo. Para tanto, buscaremos discutir como se dá a evolução:

a) do consenso em torno da definição daquelas habilidades ou aptidões tidas como fundamentais para o amadurecimento intelectual e a socialização, de sua gênese e formas de manifestação; como decorrência, em torno dos traços ou características que revelariam o atraso, o problema;

b) das explicações teóricas e instrumentos que têm legitimado a prática de exclusão e separação de indivíduos a partir da detecção desses sinais de não-adaptação;

c) da repercussão desses pressupostos e práticas a nível da educação escolar, onde surgem os deficientes modernos.

2. DIFERENÇA E DEFICIÊNCIA EM EDUCAÇÃO

Ao se tratar da questão das diferenças individuais, inclusive em educação, é conveniente datar, situar no momento histórico, a ênfase no estudo e descrição de características que permitem separar os indivíduos em nor

mais e não normais, inteligentes e não-inteligentes, aptos e não-aptos.

Em sua análise de nossa visão sobre os bons e os maus alunos, sobre como atribuímos a eles valores e categorias, salienta Apple que:

"... alguns tipos de capital cultural - tipos de desempenho, conhecimento, tendências, auto-realização e propensões - não são intrinsecamente bons. Pelo contrário, tornaram-se assim por causa das suposições específicas consideradas como certas. São em geral histórica e ideologicamente condicionados". (22)

Avaliando a evolução do conceito de aptidão, sustenta Bisseret que ele somente aparece nas linhas de pesquisa associadas à seleção escolar e profissional. Segue-se que:

"A indagação científica só é formulada a partir de uma aceção, explícita ou implícita, segundo a qual a seleção é uma necessidade inerente à divisão social do trabalho e à hierarquia social consideradas como variantes. (...) Essa prática empírica, não estando desvinculada de pressupostos ideológicos, arrisca-se a chegar a uma produção igual

(22) Michael W. APPLE, Ideologia e currículo, p. 195.

mente ideológica e não a um corpo constituído de conhecimentos científicos". (23)

Percebe-se, assim, que as noções de aptidão, de esforço e êxito pessoais, têm um alcance maior que o limite da educação escolar, regular ou especial. E que são ponto importante na configuração maior da ideologia burguesa. Para compreender como se articulam essas noções e como se vão refletir a nível da educação, tentaremos caracterizar essa ideologia das aptidões (a partir da definição inicial do próprio conceito de ideologia); e o papel central que a psicologia diferencial e os testes de aptidões irão exercer nas práticas escolares, calcadas nessa mesma ideologia.

2.1. Ideologia e aptidões

O termo ideologia tem recebido, historicamente, diferentes interpretações: como disciplina filosófica cujo objeto era a análise das idéias e sensações; como expressão do pensamento de filósofos que são verdadeiramente criadores; como "mascaramento" da realidade, seu "disfarce" por interesses de grupos dominantes. (24) Segundo Naess, a ideologia seria, do ponto de vista marxista,

(23) Noëlle BISSERET, A ideologia das aptidões naturais, in J.C. DURAND, Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola, cap. 1.

(24) Vera R. WERNECK, A ideologia da educação, p. 13.

"um grupo de idéias desenvolvido de forma mais ou menos sistemática e explicitamente integrado, que diz respeito à teologia, à metafísica, à ética, à política ou à jurisprudência". (25)

Em Gramsci, o conceito é ampliado, designando

"a concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individual e coletiva". (26)

A ideologia, assim, vista na perspectiva do materialismo histórico como resultante da divisão social do trabalho, ocultaria dos homens a realidade social, com a função de "transformar as idéias particulares em idéias universais". (27) (28)

Torna-se assim mais clara a importância de in-

(25) Arne NAESS, Historia del termino 'ideologia' des de Destutt de Tracy hasta Karl Marx, in A. NAESS e K. CHRIS TOPHERSEN, Democracy, ideology and objectivity, p. 36/37.

(26) H. PORTELLI, Gramsci e o bloco histórico, p. 102

(27) Marilena CHAUI, O que é ideologia?, p. 103.

(28) Segundo Marx: "... os indivíduos que formam a classe dominante (...) dominam uma época histórica em toda a sua amplitude (...) dominam entre outros, como seres pensantes, como produtores de idéias, regulando a produção e a distribuição dos pensamentos de sua época ...". Numa sociedade de classes, pois, a dominação econômica tem como decorrência a dominação político-ideológica e cultural que a reforçam. Karl MARX e F. ENGELS, A ideologia alemã, p. 56.

cluirmos a instância ideológica em nossa análise das relações sociais, entendendo a ideologia

"... tanto como a fonte quanto como o efeito de práticas sociais e institucionais, enquanto elas operam dentro de uma sociedade caracterizada primordialmente por relações de dominação". (29)

Essas relações de dominação vão também transparecer no processo educativo. Nas palavras de Brandão:

"... onde surgem interesses desiguais e, depois, antagônicos, o processo educativo, que era unitário, torna-se partido, depois imposto. Há educações desiguais para classes desiguais; há interesses divergentes sobre a educação, há controladores". (30)

A escola, ao transmitir os modelos sociais dominantes, acaba por reproduzir o processo de dominação. A mesma escola que a ideologia burguesa apresenta como o caminho para a ascensão social. O estudo da educação a nível ideológico consistiria então, segundo Durand, em

"mostrar como a escola colabora na interiorização

(29) Henry GIROUX, Teoria crítica e resistência em educação, p. 193.

(30) Carlos R. BRANDÃO, O que é educação, p. 103.

de toda uma pauta de distinções sociais, (...) trazendo na linguagem da 'superioridade' e da 'inferioridade' o que se sustenta, em última instância, em relações de força". (31)

Voltamos agora à análise de Bisseret, quando esta sustenta que consolidação da ideologia burguesa dependia de, sem abdicar do discurso da igualdade de oportunidades, poder atribuir as diferenças entre indivíduos à distribuição desigual de aptidões e dons. Assim afirma o discurso da burguesia:

"... sendo todos livres e iguais no direito, o destino do ser humano não depende mais da ordem estabelecida, mas das capacidades individuais. Vai, dessa forma, (a burguesia) se consolidar como classe negando àqueles que ela submete ao seu poder político e econômico as qualidades essenciais de inteligência, mérito e responsabilidade, que atribui a si própria e que justificam sua dominação". (32)

Surge assim, mais que o interesse, a exigência pelo estudo das "desigualdades naturais" e a idéia de igualdade inata dá lugar à idéia de diferenças inatas. (33)

(31) J.C. DURAND, op. cit., p. 17.

(32) N. BISSERET, op. cit., p. 40.

(33) O ponto é ilustrado por Snyders: "... a Providência ou a sua sócia laicizada, a Natureza, escolheu este para o 'dotar' para as artes, para o êxito escolar; aquele outro não foi visitado pelo Espírito". Georges SNYDERS, Escola, classe e luta de classes, p. 177/178.

Como salienta Gonzalez, a noção de condições sociais herdadas, que fora uma barreira para a burguesia, torna-se um seu instrumento. (34)

E é aqui que aparecem a psicologia diferencial e seus testes, tornando possível compor duas exigências de difícil conciliação:

"... de um lado, a necessidade de oferecer a todos oportunidades iguais e, de outro, a necessidade de manter as desigualdades de posição profissional e social". (35)

A psicologia diferencial surge no final do século XIX, nos países industriais capitalistas, principalmente europeus. E, com ela, o campo da Psicologia muda a ênfase, do estudo de problemas mentais extremos e de leis gerais do comportamento humano, para leis sobre as diferenças individuais. (36) Da mensuração das sensações muda-se para a mensuração das faculdades mentais, através dos testes de inteligência, de aptidão e, depois, de personalidade. (37) De acordo com Patto, nasce essa psicologia:

(34) Gilbert GONZALEZ, The historical development of the concept of intelligence, The review of radical political economics, 11 (2), p. 45.

(35) N. BISSERET, op. cit., p. 52.

(36) G. GONZALEZ, op. cit., p. 45.

(37) M. Helena PATTO, Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar, p. 90

"com uma demanda social e uma determinação ideo
lógica específicas: de prover conceitos e instru-
mentos 'científicos' de medida que garantam a
adaptação dos indivíduos à nova ordem social" ...
"como instrumento e efeito das necessidades, ge-
radas nessa sociedade, de selecionar, orientar,
adaptar, racionalizar, visando, em última instân-
cia, a um aumento de produtividade". (38)

A evolução da psicologia diferencial vai pren-
der-se, assim, aos processos de seleção demandados pelas
fábricas e escolas. Como nota Campos:

"É na exata medida em que o processo de produção
cria a figura do homem normal - aquele que se ade
quar ao processo de trabalho instituído pelo capi-
tal - e do excepcional - aquele cujo trabalho não
pode ser convertido em valor-de-troca - que o psi
cólogo registra e separa estas duas categorias: o
normal e o excepcional". (39)

No Brasil, a entrada da psicologia no ambiente
escolar vai acompanhar, também, as exigências do modelo
econômico e do processo de ampliação da escola pública.

(38) Ibid., p. 87 e 96.

(39) Regina H. F. CAMPOS, A função social do psicólogo,
Educação e Sociedade, 16: 74-84.

Patto distingue três momentos básicos:

a) 1906 a 1930: Primeira República, modelo econômico agro-exportador, analfabetismo, mão de obra não-qualificada - psicologia em laboratórios ou instituições paraescolares, não chega ao ensino;

b) 1930 aos anos 60: fortalecimento urbano-industrial, necessidade de qualificação para o trabalho-prática de diagnóstico e, secundariamente, de tratamento dos escolares, ênfase em seleção via testes;

c) últimos 20 anos: internacionalização do mercado interno, novas necessidades de qualificação, reorientação do sistema educacional - psicologia nas escolas, em grande escala. (40)

Campos situa o surgimento da psicologia no sistema de ensino nas décadas de 20 a 30, em decorrência da expansão da rede pública de ensino primário, esta induzida pela pressão da população periférica urbana e pelo projeto de industrialização. As escolas passam a conviver com os testes de medida de inteligência e de interesses. (41)

As datas mencionadas são marcos de instituciona

(40) M.H.S. PATTO, op. cit., p. 75/76.

(41) R.H.F. CAMPOS, op. cit., p. 79.

lização da psicologia no sistema escolar. É claro que, como lembra Patto, o discurso psicológico já estava nas escolas, em seu planejamento e orientação. (42)

A psicologia diferencial tem, assim, um papel importante no processo de legitimação da ideologia das aptidões. E os testes de inteligência merecem aqui uma análise específica, quer por serem a principal expressão material e social dessa abordagem, quer pelo que representam na classificação dos deficientes mentais.

2.2. Mensuração da inteligência: os testes padronizados

Não pretendemos descrever a evolução do conceito de inteligência ou as teorias contemporâneas sobre o desenvolvimento intelectual. Limitamo-nos ao problema da definição estatística ou normativa que se corporifica na utilização dos testes padronizados de inteligência, com o objetivo de permitir a discussão sobre definição e classificação da deficiência mental. Assim, restringimos o conceito de inteligência, aqui, ao "traço que se mede nos testes de inteligência". (43)

Até o final do século XIX, índices de desenvolvimento mental incluíam medidas da cabeça, capacidade vi-

(42) M.H.S. PATTO, op. cit., p. 99.

(43) D.L. MACMILLAN, op. cit., p. 167.

tal, o 'sexto sentido' do observador (44) e medidas de diferenças individuais como tempo de reação, movimento dos olhos, discriminação sensorial. (45) A partir do início do século XX, são criadas as primeiras escalas padronizadas de desempenho intelectual infantil e caminha-se para uma prática que confunde o conceito de inteligência e os instrumentos que se propõem a medi-la.

A primeira escala de avaliação individual de inteligência surge com Binet e Simon, em Paris, em 1905 (os testes de aplicação coletiva virão a partir de 1917). Em 1908, as escalas Binet-Simon introduzem o conceito de ida de mental, correspondente ao nível mais alto que a criança atingir no teste, em comparação com crianças junto às quais se padronizou o instrumento. (46) (47)

O quociente de inteligência, ou QI, aparece em 1916, como a razão entre as idades mental e cronológica. Em sua fórmula de cálculo, o QI é igual a 100 se houver

(44) Sara G. TARVER, How special education has changed, in R.D. KNEEDLER e S.G. TARVER, Changing perspectives in special education, p. 8.

(45) D.L. MACMILLAN, op. cit., p. 20.

(46) Silvia A. LARRABURE, Os testes de inteligência, in M. ACONA-LOPEZ, Avaliação da inteligência - I, p. 27.

(47) O trabalho de Binet é avaliado por Schneider: "... de uma vasta gama de qualidades testáveis (todas 'a priori' relacionadas com alguma noção de inteligência baseada no senso comum), Binet restringiu sua bateria àqueles poucos fatores que se correlacionavam com o desempenho escolar e com as expectativas dos professores". Chamar-se-ia de inteligência, então, esses elementos correlacionados com o desempenho escolar. Dorith W. SCHNEIDER, Classes esquecidas: os alunos excepcionais do Estado da Guanabara, p. 33/34.

correspondência entre as idades mental e cronológica. (48) Acima e abaixo desse valor, concentram-se em torno da média as variações intelectuais consideradas normais. A partir de pontos determinados, acima e abaixo da média, registram-se níveis de superdotação intelectual e de retardo, respectivamente. Não existe, como se verá em outro momento, consenso em relação aos exatos pontos onde os resultados indicam a não-normalidade.

No período de 1910 a 1920, há grande expansão do uso de testes, principalmente nos Estados Unidos. Goddard utiliza e adapta as escalas de Binet-Simon e Terman oficializa o QI. Associando os resultados demonstrados pelos testes e a influência do movimento eugênico, percebe-se em Goddard e Terman a visão da inteligência imutável e herdada, com a redução dos problemas sociais à reduzida dotação intelectual.

Terman chega a afirmar, em 1916, que:

"Nem todos os criminosos são débeis mentais, mas todos os débeis mentais são pelo menos criminosos potenciais. Dificilmente alguém questionaria o fato de que toda mulher débil mental é uma prostitutu

(48) S.A. LARRABURE, op.cit.,p. 31.

ta potencial". (49) (50) (51)

E os testes ajudam a apontar, nos Estados Unidos, como encaminhar "democraticamente" a questão dos indivíduos com fraco desempenho escolar e/ou "motivados para o trabalho manual", conforme Lazerson. (52)

Assim, os testes vão para o consumo ainda em fase experimental, dada a urgência dos problemas a serem "resolvidos". Como observam Robinson e Robinson, os problemas teóricos fundamentais dos testes "foram subordinados a necessidades práticas ou descartados como irrelevantes". (53)

Mas alguns dos problemas básicos foram aparecendo à medida em que se desenvolviam pesquisas na área de desenvolvimento cognitivo, de um lado, e sobre os problemas inerentes aos testes, de outro. Assim, especialmente nas últimas três décadas, acumulam-se evidências sobre as limitações dos testes padronizados de inteligência, em

(49) M. LAZERSON, op. cit., p. 46.

(50) O debate natureza X ambiente, na área de inteligência, ainda permanece. E retornam as questões de capacidade intelectual X raças X classes sociais. Como demonstram o debate de Kamin e Eysenck sobre hereditariedade/ meio e a crítica de Light e Smith ao "racismo científico" de Jensen. H.J. EYSENCK e L. KAMIN, Intelligence: the battle for the mind.

(51) R.J. LIGHT e P.V. SMITH, Social allocation models of intelligence: a methodological inquiry, Harvard Educational Review, 39 (3): 484-510.

(52) M. LAZERSON, op. cit., p. 48.

(53) N.M.ROBINSON e H.B.ROBINSON, The mentally retarded child, p. 4.

termos de sua validade e da ideologia subjacente à sua formulação e uso.

Caem mitos como o da imutabilidade do QI e do determinismo hereditário: comprova-se a influência de variáveis ambientais nos resultados obtidos; índices de validade e fidedignidade e do poder preditivo dos instrumentos são postos em questão. A própria correlação QI X rendimento escolar não se mostra tão alta quanto se anunciava. Ainda que tal correlação se comprove (como diz Mercer, sempre são altas as correlações "entre qualquer teste e um critério que tenham ambos o mesmo viés"), (54) demonstra-se que o rendimento acadêmico está associado a uma série de fatores pessoais e situacionais extra-QI.

(55) (56)

O problema ideológico, político, surge na comprovação do viés étnico-social na feitura, padronização e aplicação dos testes. São exemplos estudos relatando a discriminação, nos Estados Unidos, no diagnóstico de mino-

(54) Jane R. MERCER, Sociocultural factors in educational labeling, in M.J. BEGAB e S.A. RICHARDSON, The mentally retarded and society, p. 145.

(55) N. HOBBS, The futures of children: categories labels and their consequences, p. 46.

(56) M.A. CÓRIA-SABINI, Psicologia aplicada à educação, p. 57/58.

Temos assim a utilização de instrumentos que, como sumarizam Robinson e Robinson, não medem o que dizem medir, rotulam de forma discriminatória e justificam decisões quase irreversíveis. (64)

As críticas mais gerais, somam-se, no Brasil, os problemas de adaptação dos instrumentos, desenvolvidos, em sua maior parte, nos Estados Unidos. Criticando a prática de tradução sem adaptação dos testes, Ancona-Lopez a testa que:

"... a maior parte dos testes, em geral, e dos testes de inteligência, principalmente, utilizados no Brasil, foram importados e seu uso implantado no país com poucas considerações referentes às diferenças da população, condições ambientais, culturais e pessoais". (65)

Registramos o ponto não por entender que a simples adaptação dos testes resolvesse os problemas anteriormente colocados, mas como evidência de que a demanda social pelos instrumentos de seleção é mais forte do que a necessidade de atender requisitos técnicos, operacionais, da própria psicometria. Para os fins a que têm sido

(64) N.M. ROBINSON e H.B. ROBINSON, op. cit., p. 22.

(65) M. ANCONA-LOPEZ, O uso dos testes de inteligência, in M. ANCONA-LOPEZ, Avaliação da inteligência - I, cap. 3.

e as legislações estaduais tratarão do problema a nível do sistema escolar; pois, como nota Saviani, (34) os objetivos proclamados em legislação educacional têm sua contrapartida na forma de funcionamento da organização escolar, onde se revelam os objetivos reais.

A legislação educacional específica da área de DM, a níveis federal e estadual, será abordada no capítulo seguinte.

3. O DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL DA DEFICIÊNCIA MENTAL

O campo da educação especial apresenta, como se registrou no Capítulo I, uma profusão de categorias e subcategorias, com as quais as diferentes profissões e instituições sociais identificam e dividem os excepcionais. É difícil pensar na viabilidade de um sistema sem rótulos, como é irreal querer atribuir ao ato de classificar a origem única da excepcionalidade. Não se deve menosprezar, contudo, o efeito negativo e profético que rótulos como "retardado" e "portador de disfunção cerebral" exercem sobre os indivíduos dentro da escola e além dela.

Os procedimentos de classificação e rotulação têm uma importância específica, pois definem ou justificam o

(34) Dermeval SAVIANI, Política e educação no Brasil, p. 125.

que as escolas e outras instituições farão com os indivíduos. Assim, uma análise das implicações dessa distribuição dos alunos em certas categorias pode ser útil para introduzir os critérios de definição da deficiência mental e até para melhor entendê-los.

3.1. Classificação e rótulos em educação

A classificação é, antes de tudo, um ato político, social. Para que se aceite uma determinada classificação, segundo Szasz, é necessária a presença de

"uma medida de poder sobre os outros; este poder pode ser intelectual (científico) ou político (coercivo)". (35)

O processo de classificação faz parte da própria ideologia. Sendo esta ao mesmo tempo representação e norma, é

"essencial que o discurso ideológico torne visível a distinção entre o sujeito que tem acesso à regra e aquele que não tem". (36)

(35) Thomas S. SZASZ, Ideologia e doença mental: ensaios sobre a desumanização psiquiátrica do homem, p. 57.

(36) Raquel P.C. GANDINI, Ideologia e burocracia na rotulação de estudantes, Educação e Sociedade, 24:63.

É comum argumentar-se que a classificação dos "desvios", em educação, é uma condição necessária para ajudar as crianças com problemas. Apple questiona essa suposição em dois pontos:

a) não há "ajuda" que compense o ônus do rótulo de "desviado", pois este possui uma "qualidade essencializadora ... (a pessoa é isto e apenas isto)";

b) a linguagem classificatória aplicada pela burocracia escolar "não cumpre uma função psicológica ou científica tanto quanto gostariam de supor". Temos, segundo ele, um "ato moral e político e não um neutro ato de ajuda". (37)

É fato que o rótulo cria expectativas, ajuda a realizá-las e tem grande poder de generalização. A um aluno de 10 anos, com uma "idade mental igual a 6 anos", provavelmente estarão reservadas atitudes sociais e atividades apropriadas a uma criança de, no máximo, 6 anos; e não só na área de desenvolvimento cognitivo, como veremos na discussão dos currículos especiais. E o rótulo de desvio tende a se colar no rotulado, pois como aponta Schneider:

"... a própria estrutura e a ideologia mesma do sistema são geradas por uma confirmação da categoria básica e na realidade devem fazê-lo, porque a própria existência da categoria básica oferece ao sis

(37) M. W. APPLE, op. cit., p. 203/204.

tema a sua raison d'être. (38)

3.2. Definição e classificação da deficiência mental

O problema da definição de retardamento ou deficiência mental é bem mais que uma questão acadêmica. Em parte, pelo impacto negativo que o diagnóstico resultante da definição significará para aqueles a quem for aplicado, individualmente e em suas relações sociais. Em parte, pelas repercussões sociais mais amplas: uma simples alteração de critério de inclusão/exclusão na categoria atinge potencialmente alguns milhões de indivíduos, vários campos profissionais, diversas estruturas burocráticas, razoáveis recursos orçamentários.

O peso do diagnóstico de deficiente mental é ilustrado em um estudo de Edgerton e Sabagh, citado por Hobbs, mostrando que pessoas rotuladas como retardadas preferiam pensar que eram alcoólatras, delinquentes ou que tinham problemas nervosos. (39)

O próprio profissional da área tem reações apropriadas ao rótulo inerente ao diagnóstico. Segundo Sarason, citado por Clausen:

(38) D. SCHNEIDER, op. cit., p. 90.

(39) N. HOBBS, op. cit., p. 37.

"A criança com um QI de 68 ou 69 é automaticamente rotulada como deficiente mental e assume, no pensamento do clínico, todas as características associadas ao rótulo. Em outras palavras, a criança assume as características da classe ou categoria dos indivíduos deficientes mentais não porque tais características tenham sido observadas, mas porque a criança foi rotulada".

(40) (41) (42) (43)

Assim, quando se associam certas características para tipificar uma população, tende a ocorrer uma visão homogeneizante que despreza as individualidades. Em certos casos, inclusive, tais características esperadas atingem o "status" de sintomas, ainda que na ausência do rótulo formal; de tal modo que se desenvolve a tendência para:

(40) Johs CLAUSEN, Mental deficiency - development of a concept, American Journal of Mental Deficiency, 71 (5): 728.

(41) Segundo Schneider, o barulho feito na escola por uma criança normal é "bagunça"; se um DME é barulhento, trata-se de um "sinal" de sua "doença". D. SCHNEIDER, op. cit., p. 13.

(42) E sempre, complementa ela, há a suposição de uma patologia subjacente ao desvio, no caso dos DME. O aluno é deficiente devido a uma condição patológica inerente (patologia individual) ou porque foi contaminado por um ambiente patológico (patologia social). Ibid., p. 12.

(43) Especialmente nas crianças pobres, é comum, de acordo com Patto, constatar deficiências psicológicas que "são atribuídas a algum tipo de carência ou privação psicológica que funcionaria de modo semelhante à privação alimentar". M.H.S. PATTO, op.cit., p. 115.

a) generalizar a partir da percepção de um traço: falta de atenção é igual a deficiência mental;

b) buscar os "sintomas" que ajudam a completar o quadro: aluno desatento, desmotivado deve ter problemas de memória, percepção visual, raciocínio abstrato.

Na situação de ensino, é comum o isomorfismo entre as classificações categóricas e educacionais; supor-se, por exemplo, que todos os alunos classificados como deficientes mentais devem ter uma programação curricular que cubra "as necessidades básicas da vida". (44)

Problemas como os apontados tem provocado no campo da educação especial movimentos na direção de redefinir os modelos classificatórios, numa tendência "não-categórica"; ou, pelo menos, de agrupamento de categorias para efeito de definição e encaminhamento, enfatizando mais os pontos comuns das necessidades educacionais especiais do que as "patologias" diferenciadoras. É compreensível que sejam grandes as resistências.

Em suma, a carga negativa que a sociedade em geral empresta à categoria de deficiente mental é bastante expressiva, como resume Bricker:

"Se a deficiência mental fosse definida como uma

(44) M.C. REYNOLDS e B. BALOW, Categories and variables in special education, in R.L. JONES e D.L. MACMILLAN, Special Education in transition ..., p. 86.

condição aceitável nesta sociedade, movimentos para eliminar (eugenia), excluir (institucionalização) e isolar (classes especiais) não teriam se tornado formas aceitáveis de tratamento". (45)

Sem entrar na discussão de como as diferentes áreas profissionais (Medicina, Psicologia, Educação, Sociologia) e sub-áreas (p. ex., na Psicologia, enfoque psicométrico ou comportamental) definem e classificam a deficiência e o deficiente mental, optaremos pelo sistema da AAMD norte-americana, adotado pelos órgãos do MEC e dos Estados como base para a classificação educacional.

A opção é feita mais em termos dos objetivos específicos do trabalho que por uma questão de preferência pessoal. Diferentes definições enfatizam diferentes tipos de problemas ou visões que não são necessariamente excludentes. Não parece que seja fundamental, em nossa discussão, tentar traçar o vínculo de determinadas definições com certas áreas profissionais. Até porque mudam, historicamente, não só os rótulos como os grupos ou profissionais que têm o poder para usá-los. Na área de deficiência mental, segundo Fonseca:

(45) Diane P. BRICKER, A rationale for the integration of handicapped and nonhandicapped preschool children, In M.J. GURALNICK, Early intervention and the integration of handicapped and nonhandicapped children, p.5.

"... embora o termo (DM) seja de origem médica e explicado em termos de sintomas, síndromes e distúrbios, o que está por trás são critérios sociais ... sendo um termo de origem médica, é definido por critérios não médicos, isto é, por critérios éticos, morais, legais, psicossociais ... Estamos em presença de problemas ideológicos, econômicos e políticos". (46)

A deficiência mental pode ser definida, segundo MacMillan, (47) a partir das características observadas em quatro áreas básicas: na educação, através dos problemas acadêmicos e de comportamento; em termos médicos, com a evidência da patologia; em termos psicológicos, no desempenho psicométrico; em termos sociológicos, na dificuldade para o desempenho de certos papéis. Nos casos mais evidentes, tende a haver uma superposição dos problemas. Nos casos menos evidentes, quais critérios usar e com qual segurança? E com qual objetivo?

Ao se discutir definição e classificação em deficiência mental no Brasil parece importante distinguir os dois termos, para tentar entender como, em poucos anos, há tanta variação em diferentes momentos; e, numa mesma época, tanta variação entre os órgãos do próprio Governo. Por

(46) Vitor da FONSECA, Educação especial, p. 47.

(47) D.L. MACMILLAN, op. cit., p. 31.

definição se entenderia a descrição que permitisse separar o deficiente mental de outras condições, "normais" ou não. Por classificação, a caracterização dos diferentes grupos que compõem o conjunto dos deficientes mentais, a partir de certos critérios.

A "American Association on Mental Deficiency" usa o termo genérico retardamento mental e as sub-categorias leve, moderado, severo, profundo. (48) Na área de educação especial, no Brasil, mantém-se o termo genérico (entre nós é mais comum deficiência mental) com a definição da AAMD, sendo mais frequente a referência às subcategorias de educável, treinável, dependente (49) (às ve-

(48) A incidência das diferentes sub-categorias está correlacionada com a condição de classe social, segundo a Comissão Conjunta em Aspectos Internacionais da DM: (a) em termos de prevalência, a grande maioria é de deficientes leves, em filhos de trabalhadores que estão em desvantagem educacional e econômica; (b) a classe social não é variável significativa nas deficiências mais severas; c) numa escala social ascendente, a nível de assalariados mais especializados, a deficiência leve tende a se associar com sinais clínicos do problema; já a maioria dos "educáveis", de estratos sócio-econômicos mais baixos, não exibe patologia do Sistema Nervoso Central. Comissão Conjunta em Aspectos Internacionais da Deficiência Mental, Deficiência Mental: prevenção, melhoria e prestação de serviços.

(49) Os deficientes mentais são assim definidos e classificados pelo CENESP, em 1975:

"Retardamento mental é o funcionamento mental abaixo da média que se manifesta durante o período de desenvolvimento e que se caracteriza pela inadequação da conduta adaptativa. Educacionalmente, os deficientes mentais classificam-se em:

Educáveis - são alunos cujo funcionamento geral da inteligência, significativamente abaixo da média, está associado a alterações no comportamento adaptativo, tornando-os incapazes de aproveitamento regular do programa escolar. Entretanto, seu progresso no plano social e ocupacional

zes acrescentando os "fronteiriços" ou "aprendizes lentos" como excepcionais, entre os educáveis e os "normais".

Até 1973, a AAMD trabalhava com a definição proposta em 1961:

"Retardamento mental refere-se ao funcionamento intelectual abaixo da média, que se manifesta durante o período de desenvolvimento e está associado à inadequação no comportamento adaptativo". (50)

Em 73, após pressões de ordem legal, de organizações científicas, de minorias étnicas e a soma de evidências de "falsos positivos", restringiu a definição para:

"Retardamento mental refere-se ao funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, com "deficits" concomitantes no comportamento adapta

(49) continuação

permite-lhes, na idade adulta, sustentar-se parcial ou totalmente (Kirk: QI 50-55 a 75-79).

Treináveis - são os alunos que não se alfabetizam, nem adquirem independência completa em seus ajustamentos sociais e ocupacionais, podendo, contudo, desenvolver habilidades necessárias aos cuidados pessoais e para torná-los úteis no lar, em internatos e em oficinas protegidas (Kirk: QI 30-35 a 50-55).

Dependentes - são os alunos caracterizados por retardamento mental profundo - tornando-os dependentes da ajuda alheia em termos de necessidades associadas à própria sobrevivência (Kirk: QI - 25-30 e abaixo)". BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Educação Especial: dados estatísticos ..., p.10.

(50) D.L. MACMILLAN, op. cit., p. 24.

CENESP divulga proposta curricular para os deficientes mentais educáveis, colocando como divisor de águas o QI 90. (54)

Tais discrepâncias não são um pequeno desacordo sobre uma questão periférica. O quadro é o de utilização de instrumentos já questionados até por sua imprecisão e viés, acrescida da variação de 20 pontos de QI nas definições oficiais. E os órgãos regulamentadores não desconhecem o potencial do problema. Em 1979, ao divulgar critérios para a avaliação de alunos elegíveis para programas especiais, a CENP/SP, mantendo a incongruência definição restritiva/ponto de corte 79, alerta:

"O QI não é o índice supremo de capacidade intelectual..."

"Uma das coisas mais úteis que se pode depreender é a de não dar excessiva atenção a um QI numérico". (55) (grifos originais nas duas frases)

A decisão que importa é a que se concretizou nos números. O alerta deveria ser ponderado, se fosse o caso,

(54) Marcos MAZZOTTA, Educação escolar: comum ou especial?, p. 107.

(55) SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Subsídios relativos à avaliação de crianças e jovens suspeitos de excepcionalidade, para fins educacionais, p. 16.

tivo, e manifesto durante o período de desenvolvimento". (51)

Analisaremos brevemente as duas condições que se devem somar, já que o diagnóstico exige a presença de ambas:

- a) funcionamento intelectual abaixo da média;
- b) "deficits" no comportamento adaptativo.

a) Funcionamento intelectual abaixo da média:

A palavra "significativamente" da segunda definição muda o ponto de corte do QI de 84/85 para 68/70, de 1 para 2 desvios abaixo da média.

Em 1975 o CENESP usa a definição de 61, o ponto de corte no QI 79, com a palavra significativamente, para os deficientes mentais educáveis. O parecer 1.682/74 do CFE, regulamentando o tratamento especial a ser dado aos alunos deficientes mentais, usara o QI 75. (52) A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 1978, usa o conceito de 1973 com o ponto de corte de 1961, conforme a ponta Paschoalick. (53) Em 1979, registra Mazzotta, o

(51) D.L. MACMILLAN, op. cit., p. 25.

(52) BRASIL, Conselho Federal de Educação, Parecer nº 1.682/74.

(53) Wanda C. PASCHOALICK, Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília, p. 79.

ao se definir; não pelo registro de possíveis efeitos colaterais da decisão. (56) (57) (58)

b) "Déficits" no comportamento adaptativo

Supõe a definição que o diagnóstico de deficiência mental apenas se aplica quando se constatarem o funcionamento intelectual sub-médio e problemas de adaptação. A segunda medida serviria para contrabalançar a inadequação do QI como critério exclusivo.

O comportamento adaptativo é descrito como

"a eficiência com que ou o grau em que um indivíduo atende aos padrões de independência pessoal e responsabilidade social esperados de sua idade e grupo social". (59)

(56) Um dos problemas que os testes trazem à educação, segundo Vygotsky, é o de que definem um nível de desenvolvimento psico-intelectual "que o educador deve considerar como um limite não superável pela criança"... L.S. VYGOTSKY, Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar, in Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento, p. 44.

(57) ... ou, como coloca Leontiev; "a pretensão de que os testes estudam fatores permanentes ... significa que o método dos testes difunde a idéia da inevitabilidade do atraso intelectual e impede assim o desenvolvimento de métodos pedagógicos diferenciados". A. N. LEONTIEV, Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental, in Psicologia e Pedagogia ..., p. 101.

(58) Acresce, sustenta Leontiev, que os testes não conseguem mostrar como funcionam os próprios processos mentais e devem ser considerados "totalmente inadequados para avaliar a potencialidade intelectual de uma criança, em especial quando subsiste o problema de um leve atraso". A.N. LEONTIEV, op. cit., p. 118.

(59) SÃO PAULO (Estado), SE/CENP, Subsídios ..., p.17.

2. LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS

A questão da legislação educacional "especial" apresenta uma contradição peculiar: de um lado, o convencimento de que a criação de legislação específica para pessoas deficientes pode resultar em aumento da segregação e estigmatização dos indivíduos; de outro, a crença de que a referência legal é um patamar mínimo para assegurar o atendimento de direitos básicos dos deficientes, inclusive na área de educação.

Tem se entendido, nas últimas décadas, que as conquistas legais no que concerne à educação do indivíduo excepcional se definem pelo direito ao atendimento educacional por parte daqueles que não tinham acesso a ele. Assim, registra-se como evolução positiva o fato de a legislação educacional passar a registrar o direito à educação dos indivíduos excepcionais. Considera-se, também, a Lei 5.692/71 como um avanço com relação à 4.024/61, na medida em que ela é mais afirmativa com relação a tal direito e em que remete pelo menos parte do problema para o ensino regular.

A Constituição do Brasil de 1969 dispunha, no Artigo 175, § 4º, que:

"Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação

cação de excepcionais". (21)

Na Lei 4.024, de Diretrizes e Bases, o Artigo 88 estabelece que

"... a educação dos excepcionais deve, no que for possível (grifo nosso), enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los à comunidade". (22)

O Artigo 9º da Lei 5.692/71 é menos ambíguo:

"Os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais, que se encontrarem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação". (23) (24)

Em 1972, o Conselho Federal de Educação se manifesta, instado pelo Ministro da Educação para fornecer "subsídios para equacionamento do problema relacionado com a educação de excepcionais". O parecer (25) esclarece que

(21) BRASIL, A nova Constituição do Brasil.

(22) BRASIL, Lei 4.024/61.

(23) BRASIL, Lei 5.692/71.

(24) Seis anos depois, apenas 11 dos 25 Conselhos Estaduais haviam baixado normas sobre a matéria. Rosita EDLER, op. cit., p. 102.

(25) BRASIL, Conselho Federal de Educação, Parecer nº 848/72, p. 241.

a solicitação do Ministério era acompanhada de carta da presidência da Federação Nacional das APAEs, encarecendo a adoção de medidas na área de Educação Especial no bojo das reformas educacionais da época. As APAEs criticavam o

"contínuo desinteresse demonstrado pelo CFE, bem como pelos Conselhos Estaduais e autoridades das Secretarias de Educação e Prefeituras Municipais".

(26)

No parecer (848/72), entende o CFE que

"a matéria surge como um caso do ensino regular, em larga medida classificável na linha das diferenças individuais, sujeita naturalmente a tratamento especial". E declara que "... o problema consiste em preparar esse tratamento especial, que nem implica a segregação de alunos em escolas de desajustamento, nem importa no abandono do aluno à própria sorte". O tratamento especial "... pode ser feito na mesma escola, em seção a ele destinada, ou em outro estabelecimento adrede organizado, segundo o princípio de intercomplementaridade. A sua dosagem será em função do grau de 'desvio' pa

(26) O CFE reagirá à provocação dois anos depois, através do parecer 1.682/74, que dispõe sobre o tratamento especial aos alunos que apresentarem deficiências mentais: "O assunto, de magna importância, nunca foi descurado, quer por este Conselho, quer pelo MEC, como também, dentro de suas possibilidades, pelos sistemas estaduais e municipais da educação". BRASIL, Conselho Federal de Educação, Parecer nº 1.682/74, p, 47.

para mais ou para menos, que o aluno apresente em relação à normalidade". (27)

Declara o parecer três prioridades para a área:

- "a) o desenvolvimento de técnicas a empregar nas várias formas de excepcionalidade;
- b) o preparo e aperfeiçoamento de pessoal;
- c) a instalação e melhoria de escolas ou seções escolares especializadas nos diversos sistemas de ensino".

Tais itens serão incorporados nas prioridades do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para o período 1975/79: reformulação de currículos para a educação especial; capacitação de recursos humanos; assistência técnico-financeira às instituições privadas e aos sistemas

(27) A referência ao "desvio" não é privilégio da Educação Especial. Luis Antonio Cunha comenta o II Plano Nacional de Desenvolvimento, no Plano Setorial de Educação e Cultura 75-79/MEC, onde se afirma como ideal que cada um chegue "ao grau mais elevado compatível com as aptidões", embora seja "certo que razões de ordem intelectual impedirão que muitos alcancem o topo, ainda que franqueada a todos a escada". Pondera Cunha que "(1) a escada, isto é, as oportunidades de escolarização, não é franqueada a todos ...; (2) ... mesmo onde há maior atendimento, verifica-se uma grande desigualdade na qualidade da educação ...; (3) ... imaginar que as aptidões são inatas é ignorar o que produz essas aptidões ...; (4) a educação (escolar, no caso) está toda organizada para premiar as aptidões desenvolvidas nas classes não trabalhadoras da sociedade ...; (5) ... dizer que são 'razões de ordem intelectual' que barram o progresso (escolar) de alguns é dizer metade da realidade, vale dizer, é dissimular a realidade". Luis Antonio CUNHA, Educação e desenvolvimento social no Brasil, p. 55/56.

estaduais na área de educação especial. (28) O CENESP era o órgão responsável, a nível federal, pela política nacional de educação especial, em conjunto com a Legião Brasileira de Assistência e a FUNABEM. Esses órgãos (transformado o CENESP em SESPE) definem as linhas de atuação no campo, apontando as prioridades para alocação de recursos.

Em 1985 o CENESP divulga nova proposta de atuação do Governo na área de educação especial, (29) na qual identifica os problemas básicos nacionais:

- a) ausência de dados censitários; (30)
- b) desequilíbrio entre demanda e oferta;
- c) desigualdade na proporção de atendimento às diferentes categorias de excepcionais;
- d) concentração do atendimento na faixa de 7 a 14 anos;
- e) inadequação de metodologias instrucionais, associada à carência de estudos e pesquisas;
- f) insuficiência de recursos humanos;

(28) BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Diretrizes básicas ...

(29) BRASIL, Ministério da Educação, Educação Especial: nova proposta.

(30) O problema da carência de dados é real, mas sua superação pode gerar outros níveis de dificuldade. O Governo do Estado de São Paulo tem realizado levantamento do número de deficientes em todo o Estado, junto às famílias, via escolas e creches. Pelo preenchimento do formulário, aberto pelo item "nome do deficiente", as famílias aprenderão que são deficientes as crianças que "falam algumas poucas palavras", "não aprendem as coisas em casa do mesmo modo que outras pessoas aprendem", ou "não conseguem aprender na escola o que os professores ensinam".
SÃO PAULO (Estado), Formulário para identificação da pessoa portadora de deficiência.

g) escassez de recursos financeiros;
h) desentrosamento entre os setores público e particular;

i) limitada participação da sociedade em geral.
Propõe estratégias para minorar os problemas, baseadas nos princípios de participação/integração/normalização / interiorização/simplificação.

As bases da proposta de 1985 aparecerão na Portaria nº 69, de 28-08-86, do CENESP, (31) fixando critérios para a prestação de apoio técnico-financeiro aos sistemas de ensino público e particular. Embora se afirme que só serão beneficiadas as instituições que desenvolvam programas compatíveis com os princípios, os critérios de avaliação das entidades não são claramente vinculados a uma política de normalização, a não ser por referência genérica a "desenvolvimento integral" e "integração da instituição com a comunidade". Os outros critérios são:

- a) local, espaço, mobiliário adequados;
- b) equipamento/material especializados;
- c) número de educandos/níveis de ensino;
- d) currículos adaptados;
- e) equipe interdisciplinar.

Sabe-se que os atuais recursos financeiros são insuficientes para um mínimo de eficiência e que os problemas das instituições especializadas têm muito a ver com

(31)BRASIL, Ministério da Educação, Portaria nº 69/86.

o fato de assumirem uma função que caberia ao Estado. Contudo, poderia se esperar que os apoios financeiros privilegiassem menos o número de excepcionais atendidos, o número e a diversidade de técnicos e docentes e mais os dados de escolarização e profissionalização efetivas e esforços inovadores para dar concretude à "filosofia" de educação especial anunciada pelo Governo.

Em 1986, processa-se uma reestruturação, a nível federal, dos órgãos encarregados de políticas ligadas ao excepcional. É criada a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), junto ao Gabinete Civil da Presidência da República, visando coordenar os "... assuntos, atividades e medidas que se refiram às pessoas portadoras de deficiências". (32) Cria-se também a Secretaria de Educação Especial (SESPE, em substituição ao CENESP.

Na Constituição de 1988, o Artigo 208 prevê como dever do Estado

"o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". (33)

Resta ver como a nova Lei de Diretrizes e Bases

(32) BRASIL, Decreto nº 93.481/86.

(33) BRASIL, Constituição de 1988.

e as legislações estaduais tratarão do problema a nível do sistema escolar; pois, como nota Saviani, (34) os objetivos proclamados em legislação educacional têm sua contrapartida na forma de funcionamento da organização escolar, onde se revelam os objetivos reais.

A legislação educacional específica da área de DM, a níveis federal e estadual, será abordada no capítulo seguinte.

3. O DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL DA DEFICIÊNCIA MENTAL

O campo da educação especial apresenta, como se registrou no Capítulo I, uma profusão de categorias e subcategorias, com as quais as diferentes profissões e instituições sociais identificam e dividem os excepcionais. É difícil pensar na viabilidade de um sistema sem rótulos, como é irreal querer atribuir ao ato de classificar a origem única da excepcionalidade. Não se deve menosprezar, contudo, o efeito negativo e profético que rótulos como "retardado" e "portador de disfunção cerebral" exercem sobre os indivíduos dentro da escola e além dela.

Os procedimentos de classificação e rotulação têm uma importância específica, pois definem ou justificam o

(34) Dermeval SAVIANI, Política e educação no Brasil, p. 125.

que as escolas e outras instituições farão com os indivíduos. Assim, uma análise das implicações dessa distribuição dos alunos em certas categorias pode ser útil para introduzir os critérios de definição da deficiência mental e até para melhor entendê-los.

3.1. Classificação e rótulos em educação

A classificação é, antes de tudo, um ato político, social. Para que se aceite uma determinada classificação, segundo Szasz, é necessária a presença de

"uma medida de poder sobre os outros; este poder pode ser intelectual (científico) ou político (coercivo)". (35)

O processo de classificação faz parte da própria ideologia. Sendo esta ao mesmo tempo representação e norma, é

"essencial que o discurso ideológico torne visível a distinção entre o sujeito que tem acesso à regra e aquele que não tem". (36)

(35) Thomas S. SZASZ, Ideologia e doença mental: ensaios sobre a desumanização psiquiátrica do homem, p. 57.

(36) Raquel P.C. GANDINI, Ideologia e burocracia na rotulação de estudantes, Educação e Sociedade, 24:63.

É comum argumentar-se que a classificação dos "desvios", em educação, é uma condição necessária para ajudar as crianças com problemas. Apple questiona essa suposição em dois pontos:

a) não há "ajuda" que compense o ônus do rótulo de "desviado", pois este possui uma "qualidade essencializadora ... (a pessoa é isto e apenas isto)";

b) a linguagem classificatória aplicada pela burocracia escolar "não cumpre uma função psicológica ou científica tanto quanto gostariam de supor". Temos, segundo ele, um "ato moral e político e não um neutro ato de ajuda". (37)

É fato que o rótulo cria expectativas, ajuda a realizá-las e tem grande poder de generalização. A um aluno de 10 anos, com uma "idade mental igual a 6 anos", provavelmente estarão reservadas atitudes sociais e atividades apropriadas a uma criança de, no máximo, 6 anos; e não só na área de desenvolvimento cognitivo, como veremos na discussão dos currículos especiais. E o rótulo de desvio tende a se colar no rotulado, pois como aponta Schneider:

"... a própria estrutura e a ideologia mesma do sistema são geradas por uma confirmação da categoria básica e na realidade devem fazê-lo, porque a própria existência da categoria básica oferece ao sis

(37) M. W. APPLE, op. cit., p. 203/204.

tema a sua raison d'être. (38)

3.2. Definição e classificação da deficiência mental

O problema da definição de retardamento ou deficiência mental é bem mais que uma questão acadêmica. Em parte, pelo impacto negativo que o diagnóstico resultante da definição significará para aqueles a quem for aplicado, individualmente e em suas relações sociais. Em parte, pelas repercussões sociais mais amplas: uma simples alteração de critério de inclusão/exclusão na categoria atinge potencialmente alguns milhões de indivíduos, vários campos profissionais, diversas estruturas burocráticas, razoáveis recursos orçamentários.

O peso do diagnóstico de deficiente mental é ilustrado em um estudo de Edgerton e Sabagh, citado por Hobbs, mostrando que pessoas rotuladas como retardadas preferiam pensar que eram alcoólatras, delinquentes ou que tinham problemas nervosos. (39)

O próprio profissional da área tem reações apropriadas ao rótulo inerente ao diagnóstico. Segundo Sarason, citado por Clausen:

(38) D. SCHNEIDER, op. cit., p. 90.

(39) N. HOBBS, op. cit., p. 37.

"A criança com um QI de 68 ou 69 é automaticamente rotulada como deficiente mental e assume, no pensamento do clínico, todas as características associadas ao rótulo. Em outras palavras, a criança assume as características da classe ou categoria dos indivíduos deficientes mentais não porque tais características tenham sido observadas, mas porque a criança foi rotulada".

(40) (41) (42) (43)

Assim, quando se associam certas características para tipificar uma população, tende a ocorrer uma visão homogeneizante que despreza as individualidades. Em certos casos, inclusive, tais características esperadas atingem o "status" de sintomas, ainda que na ausência do rótulo formal; de tal modo que se desenvolve a tendência para:

(40) Johs CLAUSEN, Mental deficiency - development of a concept, American Journal of Mental Deficiency, 71 (5): 728.

(41) Segundo Schneider, o barulho feito na escola por uma criança normal é "bagunça"; se um DME é barulhento, trata-se de um "sinal" de sua "doença". D. SCHNEIDER, op. cit., p. 13.

(42) E sempre, complementa ela, há a suposição de uma patologia subjacente ao desvio, no caso dos DME. O aluno é deficiente devido a uma condição patológica inerente (patologia individual) ou porque foi contaminado por um ambiente patológico (patologia social). Ibid., p. 12.

(43) Especialmente nas crianças pobres, é comum, de acordo com Patto, constatar deficiências psicológicas que "são atribuídas a algum tipo de carência ou privação psicológica que funcionaria de modo semelhante à privação alimentar". M.H.S. PATTO, op.cit., p. 115.

a) generalizar a partir da percepção de um traço: falta de atenção é igual a deficiência mental;

b) buscar os "sintomas" que ajudam a completar o quadro: aluno desatento, desmotivado deve ter problemas de memória, percepção visual, raciocínio abstrato.

Na situação de ensino, é comum o isomorfismo entre as classificações categóricas e educacionais; supor-se, por exemplo, que todos os alunos classificados como deficientes mentais devem ter uma programação curricular que cubra "as necessidades básicas da vida". (44)

Problemas como os apontados tem provocado no campo da educação especial movimentos na direção de redefinir os modelos classificatórios, numa tendência "não-categórica"; ou, pelo menos, de agrupamento de categorias para efeito de definição e encaminhamento, enfatizando mais os pontos comuns das necessidades educacionais especiais do que as "patologias" diferenciadoras. É compreensível que sejam grandes as resistências.

Em suma, a carga negativa que a sociedade em geral empresta à categoria de deficiente mental é bastante expressiva, como resume Bricker:

"Se a deficiência mental fosse definida como uma

(44) M.C. REYNOLDS e B. BALOW, Categories and variables in special education, in R.L. JONES e D.L. MACMILLAN, Special Education in transition ..., p. 86.

condição aceitável nesta sociedade, movimentos para eliminar (eugenia), excluir (institucionalização) e isolar (classes especiais) não teriam se tornado formas aceitáveis de tratamento". (45)

Sem entrar na discussão de como as diferentes áreas profissionais (Medicina, Psicologia, Educação, Sociologia) e sub-áreas (p. ex., na Psicologia, enfoque psicométrico ou comportamental) definem e classificam a deficiência e o deficiente mental, optaremos pelo sistema da AAMD norte-americana, adotado pelos órgãos do MEC e dos Estados como base para a classificação educacional.

A opção é feita mais em termos dos objetivos específicos do trabalho que por uma questão de preferência pessoal. Diferentes definições enfatizam diferentes tipos de problemas ou visões que não são necessariamente excludentes. Não parece que seja fundamental, em nossa discussão, tentar traçar o vínculo de determinadas definições com certas áreas profissionais. Até porque mudam, historicamente, não só os rótulos como os grupos ou profissionais que têm o poder para usá-los. Na área de deficiência mental, segundo Fonseca:

(45) Diane P. BRICKER, A rationale for the integration of handicapped and nonhandicapped preschool children, In M.J. GURALNICK, Early intervention and the integration of handicapped and nonhandicapped children, p.5.

"... embora o termo (DM) seja de origem médica e explicado em termos de sintomas, síndromes e distúrbios, o que está por trás são critérios sociais ... sendo um termo de origem médica, é definido por critérios não médicos, isto é, por critérios éticos, morais, legais, psicossociais ... Estamos em presença de problemas ideológicos, econômicos e políticos". (46)

A deficiência mental pode ser definida, segundo MacMillan, (47) a partir das características observadas em quatro áreas básicas: na educação, através dos problemas acadêmicos e de comportamento; em termos médicos, com a evidência da patologia; em termos psicológicos, no desempenho psicométrico; em termos sociológicos, na dificuldade para o desempenho de certos papéis. Nos casos mais evidentes, tende a haver uma superposição dos problemas. Nos casos menos evidentes, quais critérios usar e com qual segurança? E com qual objetivo?

Ao se discutir definição e classificação em deficiência mental no Brasil parece importante distinguir os dois termos, para tentar entender como, em poucos anos, há tanta variação em diferentes momentos; e, numa mesma época, tanta variação entre os órgãos do próprio Governo. Por

(46) Vitor da FONSECA, Educação especial, p. 47.

(47) D.L. MACMILLAN, op. cit., p. 31.

definição se entenderia a descrição que permitisse separar o deficiente mental de outras condições, "normais" ou não. Por classificação, a caracterização dos diferentes grupos que compõem o conjunto dos deficientes mentais, a partir de certos critérios.

A "American Association on Mental Deficiency" usa o termo genérico retardamento mental e as sub-categorias leve, moderado, severo, profundo. (48) Na área de educação especial, no Brasil, mantém-se o termo genérico (entre nós é mais comum deficiência mental) com a definição da AAMD, sendo mais frequente a referência às sub-categorias de educável, treinável, dependente (49) (às ve-

(48) A incidência das diferentes sub-categorias está correlacionada com a condição de classe social, segundo a Comissão Conjunta em Aspectos Internacionais da DM: (a) em termos de prevalência, a grande maioria é de deficientes leves, em filhos de trabalhadores que estão em desvantagem educacional e econômica; (b) a classe social não é variável significativa nas deficiências mais severas; (c) numa escala social ascendente, a nível de assalariados mais especializados, a deficiência leve tende a se associar com sinais clínicos do problema; já a maioria dos "educáveis", de estratos sócio-econômicos mais baixos, não exibe patologia do Sistema Nervoso Central. Comissão Conjunta em Aspectos Internacionais da Deficiência Mental, Deficiência Mental: prevenção, melhoria e prestação de serviços.

(49) Os deficientes mentais são assim definidos e classificados pelo CENESP, em 1975:

"Retardamento mental é o funcionamento mental abaixo da média que se manifesta durante o período de desenvolvimento e que se caracteriza pela inadequação da conduta adaptativa. Educacionalmente, os deficientes mentais classificam-se em:

Educáveis - são alunos cujo funcionamento geral da inteligência, significativamente abaixo da média, está associado a alterações no comportamento adaptativo, tornando-os incapazes de aproveitamento regular do programa escolar. Entretanto, seu progresso no plano social e ocupacional

zes acrescentando os "fronteiricos" ou "aprendizes lentos" como excepcionais, entre os educáveis e os "normais".

Até 1973, a AAMD trabalhava com a definição proposta em 1961:

"Retardamento mental refere-se ao funcionamento intelectual abaixo da média, que se manifesta durante o período de desenvolvimento e está associada à inadequação no comportamento adaptativo". (50)

Em 73, após pressões de ordem legal, de organizações científicas, de minorias étnicas e a soma de evidências de "falsos positivos", restringiu a definição para:

"Retardamento mental refere-se ao funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, com "deficits" concomitantes no comportamento adapta

(49) continuação
 permite-lhes, na idade adulta, sustentar-se parcial ou totalmente (Kirk: QI 50-55 a 75-79).
 Treináveis - são os alunos que não se alfabetizam, nem adquirem independência completa em seus ajustamentos sociais e ocupacionais, podendo, contudo, desenvolver habilidades necessárias aos cuidados pessoais e para torná-los úteis no lar, em internatos e em oficinas protegidas (Kirk: QI 30-35 a 50-55).
 Dependentes - são os alunos caracterizados por retardamento mental profundo - tornando-os dependentes da ajuda alheia em termos de necessidades associadas à própria sobrevivência (Kirk: QI - 25-30 e abaixo)". BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Educação Especial: dados estatísticos ..., p.10.

(50) D.L. MACMILLAN, op. cit., p. 24.

CENESP divulga proposta curricular para os deficientes mentais educáveis, colocando como divisor de águas o QI 90. (54)

Tais discrepâncias não são um pequeno desacordo sobre uma questão periférica. O quadro é o de utilização de instrumentos já questionados até por sua imprecisão e viés, acrescida da variação de 20 pontos de QI nas definições oficiais. E os órgãos regulamentadores não desconhecem o potencial do problema. Em 1979, ao divulgar critérios para a avaliação de alunos elegíveis para programas especiais, a CENP/SP, mantendo a incongruência definição restritiva/ponto de corte 79, alerta:

"O QI não é o índice supremo de capacidade intelectual..."

"Uma das coisas mais úteis que se pode depreender é a de não dar excessiva atenção a um QI numérico". (55) (grifos originais nas duas frases)

A decisão que importa é a que se concretizou nos números. O alerta deveria ser ponderado, se fosse o caso,

(54) Marcos MAZZOTTA, Educação escolar: comum ou especial?, p. 107.

(55) SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Subsídios relativos à avaliação de crianças e jovens suspeitos de excepcionalidade, para fins educacionais, p. 16.

tivo, e manifesto durante o período de desenvolvimento". (51)

Analisaremos brevemente as duas condições que se devem somar, já que o diagnóstico exige a presença de ambas:

- a) funcionamento intelectual abaixo da média;
- b) "deficits" no comportamento adaptativo.

a) Funcionamento intelectual abaixo da média:

A palavra "significativamente" da segunda definição muda o ponto de corte do QI de 84/85 para 68/70, de 1 para 2 desvios abaixo da média.

Em 1975 o CENESP usa a definição de 61, o ponto de corte no QI 79, com a palavra significativamente, para os deficientes mentais educáveis. O parecer 1.682/74 do CFE, regulamentando o tratamento especial a ser dado aos alunos deficientes mentais, usara o QI 75. (52) A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 1978, usa o conceito de 1973 com o ponto de corte de 1961, conforme a ponta Paschoalick. (53) Em 1979, registra Mazzotta, o

(51) D.L. MACMILLAN, op. cit., p. 25.

(52) BRASIL, Conselho Federal de Educação, Parecer nº 1.682/74.

(53) Wanda C. PASCHOALICK, Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília, p. 79.

ao se definir; não pelo registro de possíveis efeitos colaterais da decisão. (56) (57) (58)

b) "Déficits" no comportamento adaptativo

Supõe a definição que o diagnóstico de deficiência mental apenas se aplica quando se constatarem o funcionamento intelectual sub-médio e problemas de adaptação. A segunda medida serviria para contrabalançar a inadequação do QI como critério exclusivo.

O comportamento adaptativo é descrito como

"a eficiência com que ou o grau em que um indivíduo atende aos padrões de independência pessoal e responsabilidade social esperados de sua idade e grupo social". (59)

(56) Um dos problemas que os testes trazem à educação, segundo Vygotsky, é o de que definem um nível de desenvolvimento psico-intelectual "que o educador deve considerar como um limite não superável pela criança"... L.S. VYGOTSKY, Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar, in Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento, p. 44.

(57) ... ou, como coloca Leontiev; "a pretensão de que os testes estudam fatores permanentes ... significa que o método dos testes difunde a idéia da inevitabilidade do atraso intelectual e impede assim o desenvolvimento de métodos pedagógicos diferenciados". A. N. LEONTIEV, Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental, in Psicologia e Pedagogia ..., p. 101.

(58) Acresce, sustenta Leontiev, que os testes não conseguem mostrar como funcionam os próprios processos mentais e devem ser considerados "totalmente inadequados para avaliar a potencialidade intelectual de uma criança, em especial quando subsiste o problema de um leve atraso". A.N. LEONTIEV, op. cit., p. 118.

(59) SÃO PAULO (Estado), SE/CENP, Subsídios ..., p.17.

As áreas de problemas indicativos seriam:

a) durante a primeira infância e fase pré-escolar: habilidades sensório-motoras, de comunicação, para cuidados pessoais e de socialização,

b) na fase escolar: aplicação de habilidades acadêmicas básicas nas atividades da vida diária, aplicação de raciocínio e julgamento apropriados, habilidades sociais;

c) na vida adulta: responsabilidade e atuações vocacionais e sociais.

A avaliação do comportamento adaptativo, contudo, é problemática. Percebe-se, nas três áreas citadas, que a primeira enseja maior objetividade em termos de avaliação; a segunda confunde-se com o desempenho acadêmico; a terceira é imprecisa. A ênfase no desempenho acadêmico da segunda fase, sem outros cuidados, pode levar à suposição de que os problemas que, na ótica pessoal do professor, motivaram o encaminhamento para diagnóstico, já atestam o "deficit" adaptativo.

Mesmo nos países que têm instrumentos padronizados na área de comportamento adaptativo, a ênfase no QI é preponderante ou exclusiva, como já previra Clausen em 1967. (60)

(60) O comportamento adaptativo "é mal definido ... limitado a uma avaliação subjetiva de 'adequação social' ... é provável que os clínicos ignorem o comportamento adaptativo e façam seus diagnósticos apenas com base no funcionamento intelectual geral". J. CLAUSEN, op.cit., p. 742.

Levantamento realizado em 1980 por pesquisadores norte-americanos mostrou que, em 41 Estados do país que de algum modo indicavam em sua legislação educacional o item comportamento adaptativo para diagnóstico de deficiência mental, apenas 2 indicavam os critérios e apenas 7 apontavam as medidas usadas para avaliar. (61)

Especialmente no Brasil, faltam instrumentos desenvolvidos ou adaptados na área, conforme reconhecia a própria CENP/SP em 1979. (62) Mesmo na área de testes de inteligência, é possível que a opção por instrumentos específicos seja influenciada por variáveis como o custo do material utilizado e o tempo necessário para avaliação - aspectos que podem dificultar a obtenção de informações eventualmente úteis no diagnóstico.

Já em 1986, em instrução sobre a caracterização do escolar elegível para a educação especial, (63) a Secretaria de Educação de São Paulo indica, além dos testes de inteligência e de psicomotricidade, um "estudo da personalidade", sobre o qual orienta: "... indicar as provas e informar ... os resultados quanto à conduta adaptativa e social". O uso de provas ou testes "de personalidade" para avaliar adaptação não é comum em outros países que, co

(61) T. HUBERTY, J.R. KOLLER e T.D.T. BRINK, Adaptive behavior in the definition of mental retardation, Exceptional Children, 46 (4): 256-261.

(62) SÃO PAULO (Estado), SE/CENP, Subsídios..., p.44.

(63) SÃO PAULO (Estado), Instrução DAE/SE de 30-9-86, p.10.

mo os Estados Unidos, recorrem a escalas ou inventários de adaptação ou maturidade social.

O possível benefício da avaliação da conduta adaptativa seria não só o de complementar os dados de testes padronizados, mas principalmente o de confrontá-los, levando à investigação da adaptabilidade do aluno fora do ambiente acadêmico antes de rotulá-lo como deficiente. Quando se decide avaliar adaptação a partir de testes psicológicos padronizados, "de personalidade", pode até aumentar a discriminação social.

O conceito de adaptação já é, por si, problemático. Adaptar-se ou ajustar-se a quais normas ou padrões? Determinados por quem? Aumenta o problema se a não adaptação é diagnosticada por instrumentos ou procedimentos talvez mais subjetivos que os próprios testes de inteligência.

Ainda sobre a definição e o diagnóstico da deficiência mental, algumas preocupações: se não há o mínimo de consenso sobre o chamado ponto de corte, como haver o convencimento do fenômeno excepcionalizante de deficiência mental nas faixas superiores? Acena-se com diferenças fundamentais, qualitativas, entre deficientes mentais e "normais", bastando 3 ou 5 pontos em um teste (variação comumente encontrada num simples teste-reteste) para que se dê a metamorfose da essência intelectual. Mas onde se separa a sanidade da doença: em 70? 75? 80? 85? 90? É, sem

dúvida, uma doença peculiar: milhões de pessoas são por ela acometidas ou dela se curam por um simples tratamento estatístico.

O diagnóstico de deficiência mental, diferentemente da maioria dos quadros clínicos, tem dois complicadores característicos:

a) pode oficializar e mesmo ampliar uma "doença" até então desconhecida;

b) não se traduz, pela sua divulgação, em intervenções que se mostrem eficazes para "curar" ou "atenuar" o mal diagnosticado, na maioria das vezes; eventualmente, pode até ocorrer rebaixamento das expectativas existentes antes do diagnóstico.

Especialmente nos deficientes mentais educáveis, buscar o "problema" nas individualidades é omitir o dado social e econômico; é não reconhecer a excessiva penalização, previsível, das classes menos favorecidas em termos do diagnóstico e, conseqüentemente, do prognóstico e do atendimento.

É patente que o sistema educacional nem sempre cumpre os critérios mínimos para o diagnóstico. De um lado, não é sempre que se recorre a profissionais especializados, como se verá em outra parte deste trabalho. De outro, nas ocasiões em que se recorre ao diagnóstico "científico", a simples operacionalização, ou aplicação prática, da definição oficial tende a ensejar:

a) a aplicação do rótulo de DM, com o consequente encaminhamento a classes especiais, de crianças cuja "deficiência" é atestada a nível de avaliação de funcionamento intelectual e/ou dificuldades de aprendizagem, sem concomitância com problemas concretos de adaptação no seu ambiente social extra-escolar;

b) a utilização de índices de QI superiores a 70 como ponto de corte, sem reavaliação periódica, mediante instrumentos sem qualificações mínimas pré-estabelecidas.

Também é clara a falta de sensibilidade do diagnóstico que se vem fazendo diante da realidade social dos diagnosticados; e é clara a reduzida relevância dos dados obtidos para a programação educacional. Até pelo fato, apontado por Röpke, de não haver

"um único conjunto de aptidões que seja modelo ou requisito prévio de sobrevivência e adaptabilidade em todos os meios sociais". (64)

Adiantaria refinar e sofisticar o diagnóstico psico-educacional que busca as discrepâncias em processos subjacentes, em "prontidões" intelectuais abstratas e supostamente universais? Antes estivesse o problema princi-

(64) Elio RÖPKE, Expectativas do professor e desempenho de alunos, p. 11.

pal na "qualidade" dos testes ou na acuidade de quem os aplica.

Analisando as questões de diagnóstico e classificação em educação especial, Reynolds e Balow propõem que estes processos se justificam na área médica porque permitem fazer as ligações sobre etiologia, prognóstico e a escolha do tratamento. E entendem que procurar causas, fazer previsões e curar não são exatamente o papel que se espera do ensino. (65)

(65) M.C.REYNOLDS e B. BALOW, op. cit., p. 89/90.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO DEFICIENTE MENTAL

Diagnosticada a deficiência mental, é momento de buscar as condições especiais para educar o deficiente. O especial estaria, como vimos, em um currículo especial em termos de conteúdo/material/método (não necessariamente os três itens), acompanhado por pessoal técnico e docente especializado e desenvolvido, eventualmente, em ambientes físicos diferenciados. Os objetivos gerais seriam os mesmos da educação regular; os objetivos específicos conteriam, além dos existentes no ensino regular, aqueles ditados pelas características especiais do aluno.

No presente capítulo, a educação escolar do DM é analisada em termos de diretrizes para o currículo, organização de ambientes físicos especiais e participação dos especialistas. Ao final, são apontadas algumas das dis

crepâncias entre esse caráter especial do ensino e os princípios que supostamente o justificariam; e se tenta ligar a discussão sobre deficiência à questão mais abrangente do fracasso escolar.

1. OS CURRÍCULOS ESPECIAIS

Certos quadros de deficiência mostram uma relação lógica e até convincente entre o diagnóstico e o atendimento (aqui, incluído o "especial" da educação). Mesmo para um professor comum não é difícil perceber, por exemplo, a presença de uma deficiência visual acentuada e intuir certos procedimentos que se farão necessários no ensino em termos de conteúdo, materiais. Outros quadros, especialmente o caso dos deficientes mentais e, mais especialmente, dos deficientes mentais educáveis, carecem de tal clareza. O que deve haver de especial em termos de conteúdo, materiais, métodos, pessoal, na educação de um indivíduo com um QI avaliado em 75? Ou melhor, em que seria diferente do caso do indivíduo não formalmente avaliado que está na escola ou da programação para um indivíduo com um QI avaliado em 90?

Para tentar responder à questão, recorreremos a duas publicações oficiais do Ministério da Educação e Cultura: o parecer 1.682/74 do CFE, sobre a educação do deficiente mental, e a proposta curricular para deficientes mentais educáveis, publicada em 1979 pelo CENESP/MEC.

Em 1974, na regulamentação decorrente da aprovaç

ção da Lei 5.692/71, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer 1.682/74, (1) definindo o tratamento especial a ser dado aos alunos que apresentam deficiências mentais (educáveis e treináveis), conforme previa o Artigo 9º daquela lei. Embora o tratamento especial devesse ser regulamentado pelos Conselhos de Educação de cada Estado, o CFE legisla para os Territórios e, por sua importância na legislação educacional, vai influenciar as legislações estaduais, às quais se antecipa. O parecer tem por base o Parecer 848/72, do próprio CFE, já discutido, que definiu as linhas básicas para a legislação "especial" em todo o Brasil.

Trata-se de parecer substancioso, que apresenta recomendações nas áreas de diagnóstico, interdisciplinaridade, conteúdos, atividades. Tentamos organizar alguns pontos do parecer em tópicos, transcrevendo as recomendações e acrescentando grifos que não aparecem no original.

a) Diagnóstico - "É tão inadmissível para o educador determinar técnicas de ensino para o aluno limitado sem possuir dados do diagnóstico, como para o médico prescrever tratamento sem ter chegado a diagnóstico metódico".

b) "Tratamento" e equipe - "O tratamento espe-

(1) BRASIL, Conselho Federal de Educação, Parecer nº 1.682/74 ...

cial ... envolvendo o médico, o psicólogo, o terapeuta da palavra, o professor especializado ...". Seguem-se no texto os objetivos das terapias médica, psicológica, logopédica e psicopedagógica.

c) Características dos deficientes mentais educáveis - "vocabulário limitado/aprendizagem muito lenta/dificuldade de compreensão e de transferência .../capacidade de adaptação pessoal e social .../limitações de aprendizagem espontânea/atenção dirigida limitada/comportamento apresentando agressividade, auto-desvalorização, tendência à frustração, teimosia, automatismo, sugestibilidade, falta de censura/educabilidade ... é a mais importante ...".

d) Objetivos educacionais para os educáveis -
1º) na área cognitiva: "adquirir vocabulário visual básico.../ter oportunidade de criatividade.../conseguir a justar-se socialmente/desenvolver a coordenação de movimentos/desenvolver o equilíbrio e a agilidade do corpo/participar de atividades sociais de tal modo que essas atividades permitam à criança aliviar tensões interiores, de uma forma socialmente aceita";

2º) nas áreas afetiva e psicomotora, recomendações comuns para os educáveis e treináveis, na suposição de que "a diferença não chega a ser significativa entre os dois grandes grupos";

- área afetiva: "minorar suas carências afetivas .../estimular a formação de hábitos de auto-suficiência

em relação à saúde, à segurança e à execução de tarefas simples/reconhecer, com serenidade, suas limitações e possibilidades...;

- área psicomotora: "adquirir a organização de seu esquema corporal/desenvolver a estruturação temporal/desenvolver um bom equilíbrio/adaptar-se ao meio/realizar atividades menos egocêntricas .../desenvolver atividades que propiciem a reeducação motora e, tanto quanto possível, a realização pessoal".

E ainda recomenda o parecer:

"É indispensável que a escola, logo que seja possível, desenvolva procedimentos para detectar os alunos excepcionais, para melhor observação e tratamento especial".

A preocupação com a identificação de excepcionais continua hoje prioritária. A SESPE, do MEC, tem suas prioridades encabeçadas pela

"... identificação da clientela da educação especial, já ingressa no ensino regular, cuja deficiência ou superdotação não se detecta sem o preparo efetivo do observador (docente regular)". (2)

(2) BRASIL, Ministério da Educação, Integração, out. 1987.

Em 1979, o CENESP/MEC publicou, dentro do Projeto Prioritário do Plano Setorial de Educação e Cultura 1975/79 - Reformulação de Currículos para a Educação Especial, a proposta curricular para deficientes mentais educáveis. É uma edição em 4 volumes: os três primeiros destinados à 1ª/2ª, 3ª/4ª e 5ª/6ª séries do 1º grau; o 4º volume é o manual do professor. (3)

A proposta tem como uma de suas premissas básicas a afirmativa de que

"tratar os diferentes como iguais é mascarar sua segregação". E prossegue: "Assim não se pode passar de uma real segregação em instituições para as salas de aula comuns. A classe especial, em escola comum, foi a solução admitida pelo grupo como aquela capaz de, aceitando as diferenças inegáveis de desenvolvimento, manter o também inegável direito à igualdade de vida, como ser humano". (4)

A programação considera como deficientes mentais educáveis indivíduos com QI na faixa de 50 a 90, englobando

"o retardado mental educável propriamente dito (QI entre 50 e 75)" e "os lentos (QI entre 70 e 90)", justificando que "tendo em vista que o currículo-

(3) BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Proposta curricular para deficientes mentais educáveis.

(4) Ibid., vol. 1, p. 7.

lo será elaborado por temas integradores, decidimos incluir o grupo dos lentos como possíveis beneficiários dos programas sugeridos". (5)

O ambiente familiar dos retardados mentais educáveis é assim descrito:

"... geralmente os educáveis provêm de famílias de nível sócio-econômico-cultural médio-baixo, onde os fenômenos da aculturação, subnutrição, desarmonia nas relações familiares, rejeição, falta de condições higiênicas, etc., são mais pregnantes". (6)

Quanto aos objetivos curriculares para a 1ª e 2ª séries, temos:

"As duas primeiras séries iniciais do ensino do primeiro grau para o DM deverão, atendendo às características específicas de cada aluno, propiciar o desenvolvimento do seu equilíbrio emocional, de sua auto-confiança, de sua capacidade de criação e expressão, de condições essenciais à sua integração harmoniosa na sociedade. Deverão, também, prepará-lo para a alfabetização, que se iniciará na 3ª série". (7) (grifos nossos)

(5) BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Proposta curricular para deficientes mentais educáveis, p. 10/11.

(6) Ibid., p. 11.

(7) Ibid., p. 21.

O manual do professor identifica as áreas em que a prontidão deverá ser avaliada; coordenação motora, estruturação de esquema corporal, equilíbrio postural, percepção espaço-temporal e hábitos de atividades em grupo.

E alerta:

"Determinar o momento em que o aluno está realmente 'pronto' para a alfabetização será tão importante quanto alfabetizar". (8)

A nível de conteúdo curricular, assim, percebe-se nas propostas a tendência de identificar a especificidade da educação do DME em:

a) habilidades do dia-a-dia, extra-acadêmicas, que o deficiente não desenvolve por si ou sem a escola;

b) superação de problemas de personalidade e de interação social como, por exemplo, baixa tolerância à frustração, falta de atenção, auto-conceito reduzido, baixo nível de socialização;

c) habilidades básicas, tipicamente psicomotoras, pré-requisitos para o domínio da escrita, leitura e cálculo - a chamada "prontidão".

No primeiro item, de atividades da vida diária, ha uma evidente generalização da problemática dos deficientes severos para os leves.

(8) Ibid., vol. 4, p. 23.

No segundo item, aparecem aspectos que mais se associam ao rótulo e à segregação do que à "constituição" do atraso intelectual. Também seriam comuns tais pontos em ambiente não-escolar, com QIs comparáveis? Supomos que eles sejam mais prováveis em alunos que, fracassando no ensino regular, são segregados. E se tornam um problema para o ensino, não porque tinham um QI igual a 75. Aqui, a educação se mostra com a função compensatória de problemas criados, em larga medida, por ela mesma.

Quanto ao terceiro item, está por se definir o grau de eficácia dos programas de prontidão. Não por serem tecnicamente mal elaborados, mas principalmente pelo questionamento teórico sobre a relação causal entre "prontidão" e alfabetização; especialmente se tais programas são indicados em substituição ao ensino da leitura e escrita, ou antes que se avalie se a dificuldade do aluno está em sua "não-prontidão" ou em inadequações da situação de ensino. O raciocínio parece operar assim: se o aluno de 8 anos tem "idade mental" de 6, deve ser considerado um pré-escolar para todos os efeitos, em todas as áreas de desenvolvimento. Que se ofereça a ele, como "especial", o "regular" da pré-escola. (9)

A discussão sobre os limites dos programas de

(9) Segundo Rist, se há algo pior do que ser rotulado como lento de aprendizagem, é o fato de ser tratado como tal. Ray C. RIST, Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education, Harvard Educational Review, 40 (3): 448.

treinamento perceptual-motor em educação especial pode ser encontrada na literatura a respeito de problemas específicos de aprendizagem. Myers e Hammill, revendo mais de duzentos estudos acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento perceptual-motor sobre diferentes habilidades das crianças, especialmente nos enfoques propostos por Delacato, por Kephart e por Frostig, concluem com a recomendação de que

"... se reavalie cuidadosamente o treinamento perceptual-motor nas escolas ... Não se pode mais pressupor que essas atividades são benéficas para as crianças que delas participam". (10)

Ferreiro nota que a alfabetização, tradicionalmente, é encarada "em função da relação entre o método utilizado e o estado de 'maturidade' ou 'prontidão' da criança". (11) Tal estado seria avaliado por testes que são por ela analisados:

"Os testes de prontidão também não são neutros... É suficiente apontar que a 'prontidão' que tais testes dizem avaliar é uma noção tão pouco científica como a 'inteligência que outros pretendem

(10) Patrícia I. MYERS e D.D. HAMMILL, Methods for learning disorders, cap. 9.

(11) Emilia FERREIRO, A representação da linguagem e processo de alfabetização, Cadernos de Pesquisa, 52: p.8.

medir". (12) (13)

Detectada ou intuída a imaturidade, surgem os programas de reeducação ou estimulação, tipicamente baseados em técnicas de psicomotricidade. Aqui, além da questão da eficácia, pode-se cair na camuflagem de outra ordem de problemas. Patto afirma, sobre o recurso a técnicas de psicomotricidade para auxiliar na recuperação de alunos com dificuldades na alfabetização, que:

"... a prática ... tem como consequência confirmar a versão oficial de que as dificuldades encontram-se somente no aluno e foram geradas por suas condições familiares pregressas, ou a versão duvidosa dos testes que essas crianças são portadoras de distúrbios psicomotores". (14) (15)

(12) Ibid., p. 17.

(13) Ferreiro cita Hermínia Sinclair sobre a noção de 'prontidão para a leitura': "... não estamos (cientificamente) preparados para falar de prontidão para a leitura e, até que isso aconteça, seria melhor supor que todas as crianças que temos na sala estão maduras para a leitura, ao invés de supor que podemos classificar aqueles que não tem o que supomos que sabemos que devem ter". Ibid., p.17.

(14) M.H.S. PATTO, op.cit., p. 203.

(15) O enfoque perceptual-motor parte da hipótese de que certas habilidades são básicas para o desempenho acadêmico e são claramente separáveis, diagnosticáveis e passíveis de treino. Mann argumenta que quando se fazem programas para "... desenvolver ou corrigir abstrações e metáforas reificadas, o que temos não é uma pedagogia científica mas uma revitalização das filosofias da psicologia das faculdades". Lester MANN, Psychometric phrenology and the case against ability assessment and training, in R.L. JONES e MACMILLAN (Eds), Special education in ..., p.163.

Não se trata, aqui, de desconhecer ou de eliminar, pelos argumentos, o fenômeno do atraso intelectual e suas implicações; mas de mostrar como o problema é amplificado com os atuais parâmetros de diagnóstico e 'tratamento' para os alunos classificados como deficientes mentais.

2. OS AMBIENTES ESPECIAIS

Em parte anterior deste trabalho, tentou-se evidenciar que a população de deficientes mentais é encaminhada, quando o é, de acordo com o grau de deficiência, para:

a) escolas especiais privadas e instituições multidisciplinares, os deficientes ditos treináveis e dependentes;

b) classes especiais de escolas públicas, os deficientes ditos educáveis, dos quais parte se encontra também nas outras instituições.

As instituições especializadas, privadas em sua grande maioria, incluem principalmente escolas e institutos de reabilitação. As escolas das APAEs e os centros de reabilitação são representativos desse serviço, onde a deficiência mental aparece como diagnóstico básico ou em combinação com outros problemas, nas deficiências múltiplas. O enfoque é tipicamente multidisciplinar, com ênfase na área profissional dominante na instituição ou grupo de instituições. Habitualmente, combinam-se ao atendimento médico

e para-médico programas a nível de pré-escola, eventualmente de 1º grau e, comumente, de profissionalização (através das chamadas oficinas).

Não pretendemos nos deter na discussão das instituições especializadas. Nos problemas que enfrentam; no conflito das abordagens profissionais; no tratamento categórico e de "condições para ingresso" que pode excluir aqueles que mais delas precisam; no risco da compartimentalização; no seu isolamento, maior até que o socialmente imposto; na absorção, não inevitável, de indivíduos que teriam opções menos segregadoras; no diagnóstico que nem sempre se traduz em atendimento. Apenas registramos uma preocupação de ordem mais geral, apontada por Hobbs ao analisar o papel das instituições especializadas:

"As definições que moldam o caráter de uma organização têm um componente metafórico importante: elas unificam o pensamento e ditam o comportamento. (...) O 'ethos' institucional pode levar a estratégias para preservação da instituição. (...) A sobrevivência organizacional é perpetuada por uma ideologia profissional que relaciona a separação de programas regulares e especiais à 'proteção de crianças excepcionais'". (16)

As classes especiais constituem o serviço prefe-

(16) N. HOBBS, op. cit., p. 125.

rencial para a educação dos deficientes mentais educáveis, quase sempre encaminhados por professores ou outros agentes da estrutura do ensino regular. (17) (18) Não que estejam sendo "integrados" na escola regular a partir de serviços ou ambientes "segregadores" ou "menos normalizantes"; são os próprios alunos antes "normais", segregados a partir das classes regulares.

Há quase vinte anos, avaliando a eficácia do ensino em classes especiais nos Estados Unidos, Lloyd Dunn alertava para a evidência acumulada nas pesquisas, mostrando que os deficientes mentais educáveis tinham desempenho acadêmico igual ou melhor nas classes regulares comparadas com as especiais; e colocava o desafio de "... encontrar melhores maneiras de atender crianças com proble

(17) Rosita EDLER, op. cit., p. 92/93.

(18) No ensino regular, teríamos como possibilidades de atendimento propostas pelo CENESP:

a) atendimento em classe comum com consultor - atendimento no sistema regular de ensino em que um supervisor, orientador ou consultor especializado orienta a professora da classe comum...

b) atendimento em sala de recursos - atendimento que o educando recebe, individualmente ou em grupo, numa sala equipada com recursos didáticos especiais, sob orientação de professor especializado, como complemento de seu atendimento integral;

c) professor itinerante - professor especializado que se desloca para prestar atendimento complementar ao educando ...

d) classe especial - classe anexa a escola comum (...), onde é desenvolvido, por professor especializado, um currículo adaptado ao tipo de excepcionalidade". BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Dados estatísticos/74 ... Introdução.

mas leves de aprendizagem". (19) Em 1973 ele voltava a insistir que

"... se considerasse seriamente os resultados negativos da colocação tradicional em classes especiais, obtidos por uma variedade de pesquisadores em uma variedade de comunidades". (20)

Preocupações similares ou sugestões de outros arranjos educacionais para os deficientes mentais educáveis aparecem em Robinson e Robinson, (21) Hallahan e Kauffman (22) e Kirk. (23)

As pesquisas nos Estados Unidos demonstram, além da duvidosa eficácia do serviço, discriminação contra minorias étnicas e crianças pobres, pelo encaminhamento desproporcional de negros, "chicanos" e pobres às classes especiais, (24) (25), confirmando a discriminação diagnós-

(19) Lloyd DUNN, Special education for the mildly retarded: is much of it justifiable? in R.L. JONES e D.L. MACMILLAN, Special education in ..., p.8.

(20) Lloyd DUNN, Exceptional children in the schools: special education in transition, p. 158.

(21) N. M. ROBINSON e H. B. ROBINSON, op. cit., p.379-384.

(22) D.P. HALLAHAN e J.M. KAUFFMAN, op. cit., p. 105.

(23) S.A. KIRK, Educating exceptional children, p.202.

(24) A.A. BURKE, Placement of black and white children in educable mentally handicapped classes and learning disability classes, Exceptional Children, 41:438-439.

(25) E.J. BARNES, op. cit.

tica comentada em capítulo anterior. A tal ponto que se desenvolveram alguns controles, legais inclusive, para dificultar tal encaminhamento.

No Brasil, com as características da atual expansão das classes especiais, tudo concorre para que os problemas já demonstrados em outros países ocidentais se repitam. Ainda sem um nível de pesquisas que permitam esclarecer o quadro geral, temos evidências mais localizadas que indicam problemas similares aos citados. Os dados surgem principalmente nas investigações relatadas em dissertações de mestrado sobre classes especiais: sistema de encaminhamento de alunos, características dos programas, perfil de docentes.

Schneider relata o processo de constituição de classes especiais para deficientes mentais educáveis no Estado da Guanabara nos anos de 1972 e 1973. (26) Ela revela que o processo de exclusão das classes regulares começa, na época, logo no ingresso das crianças, com a divisão dos alunos em classes "maturas" e "imaturas". Os "imaturos" serão, provavelmente, os "alunos especiais", quando a imaturidade intuída pela professora se transformar em deficiência oficializada por testes de nível mental; inclusive porque os imaturos terão suas atividades acadêmicas rebaixadas ao nível de exercícios de pintura, desenho, sem ênfase em conteúdos acadêmicos.

(26) D. SCHNEIDER, op. cit.

A pesquisa revela também que o processo de encaminhamento às classes especiais não se inicia apenas com problemas de aprendizagem. A autora descreve três tipos de candidatos às classes especiais:

a) o "atrasado especial" (comportamento relacionado a desempenho acadêmico);

b) o problemático (comportamento socialmente "inaceitável" ou "inapropriado" na sala de aula);

c) o estranho (comportamento anormal, conduta irracional). (27)

Os alunos especiais da amostra pesquisada (10% das classes especiais do Estado) provêm, basicamente, dos estratos mais pobres da população. Os favelados, que correspondem a pouco mais de um terço de todos os alunos das escolas avaliadas, constituem mais de 80% dos alunos das classes especiais. (28)

Em 1981, analisando o processo de constituição de classes especiais para deficientes mentais na região de Marília (SP), Paschoalick (29) conclui que as formas mais comuns de encaminhamento de crianças não são previstas na legislação específica. Especialmente no interior do Estado, constata a inexistência de avaliação médica ou psicológica - exigida por lei - na maioria dos casos de

(27) Ibid., p. 23.

(28) Ibid., p. 72/73.

(29) W.C. PASCHOALICK. Análise do processo de encaminhamento...

indicação para classes especiais. E revela que 50% dos alunos são encaminhados antes de completar 2 anos na classe regular - critério previsto na legislação estadual. Problemas de repetência e comportamento, que não chegam a caracterizar a deficiência, são suficientes para a colocação nas classes especiais, inclusive com a justificativa de que é necessário compor o "quorum" de alunos das classes. Como comenta a autora,

"parecer que os critérios foram estabelecidos com o objetivo de garantir o funcionamento das classes especiais e as crianças devem existir para tais classes e não elas para atender às necessidades educacionais específicas das crianças". (30) (31)

Paschoalick anexa a seu trabalho material sobre o perfil das classes especiais, encontrado nas pastas dos alunos. Os itens compreendem basicamente atividades de psicomotricidade, sendo o estágio mais avançado definido como "habilidades específicas necessárias para o início do processo de alfabetização", incluindo capacidades para se concentrar, seguir instruções simples, observar os fatos, cuidar de suas necessidades físicas; não há referên

(30) Em trabalho posterior, Paschoalick comenta, sobre as classes especiais que "... não parece fácil justificar o atendimento, através desses arranjos especiais, daqueles que não possuem condições incapacitadoras evidentes, principalmente se considerar que, até o advento da idade escolar, nenhum programa especial tenha sido reconhecido como necessário para sua educação". Ibid., p. 29.

(31) Idem, Deficiência mental: problema de ..., p.122.

cia a programação acadêmica de alfabetização.

Denari analisou, em 1984, os critérios e procedimentos para a formação de classes especiais para deficientes mentais educáveis em cinco municípios da região de São Carlos (SP). (32) A destacar, além da disparidade entre os critérios adotados por diferentes profissionais (diretor, professor, médico, psicólogo), a ênfase que diretores e professores colocam sobre a condição sócio-econômica dos alunos como indicativa de elegibilidade para as classes. A pesquisa demonstra que apenas um quarto dos diretores e professores das classes regulares, principais responsáveis pelo encaminhamento dos alunos, revelou conhecimento suficiente sobre a legislação acerca das classes especiais. E mostra a inexistência de estratégias para retorno dos alunos às classes regulares.

A reduzida expectativa de retorno às classes regulares é também citada em pesquisa de Ferreira, em 1985, junto a professores de classes especiais, classes regulares, supervisores e orientadores de 29 escolas com classes especiais, no Espírito Santo. A percepção da maioria dos entrevistados (73%) é de que o DME tem uma aprendizagem lenta, porém "gradual e produtiva". Contudo, 55% dos profissionais entendem que o aluno pouco conseguirá ao sair da escola, "por não ter apoio, amor e carinho"; e ape

(32) Fátima E. DENARI, Análise dos critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis.

nas 3% acham que ele possa se integrar no mercado competitivo de trabalho. (33)

O processo de encaminhamento a classes especiais foi também avaliado por Almeida, em 1984, no Estado do Piauí, junto a professores e orientadores educacionais da rede pública. (34) Dentre os motivos apontados pelos professores para a indicação de classe especial (DME) aparecem com igual peso "dificuldades de leitura e escrita" e "agressividade", seguidos de "irrequietude", "anormalidade", "rebeldia". Também aparecem, com menor ênfase, "apatia", "desinteresse", "aparência física de doente", "nervosismo", "mentiras". (35) (36) Com tais categorias, predominam, quase com exclusividade, causas atribuídas ao aluno ou à sua família. Almeida relata que, em 1980, procedeu-se à reavaliação de alunos matriculados em classes es-

(33) M. de Fátima P. FERREIRA, Percepção de professores e especialistas em educação sobre o aluno deficiente mental educável.

(34) Carmelita S. ALMEIDA, Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau.

(35) Ibid., p. 68.

(36) A lista de condutas inadequadas é extensa, embora nem todas incomodem até o grau de justificarem, isoladamente, a punição do envio para a classe especial. Analisando as "sanções normalizadoras", atesta Foucault que "na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes 'incorretas', gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência)". Michel FOUCAULT, Vigiar e punir, p. 159.

peciais de sete unidades escolares do Piauí. Foram reavaliadas 173 crianças, das quais 143 foram mantidas nas classes, 29 foram transferidas para escolas especiais e 1 para a classe comum. (37)

A composição de classes especiais foi investigada em 1987 por Dal Pogetto, em 15 escolas estaduais da região de Piracicaba (SP), em pesquisa sobre a percepção que os professores de classe especial para deficientes mentais têm de sua atuação profissional. (38) Como motivos de encaminhamento às classes especiais, as 16 professoras entrevistadas apontaram a dificuldade para acompanhar o ensino regular. Além disso, 6 delas citaram comportamento inadequado em sala de aula e 2 afirmaram terem tido em suas classes especiais alunos encaminhados pelo fato de serem parentes de outras crianças de classes especiais. (39) As professoras atribuíram as dificuldades dos alunos a problemas sócio-econômicos (condições de habitação e emprego da família), familiares (constituição da família e interação entre seus membros) e orgânicos (distúrbios neurológicos e outros). A possibilidade de que o fracasso escolar seja resultante de inadequações do processo educacional sequer é citada. (40) A pesquisa também constata que a grande maioria dos alunos das classes especiais provém de famílias

(37) C.S. ALMEIDA, op. cit., p. 17.

(38) M.T. DAL POGETTO, op. cit.

(39) Ibid., p. 62 a 65.

(40) Ibid., p. 78 a 83.

de baixa renda, fato também atestado nos trabalhos de Campana (1973) (41) e Dall'Acqua (1987). (42)

A exclusão dos alunos deficientes mentais educáveis das classes regulares parece restabelecer nelas a "harmonia" ameaçada, criando alternativa para as práticas de exclusão injustificada; simultaneamente, atende-se às pressões pela abertura de serviços especiais mais integradores e de responsabilidade do Estado e se exime o sistema educacional de adequar suas práticas e seus conteúdos à realidade de uma sociedade multicultural e dividida em classes.

As pesquisas acumuladas em diferentes países, inclusive no Brasil, e as tendências atuais nos levam a levantar hipóteses que poderiam ser testadas em nosso país, a nível mais amplo, com alta probabilidade de confirmação:

a) tende a haver uma super-representação de crianças socialmente menos favorecidas nas chamadas classes especiais;

b) não há, comparativamente, melhor desempenho das crianças colocadas em classes especiais do que aquelas de perfis intelectuais comparáveis mantidas em classes regulares;

c) há indicativos de que os instrumentos de ava-

(41) Antonio P. CAMPANA, Status sócio-econômico e deficiência intelectual em escolares.

(42) M.J.C. DALL'ACQUA, O professor como elemento determinante e condutor de pesquisa em sala de aula: um estudo sobre procedimentos de análise e avaliação em classe especial.

liação para encaminhamento às classes especiais valorizam a penas algumas habilidades intelectuais e de ajustamento, que não coincidem com a escala de valores predominante nas classes menos favorecidas; até porque são instrumentos padronizados na visão dos valores de grupos culturalmente dominantes e, pior talvez, sem levar em consideração valores sócio-culturais que eventualmente seriam diferentes em nossa realidade, em comparação com as sociedades que desenvolveram os instrumentos que adotamos;

d) apesar das recomendações legais, há exagerada ênfase no uso de medidas como o QI, sem avaliação de outras áreas e sem que o diagnóstico psico-educacional seja indicativo de estratégias de ensino;

e) quando estão ausentes os testes padronizados de diagnóstico, a opção preferencial tem sido o encaminhamento arbitrário de alunos que de algum modo perturbam, na ótica do professor e de diretores, o funcionamento da classe regular;

f) não há ênfase, nos conteúdos de ensino, em habilidades acadêmicas;

g) são muito poucos os alunos que, atendidos nas classes especiais, delas retornam para as séries regulares ou se inserem em atividades produtivas a partir da escolaridade especial;

h) a eventual colocação em um mesmo espaço físico, a escola comum, não supera problemas de integração psicológica e social dos alunos, principalmente porque o sistema que segrega é o mesmo que se responsabiliza por "in

tegrar".

A fazer sentido o princípio de integração, integrar deve significar, antes de tudo, não excluir. Como conciliar o princípio da normalização com uma realidade em que, contraditoriamente, se coloca a prática da segregação como pré-requisito para a integração?

3. O PESSOAL ESPECIALIZADO

O conceito de deficiência mental é indissociável do conceito de equipe: equipe multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar; os rótulos indicam, em tese, diferentes formas de trabalho, que evoluem na direção de uma responsabilidade conjunta dos profissionais por todo o processo de atendimento especial. Nas instituições especializadas, a área e a visão dominantes estão com a Medicina, sendo que nem sempre os professores, ou mesmo pedagogos responsáveis, pertencem à equipe; no ensino público, o grupo de decisão tende a incluir o professor comum ou especial, (43) o orientador, o diretor da escola, com frequência o psicólogo, eventualmente médico e assistente social.

(43) Quanto aos professores: do pessoal docente do ensino público especial e de instituições de educação especial, no Brasil, cerca de 45% possuíam, em 1981, algum nível de formação especializada, ainda que apenas cerca de 20% do total de docentes tivesse completado o terceiro grau. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Educação Especial no Brasil - síntese estatística ..., p. 13.

Na área de reabilitação, principalmente, duas questões merecem registro: a divergência e até disputa dos modelos, a nível inter e intra-profissional, sem clareza de até que ponto a riqueza dos debates implica enriquecimento da qualidade dos serviços; (44) (45) e a proposta de simplificação/descentralização do atendimento, em função da eventual inadequação dos modelos importados para nossa realidade e nossas limitações. (46) (47) E à multiplicidade das profissões que participam do processo de reabilitação somam-se, segundo Soares, (48) os aspectos de estratificação dos serviços (para clientelas socialmente diferentes) e de hierarquização/burocratização dos espaços institucionais.

A área de Psicologia merece registro especial pelo papel crítico que exerce na oficialização do deficiente mental a nível escolar. Entendemos que a contribuição da área para a educação do deficiente mental passa, ao menos, pela superação de ocorrências de laudos orientados pelo viés patológico (as "crônicas de desastres", como indica Keogh (49) e de exercícios de futurologia a partir

(44) João B.C.RIBAS, O que são pessoas deficientes, p. 42 a 44.

(45) Vitor da FONSECA, op. cit., p. 28

(46) João B.C. RIBAS, op. cit., p. 48/49.

(47) Norman ACTON, op. cit.

(48) Léa B.T. SOARES, op. cit., p. 48/49.

(49) Bárbara K. KEOGH, Psychological evaluation of exceptional children: old hangups and new directions, in R.L. JONES e D.L.MACMILLAN, Special education in transition ..., p. 131-136.

de testes padronizados.

Reaparece, na definição das áreas profissionais, a questão do rótulo. Como acentua Hobbs:

"Cada grupo profissional reivindica parte do vocabulário sobre excepcionalidade. (...) Categorias e rótulos funcionam em parte como indicadores de limites profissionais, como definidores de territórios ..." (50)

Hobbs prevê, assim, resistências profissionais a propostas de modificação dos sistemas de classificação, porque o processo poderia envolver a redefinição de atribuições. (51)

Mas a questão da atuação profissional não se restringe ao aspecto corporativo, no que diz respeito aos rótulos e diagnósticos. W.M. Apple, discutindo o problema da rotulação em instituições escolares, descreve o círculo vicioso:

"O especialista deve fornecer assessoria técnica para ajudar a resolver as questões da instituição; porém a gama de questões e os tipos de respostas que são realmente aceitáveis são ideologicamente

(50) N. HOBBS, op. cit., p. 27.

(51) Ibid., p. 27.

limitados pelo que o aparelho administrativo já definiu como 'o problema'". (52)

Assim, a expectativa institucional é de que o trabalho psicológico, por exemplo, se concretize no diagnóstico da deficiência. Os professores especializados, por seu turno, tenderão a ter no diagnóstico "o elemento de legitimação de sua intervenção", como nota Paschoalick. (53) Em suma, segundo Denari, o processo de encaminhamento e diagnóstico pode levar os profissionais, na tarefa de identificar as deficiências, a "fabricar" o deficiente mental educável. (54)

Não se pretende questionar a importância da contribuição de diferentes áreas profissionais para a reabilitação e educação de indivíduos deficientes; mas tal contribuição requer a superação da ênfase em procedimentos de diagnóstico e encaminhamento, como se vê hoje. Leontiev endereça à Psicologia e à Medicina uma questão que se poderia estender à Educação Especial como um todo:

"... que valor têm as investigações de médicos e psicólogos sobre o problema do atraso mental? A que resultado final conduzem os seus diagnósticos

(52) M.W. APPLE, op. cit., p. 221.

(53) W.C. PASCHOALICK, Deficiência mental: problema de ..., p. 122.

(54) F.E. DENARI, op. cit., p. 21.

e prognósticos, os seus métodos de seleção? Podem conduzir à diminuição do número de crianças classificadas como mentalmente sub-desenvolvidas, ou determinam talvez o resultado oposto?" (55)

Um aspecto relacionado a destacar é o da responsabilidade profissional pela educação ou, colocado em outros termos, o problema das dificuldades de aprendizagem "versus" dificuldades de ensino; problema que, obviamente, não se limita à questão das vontades individuais dos especialistas.

Se formos avaliar o sistema de ensino especial, cotejando os resultados que oferece com os objetivos a que se propõe (em termos de desenvolvimento, auto-realização, êxito acadêmico e profissional), poderemos encontrar um quadro frustrante. E o grande responsável pelos insucessos, do ponto de vista de professores e outros profissionais, pais e, até talvez alunos é a deficiência. Ela tende a ser sempre mais forte que as limitações do professor, a inadequação dos materiais e a falta de interesse ou relevância dos conteúdos. E a racionalização do sistema se completa ao explicar programações desarticuladas e rarefeitas através da preocupação em não sobrecarregar de tarefas indivíduos que já carregam um ônus pessoal muito grande. Cada habilidade aprendida é um feito e não um resultado natural e minimamente esperado no processo de

(55) A.N. LEONTIEV, op. cit., p. 100.

ensino-aprendizagem; e o não-avanzar pode ser positivamente identificado como não-regredir.

4. O "ESPECIAL" DA EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE MENTAL

A discussão que temos tentado desenvolver pode sugerir a posição, ainda que pessoal, de que a consolidação e afirmação do campo da educação especial conspira contra o deficiente. A preocupação é outra: a de que a insistência nas atuais políticas de educação especial opera contra os princípios integradores que estariam norteando tais políticas.

A perspectiva da educação especial, a se garantir um mínimo dos direitos do deficiente, não estaria vinculada ao fortalecimento da atual tendência: expansão quantitativa dos atuais serviços, particularmente de classes especiais para deficientes leves; criação de categorias e sub-categorias de desvio, pinçando diferenças individuais nos ambientes menos segregados; ênfase no quem e como pode excluir, sem discussão de possibilidades concretas de não-exclusão.

A educação especial, tal como o deficiente, é segregada, isolada, em vários aspectos. Seus alunos, seus profissionais, suas instalações - às vezes suas próprias reflexões vivem um espaço comum, mas separado. Em parte para atender às expectativas, em parte para sua própria

afirmação, surge como um corpo aparentemente autônomo, auto-suficiente, que se anuncia como "especializado". E presionado, de um lado, pela demanda das deficiências objetivamente produzidas por condições de miséria; de outro pela expectativa de que ajude a detectar e atender pesoas cuja deficiência se recusa a ser detectada por não iniciados.

Os contatos entre os ensinos regular e especial são pouco frequentes; como se os dois não se relacionassem em seu objeto e funcionamento - o que é fato pelo menos no caso das deficiências mais marcantes. Contudo, os dois sub-sistemas atendem a demandas que se forjam fora deles; e, pelo menos ao assumir os problemas da educação regular, a educação especial se "integra" na regular, como parte que é do sistema educacional, provavelmente apenas ampliando a segregação que já existia no ensino comum; segregação agora respaldada pela científica neutralidade do diagnóstico.

Até porque a segregação enfatiza os aspectos atípicos, a presença dos serviços de educação especial junto ao ensino regular, nas classes especiais, pode ampliar e não minorar a deficiência; pode procurar "normalizar" através de seus procedimentos enquanto o arranjo institucional puxa na direção oposta. Robinson e Robinson, analisando os correlatos sociais da definição da deficiência mental, comentam que:

"Numa escola sem serviços de educação especial, p.

ex., é possível que não se encontre qualquer criança 'mentalmente retardada'. Os obviamente deficientes já podem ter sido completamente excluídos; aqueles que podem ser acomodados na sala regular, independente do grau de dificuldade, provavelmente não serão considerados retardados mentais, embora professores e colegas possam chamá-los de 'lentos', 'bobos' ou 'preguiçosos'". (56)

No contexto descrito, a educação especial presta duplo serviço ao sistema de ensino regular:

- a) evita que cheguem a ele os deficientes mais característicos e necessitados de atendimento especial;
- b) recebe dele os alunos que fogem ao padrão, restabelecendo a paz.

Assim, o ensino regular muda, não pelo aumento das oportunidades; a mudança é qualitativa, na formalização de dois tipos de educação.

Mas por que a resistência à implantação de serviços especiais apenas parciais no ensino regular, para deficientes mentais? Por que não se tentar serviços como consultorias, divisão de atividades regulares/especiais, salas de recursos? Em parte porque o próprio diagnóstico de deficiência mental já implica a noção de uma incapacidade intelectual geral e generalizante, que inviabiliza a

(56) N.M.ROBINSON e H.B.ROBINSON, op. cit., p. 29.

aprendizagem dos conteúdos acadêmicos como um todo - de vez que estariam prejudicados "processos" centrais e globais" fundamentais para a aquisição de habilidades e conhecimentos. Para um problema tão abrangente, não há meia solução. Neste raciocínio, não há como destacar o específico da classe regular e o específico do sistema especial complementar. Ou não se exclui ou se segrega. Já por sua definição e pressupostos, o sistema tende a excluir etapas intermediárias.

Integração e segregação não são, naturalmente, dois processos mutuamente excludentes que permitam a opção num caso concreto. O primeiro pressupõe a existência do segundo. A normalização parte da "anormalização", esta não muito citada nos discursos. A insistência no princípio pode até arejar as práticas e propostas da educação especial, mas não é pela enunciação repetida e acrítica de princípios que se vai mudar a prática social com relação ao deficiente. (57)

Tentaremos objetivar a questão em dois pontos:

(57) A menos que seja suficiente a mudança do discurso. Analisando como se dá a sustentação social dos processos de exclusão e estigmatização, Szasz afirma: "Proponho chamar esta linguagem de discriminação social de a retórica da rejeição ... Como todos os métodos de persuasão, a retórica da rejeição provoca seu oposto: a retórica da aceitação ... Uma retórica de rejeição, oposta a uma retórica da aceitação que por ela foi gerada e que, por sua vez, gera uma nova retórica de rejeição e assim por diante, desse modo forma uma justificativa dialética ao excluir algumas pessoas do grupo e então reincluí-las no mesmo". T. SZASZ, op. cit., p. 62.

1º) Normalização e ensino especial: procedimentos especializados e procedimentos normativos são, em princípio, "logicamente contraditórios", segundo Epstein. (58) Ou seja, quanto mais se recorre a procedimentos especiais (currículo, materiais, técnicas, etc.) para promover a normalização, menos "normal" é a aparência do processo. É a contradição entre os objetivos de integração social e as exigências educacionais do ensino especial, analisada por M. Söder. (59)

2º) Normalização e ensino regular: a visão da integração como a ida (ou a volta) do aluno para a "corrente principal", "normal" da educação idealiza a realidade do ensino regular - ou a escamoteia. Tão falsa quanto a idéia de que os deficientes mentais, ou os deficientes mentais educáveis, constituem um grupo homogêneo que deve receber um ensino separado, é a noção de que, com a exclusão deles, recompõe-se um grupo homogêneo na classe regular. (60)

(58) Howard R. EPSTEIN. Means, ends and the principle of normalization: a closer look, Education and training for the mentally retarded, 17 (2): 153-156.

(59) Martin SÖDER, Devolver o deficiente à comunidade de onde foi excluído, O correio da UNESCO, 9 (8): 20-22.

(60) Como nota Cunha, "o estudo das turmas 'especiais' vale justamente pelas semelhanças, por apresentar mais claramente processos que têm vigência nas turmas 'normais'". L.A. CUNHA, op. cit., p. 216.

A deficiência pode ser um fenômeno que se cria na escola, mas a diferença que é social, antecede a escolaridade e a segue. As mudanças necessárias na educação não se darão em função do deficiente, mas além dele. Um exame da questão do fracasso escolar no 1º grau pode auxiliar a compreensão desses limites, do relacionamento das educações "regular" e "especial" e do surgimento dos deficientes mentais educáveis e suas classes especiais.

5. O FRACASSO ESCOLAR E A DEFICIÊNCIA

As evidências que se acumulam com relação aos mecanismos de oficialização da deficiência mental nas escolas (por diagnósticos 'científicos' ou leigos) e de encaminhamento às classes especiais (de alunos, antes de mais nada, de baixo nível sócio-econômico) remetem à discussão mais ampla do fracasso escolar. Seria este uma consequência da presença na escola de um contingente de alunos "educáveis", "lentos", "fronteiriços", "imaturos", cujas limitações não foram detectadas antes da escolaridade? (61)

Em trabalho sobre o ensino de 1º grau no Brasil, Fletcher e Ribeiro (62) avaliam os dados obtidos pelo

(61) Carraher e Schliemann respondem assim à questão: "Nem os estudos e nem o bom senso sugerem a possibilidade de que quase a metade das crianças brasileiras são intelectualmente deficientes". D.W. CARRAHER e A.D. SCHLIEMANN, A diferença não é deficit, Psicologia: Ciência e Profissão, 7 (1): 25-27.

(62) P.R. FLETCHER e S.C. RIBEIRO, O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje, Em Aberto, 6 (33): 1-10.

IBGE em 1982, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Alguns itens que eles destacam:

a) cerca de 6 milhões de crianças na idade de o brigatoriedade escolar estão fora da escola;

b) mais de 25% das matrículas nos 8 anos de 1º grau são da 1ª série (taxa que chega a 49% no Nordeste ru ral);

c) das 5,6 milhões de matrículas na 1ª série, 3 milhões são de alunos repetentes (54% da matrícula).

Os números impressionam, se considerarmos que a repetência é um critério básico para o encaminhamento para as classes especiais; ou se a tomarmos como parâmetro do êxito ou fracasso dos alunos. Mas como entender o fracasso?

As pesquisas na área de expectativas do professor, sobre quais são as variáveis significativas para o fracasso ou o sucesso na escola, ajudam a entender a visão dos educadores do primeiro grau. Citaremos duas delas, como exemplos.

Em 1976, em pesquisa de Elba Barretto, (63) so licitou-se a 160 professores da capital de São Paulo que descrevessem o aluno ideal ou o mau aluno de 1º ano da es

(63) Elba S. de Sá BARRETTO, Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau, Cadernos de Pesquisa, 37: 84- 89.

cola de 1º grau. Uma das hipóteses em estudo era a de que as expectativas das professoras eram condicionadas pelas condições de classe social delas, professoras, e dos alunos. Pelos depoimentos das professoras, concluiu-se que o ambiente sócio-cultural da criança pobre é inadequado ao desempenho na escola (o que a torna um mau aluno); aliás, a experiência de vida das famílias pobres nada teria de útil para a educação dos filhos. E à ideologia do esforço pessoal se soma, segundo a autora, uma

"contrapartida também de natureza ética e psicológica. Os maus alunos ... vivem num ambiente considerado devasso, onde os vícios são frequentes". (64)

Röpke, em 1981, (65) avaliou as expectativas, com relação ao desempenho de alunos, de 80 professores de escolas públicas de Porto Alegre. Os professores previam o bom ou mau desempenho de alunos caracterizados com perfis com 4 variáveis: sexo, etnia, nível sócio-econômico e resultados do teste ABC (de prontidão para a leitura e a escrita). As variáveis nível sócio-econômico e resultado do teste mostraram-se bem mais significativas que as outras duas, tendo os resultados do teste mais peso que o nível sócio-econômico. Quando os dois itens se correlacionavam, os professores tinham segurança de prever o fracasso ou o êxito.

(64) Ibid., p. 89.

(65) E. RÖPKE, op. cit.

Numa revisão das pesquisas efetuadas no Brasil na área de expectativas, Rasche e Kude concluem que os resultados mais importantes

"indicam uma tendência sistemática de transformar a vítima (aluno) em réu, atribuindo unicamente à criança pobre a culpa de seu fracasso escolar". (66)

É certo que as informações sobre expectativas não asseguram que se cumpra a profecia, mas interessa observar a visão quase consensual sobre as origens do fracasso, similares às que foram notadas nas pesquisas sobre classes especiais.

Analisando o fenômeno do fracasso escolar, Mello aponta a universalidade e a a-historicidade dos padrões de sucesso/fracasso veiculados pela ideologia liberal e observa que:

"... explicações sobre o fracasso escolar das crianças 'carentes' privilegiam as causas expressas em características psicológicas ou culturais dessas crianças ou em condições familiares e culturais que supostamente estariam na origem dessas características". (67)

(66) V.M.M. RASCHE e V.M. KUDE, Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. Cadernos de Pesquisa, 57: 68.

(67) Guiomar N. MELLO, Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político, p. 116.

Não que se questione a existência de carências objetivas nas populações de baixa renda. O que se questiona, como nota Pino, é a

"significação de inferioridade, de invalidez e até de anormalidade que o conceito de carência, tal como é usado, veicula". (68)

Juntam-se às privações materiais a "privação" afetiva e a "privação" cultural, induzindo a associar fracasso escolar e pobreza,

"como consequência de carências profundas que esta provocaria na estrutura mental dessas crianças". (69)

Assim, da suposição de carências oriundas de um meio pobre em estimulação, parte-se, quando muito, para a recomendação de programas compensatórios, que substituem o ensino da leitura e escrita. As diferenças indicam imaturidade, falta de prontidão; sejam elas de comporu

(68) Angel PINO, A questão do menor e o significado da infância na sociedade burguesa. Educação e Sociedade, 28: 41.

(69) Ibid., p. 43.

tamento social, de linguagem, até de aparência física.

(70) Os padrões de comunicação e interação dessas crianças são considerados como qualitativamente inferiores e indicadores de deficits cognitivos. Tfouni, discutindo a questão, associa o problema à visão psicológica que denomina como portadores de "inteligência prática" (em oposição à "inteligência teórico-científica") indivíduos pertencentes a grupos que apresentam algumas das seguintes características: agrafismo; maneira de produção artesanal; divisão de trabalho pouco complexa quanto à tecnologia; atividades profissionais pouco diversificadas; execução de trabalho desqualificado; ausência de escolaridade. (71)

Na área de linguagem, a autora comenta a ênfase no verbalismo e no desembaraço na escola, com a conseqüente penalização daqueles que não utilizam o código linguístico ensinado.

O processo de repressão linguística, segundo

(70) Marilena Chauí indaga, sobre o conceito de imaturo: "Quem nas sociedades ocidentais modernas, tem sido sistematicamente definido como imaturo? A criança, a mulher, as 'raças inferiores' (negros, índios e amarelos) e o povo. Qual a consequência fundamental da imputação de imaturidade a essas figuras? A legitimidade de dirigi-las e governá-las, isto é, de submetê-las. Ora, se a noção de imaturidade é claramente política e ideológica, por que sua contraface, isto é, a maturidade, haveria de ser científica (vale dizer, real e verdadeira) E, uma vez que programas e currículos são montados sobre essa noção, não caberia analisá-la um pouco mais a fundo para que se pudesse averiguar a quem serve e a que serve?" Marilena CHAUI, Ideologia e Educação, Educação e Sociedade, 5: 29.

(71) Leda. V. TFOUNI, A inteligência prática e a prática da inteligência, Arquivos Brasileiros de Psicologia, 39 (3): 45.

Franchi, gera a apatia em crianças que "rejeitam interagir num sistema que não tem qualquer relação com sua vida real". (72) Do que se segue a "perda de linguagem" do aluno. Não é surpresa, assim, que os alunos saiam da escola sem saber ler e escrever, ainda que repitam uma ou mais vezes a 1ª série, com ou sem classe especial. (73)

O que torna necessária a existência da escola, segundo Saviani, é a "exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações". E complementa:

"Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas)". (74)

A reflexão de Saviani torna mais evidente a gravidade do ato de negação do acesso a esses conteúdos bási

(72) Eglê P. FRANCHI, A norma escolar e a linguagem da criança, Educação e Sociedade, 16: 87.

(73) Segundo Garcia: "Estes alunos não aprendem a ler e escrever na escola, mas aprendem, sim, que são incapazes de aprender. A assunção da responsabilidade pelo fracasso escolar, provocada pelo sistema de avaliação utilizado pela escola, leva à internalização de forte sentimento de menos-valia, o que cumpre um papel ideológico. O menino que sai da escola acreditando que nada aprendeu por sua própria deficiência, irá aceitar, também, como responsabilidade sua, a condição de subemprego, ganhar, quando ganha, o salário mínimo, morar numa favela onde não há saneamento básico ...". Regina L. GARCIA, Caminhos e des caminhos da alfabetização, Educação e Sociedade, 28:53.

(74) Dermeval SAVIANI, Sobre a natureza e especificidade da educação, Em Aberto, 3 (22): 3.

cos, sejam quais forem as justificativas. E pode ajudar a questionar a própria prática da Educação Especial, cuja legitimidade, por esse prisma, estaria diretamente condicionada à sua capacidade para, contornando deficiências supostas ou evidentes, propiciar aos alunos "especiais" o domínio de tais conteúdos; e, por contraste, menos se justificaria, a nível escolar, quando sua especialidade viesse a promover o afastamento dos conteúdos acadêmicos fundamentais.

Essa breve análise do fracasso escolar, que se soma às justificativas anteriormente apontadas para a constituição de classes especiais, vem confirmar a visão dominante no sistema escolar, de reforço da discriminação social e de apego ao discurso psicológico para rotular e excluir alunos. O processo de "psicologização" é tão marcante que a escola se exclui como agente de desenvolvimento social e intelectual, negando seu papel na construção das deficiências e argumentando que a aprendizagem acadêmica não se dá porque os alunos:

a) atingiram os limites de sua competência intelectual, conforme demonstrado cientificamente em testes de inteligência; e/ou

b) ainda não alcançaram um estágio de desenvolvimento, de amadurecimento, em cujo ritmo a escola não pode influir. (75) (76)

(75) A psicologia da criança, para Snyders, "...opera,

O que está em questão, assim, são os próprios conceitos de desenvolvimento intelectual com os quais a escola justifica o fracasso e transforma diferenças ou pequenos atrasos em deficiências irreversíveis. Existe, se gundo Vygotsky, uma dependência entre desenvolvimento e aprendizagem

"extremamente complexa e dinâmica, ... que não po de ser explicada por uma única fórmula especulatii va apriorística". (77)

Especialmente se a fórmula ignorar a aprendizagem social que antecede a escolaridade. Trata-se de encarar o desenvolvimento intelectual da criança como o processo de "apropriação" da experiência do gênero humano na história, conforme Leontiev,

(75) continuação ...
portanto, escolhas metodológicas que estão ligadas ao qua dro social em que é elaborada. (...) Nessas condições, não é possível esperar da psicologia da criança que determine fins educativos que tenham um valor social que se impõe a todos". G. SNYDERS, op. cit., p. 229.

(76) Para ele, "se se define a criança com referência a uma natureza infantil, desconhece-se inevitavelmente es sa ligação dialética existente entre a educação e a crian ça, que é a construção de uma personalidade social, e a ação da sociedade sobre a criança. Cai-se então na ideolo gia: com efeito, o aspecto social da personalidade da criança não é pensado em função da realidade social, com suas injustiças e desigualdades, mas imputado ao desenvolvi vimento individual da criança. Toda pedagogia que se fun da na idéia de natureza infantil é ideológica". Ibid., p. 261.

(77) L.S. VYGOTSKY, op. cit., p. 49.

"envolvendo processos específicos que não estão morfológicamente fixados e não se transmitem hereditariamente". (78) (79)

Mas para onde apontaria um revisão conceitual crítica, embasada nos pressupostos desses teóricos? Entende Tfoundi que é necessária uma teoria alternativa sobre a inteligência,

"cujas asseverações explícitas e implícitas refletissem uma postura epistemológica voltada não somente para o cognitivo, como também para o social, especificamente para as relações de produção/reprodução que determinam a posição e a atuação dos indivíduos nas formações sociais concretas". (80)

É possível que essa busca teórica não perturbe, de início, as firmes convicções e modelos de desenvolvimento que orientam as práticas escolares. É certo, contudo, que tal linha de reflexão pode levar à reavaliação dos próprios conceitos de deficiência mental com que temos

(78) A.N. LEONTIEV, op. cit., p. 109.

(79) Avaliando o caráter abstrato do conceito de inteligência, Riegel comenta seu sentido metafísico, mantido "através de reificações e mistificações que tornam cada vez mais difícil para nós entender o ser humano como um indivíduo em mudança num mundo de mudança". Klaus F. RIEGEL, The dialectics of human development, American Pshycolgist, out. 1976: p. 697.

(80) L. V. TFOUNI, op. cit., p. 54.

trabalhado, especialmente no que diz respeito às deficiências consideradas leves.

A visão patológica, etiológica, do fracasso (ou deficiência) escolar, ao se concentrar - quando muito - na busca do entendimento de causas pessoais ou familiares, perde a noção da perspectiva de como promover o desenvolvimento dos alunos. A menos que reste à escola o papel de instrumento de consagração da deficiência, fortalecendo as percepções advindas das triagens e dos testes.

CONCLUSÕES

Entendemos que estão dados, até aqui, alguns elementos básicos para a compreensão do problema de deficiência mental no contexto da educação escolar: de como as escolas passam a ter, em seu ambiente, alunos designados como deficientes mentais. Não são mais programas ou classes para alunos "atrasados" ou "imaturos" ou "repetentes". Agora temos os alunos deficientes ou retardados. Atualização de rótulos ou ingresso de um novo tipo de aluno?

Nesta parte, pretendemos retomar, de forma resumida, os passos pelos quais se procede à definição do aluno deficiente mental e à sua alocação a salas e programas especiais. E avaliar esse roteiro de modo a melhorar a união de suas partes; o que as sustenta e amarra; e onde se rompe o discurso da integração. Essa re colocação pode permitir, de um lado, a compreensão mais clara do caráter ideológico do discurso sobre a educação dos

deficientes; de outro, em consequência, fornecer alguma base para avaliar perspectivas da educação especial do DM.

Ainda que as informações disponíveis sejam suficientes para identificar tendências gerais nas áreas de políticas, currículos e formação de classes especiais, falta-nos um quadro mais abrangente e completo da educação escolar do DM no Brasil. Pesquisas adicionais sobre como se relacionam as escolas públicas e as instituições especializadas, no atendimento do aluno deficiente, parecem necessárias. Também são poucos os estudos de acompanhamento do alunado das classes especiais, durante e após a escolaridade. De todo modo, tentamos avançar pontos de discussão que, embora não indo além de conclusões parciais, podem constituir indagações para estudos posteriores.

As conclusões estão arranjadas em três tópicos: o primeiro analisa os conceitos de excepcional e deficiente, de como surgem e das implicações práticas da classificação, a nível educacional. O segundo tópico avalia as ligações entre legislação, diagnóstico, currículos - entre si e com relação à idéia de integração do deficiente. Ao final, são discutidas algumas das perspectivas da educação do deficiente mental.

1. OS ALUNOS DEFICIENTES

Os termos excepcional e educação especial têm um caráter unificador, como congregando sob si realidades

similares. Mas onde estão as semelhanças, o caráter de unificação?

Do excepcional, diz-se que é aquele indivíduo que requer consideração especial no lar, na escola e na sociedade. O termo em parte descreve a realidade, ao juntar indivíduos que, por se afastarem de algum modo de certa média hipotética, incomodam; de outro lado, ao juntar os que se afastam "para mais" ou "para menos" da média, dá um caráter de tratamento estatístico a um problema que pouco tem de quantitativo. Sob a idéia de um "continuum", no qual graus mais ou menos sutis de desvio passam a indicar problemas, está a visão de qualidade, da percepção de seres fundamentalmente diferentes. O conceito de excepcionalidade dificilmente se dissocia das impressões de dependência, imaturidade, infância. É alguém que não se torna adulto.

A inclusão dos superdotados na classe dos excepcionais obscurece em parte a compreensão do quadro básico: o da deficiência. O que torna comuns os deficientes visuais, auditivos, físicos, é sua dependência, sua não produtividade, seu isolamento. A deficiência é a segregação, mais do que o caráter comum de certas características dos indivíduos ditos deficientes. A normalidade é a exclusão dos indivíduos não-produtivos (ou que requerem a tendimentos especializados, onerosos, para produzirem); como é normal a exclusão de alunos que não se adaptam com facilidade aos padrões culturais e demandas de conteúdos

típicos de escolas de 1º grau.

A excepcionalidade é unificada quanto à exclusão social dos excepcionais. O excepcional é a segregação que o torna excepcional. No mais, são realidades diferentes, amarradas por rótulos e procedimentos que têm seu ponto comum exatamente na exclusão e segregação.

Assim, a cadeia de eventos que vai levar à presença de um aluno deficiente mental na classe especial parte do entendimento inicial do que é a deficiência mental. Ou até antes, do que é deficiência para a educação. Se entendermos deficiência como uma condição pessoal que, como no caso de um aluno cego, dificulta a socialização e a aprendizagem do indivíduo a ponto de requerer um atendimento especializado (em termos de adaptações do ambiente físico, de material didático), não há que questionar a necessidade de um atendimento normalmente indisponível em classes comuns das escolas. Supor que um aluno nessas condições possa simplesmente se beneficiar, em termos acadêmicos, do processo de ensino de uma classe regular, sem providências anteriores e concomitantes de caráter diferenciado, é uma visão pouco realista.

Se se entende, contudo, deficiência como a falta de hábitos, estilos de linguagem determinados, condutas interativas específicas, mais se confundirão diferença e deficiência; menos se notará a presença das patologias orgânicas, ainda que permaneça o discurso sobre pato

logias. Mais nitidamente ideológico será o discurso sobre a necessidade de cuidados especiais ou especializados; e mais falso soará o discurso sobre integração.

Um dos problemas de fundo, no campo da educação especial, está na visão que identifica deficiência com patologia individual: a percepção de que o fraco desempenho em um teste ou em sala de aula é sintoma de uma anomalia, de um distúrbio interno ao organismo, ainda que não seja detectável uma lesão orgânica associada.

No caso de alunos que têm sua deficiência formalizada por diagnósticos, médicos ou psicológicos, essa visão de "doença" se compõe com os quadros de subjetivismo e individualismo que já são típicos do processo de psicologização existente na ideologia educacional. Já não são apenas os "bons" e os "maus" alunos. Há também aqueles que estão abaixo dos mais fracos, a ponto de não poderem se beneficiar do ensino, em função da barreira de seu crônico retardamento. Que eles consigam estar numa escola é por si uma conquista (ou concessão), ainda que por pouco tempo.

Vamos assumir que a deficiência mental existe. Existem de fato indivíduos cujo processo de desenvolvimento é atípico, sob diferentes óticas de interpretação: seu desenvolvimento motor, social, de comunicação se dá de forma bastante lenta, mesmo que em comparação com membros de seu próprio grupo social ou familiar; percebe-se o problema ainda no início da infância ou após algum quadro de

lesão ou infecção. Aqui, a deficiência, ou o atraso, é um fato. Como o são as decorrentes necessidades de um ensino com características especiais.

Na categoria de deficiência mental, contudo, temos duas, três ou mais "deficiências" e "educações especiais":

a) os deficientes mais severos, em quadros associados a patologias orgânicas, para os quais não existe algo que se possa identificar como educação escolar ou ensino (os identificados pelo MEC como "sem atendimento educacional);

b) junto aos primeiros, em instituições, os moderadamente deficientes, com ou sem quadros clínicos associados, cujo processo de escolarização se concentra em atividades pré-vocacionais, como base para o processo de profissionalização em tarefas simples, para manutenção nas oficinas das instituições ou para a liberação, ainda que inexpressiva, para o mercado de trabalho, em pequenas empresas que necessitem de mão-de-obra barata para atividades braçais repetitivas;

c) nas escolas temos o terceiro grupo, dos educáveis (muitos deles estão também nas instituições, junto aos treináveis, encaminhados inclusive pelas escolas). É uma população tipicamente oriunda da classe pobre, sem história de lesões orgânicas. Na maioria dos casos, a defi-

ciência é definida como certo grau de diferença com o padrão idealizado do bom aluno. Ainda que se constate eventualmente um atraso de desenvolvimento com relação a habilidades acadêmicas ou pré-acadêmicas, são majoritariamente alunos que são excluídos das classes regulares por diferenças de comportamento, linguagem, rendimento escolar. O ensino a eles reservado tende a excluí-los, a médio prazo, do processo de escolarização (o qual já exclui um contingente bem maior de alunos, ainda que sem o rótulo formal da deficiência).

Onde o problema é de limitações evidentes, que comprometem a produtividade e a auto-suficiência, temos um tipo de "aluno", com um tipo de educação. Para tais alunos, são reservadas as instituições isoladas e a omissão do Estado que, inclusive, não prevê acesso ao sistema público de ensino nem a nível de pré-escola.

Os deficientes da escola pública são outros. E tendem a aumentar, na exata medida em que se consolidar a prática de constituir classes especiais para egressos de classes regulares.

Uns são precocemente deficientes, necessitados de atendimento mais individualizado, multidisciplinar. Outros aprendem a ser deficientes; especialmente na escola, muito especialmente se forem pobres.

Ainda que aceitemos de forma acrítica o concei-

to oficial de deficiente mental educável, do "incapaz de aproveitamento regular no sistema escolar" é de se perguntar quantos são os deficientes mentais educáveis das classes especiais e quantos são os que sequer têm acesso a tais classes. Especialmente na deficiência mental, a discussão é indissociável da avaliação das relações sociais nas quais se definem os deficientes e os limites sociais e educacionais reservados para eles.

2. OS LIMITES DA INTEGRAÇÃO

Viu-se no Capítulo II que uma das peculiaridades da legislação em educação especial é a de se elaborarem leis que, teoricamente destinadas a garantir o acesso ao ensino, terminam na prática por legitimar a exclusão. Assim, sempre ocorrerá um nível de articulação entre os diferentes momentos ou fases do processo de abertura dos serviços especiais, mas não de modo a viabilizar o enunciado da integração.

Quanto mais as disposições legais estão próximas da prática educacional, mais se desgarram dos princípios que as norteariam. Os pareceres e propostas políticas acenam com a integração, com a não exclusão. As portarias e instruções, mais específicas, contemplam a segregação, ao excluir dos próprios serviços especiais os deficientes e ao assumir procedimentos de diagnóstico e encaminhamento, guias curriculares, que são a expressão da exclusão, da depreciação dos alunos, estes não necessaria

mente deficientes.

Algumas visões comuns perpassam os pareceres, instruções, guias:

a) a deficiência como um fato dado, irreversível, sem história que não seja a do indivíduo que a demonstra;

b) uma leitura do fenômeno enquanto patologia, doença que, em não tendo cura, exige procedimentos diagnósticos e prognósticos interdisciplinares, com a realista clareza das limitações a que o mal submete o indivíduo;

c) os limites dados são o patamar a partir do qual se discute o papel possível da educação e o tipo de ensino adequado aos sintomas descobertos;

d) a preocupação, preventiva, com a detecção, na escola, de deficientes que ainda não foram diagnosticados;

e) a certeza de que a primeira providência pós-diagnóstico é a retirada do aluno das classes regulares;

f) o convencimento de que não haverá, nas escolas, programas educacionais para pessoas com deficiências moderadas ou graves.

O diagnóstico não se faz desde a ótica dos conteúdos educacionais, para atender a problemas neles revelados pelos alunos. Não é a demanda do problema específico de aprendizagem que orienta o diagnóstico. Contrariamente, é o diagnóstico que dita o ensino a ser ministrado, embora não contenha em si informações de caráter educacional. A educação do "diagnosticado" tende, assim, a se afastar dos conteúdos convencionais ou "normais" do ensino, visando recuperar ou superar patologias ou carências internas que fogem do objeto da educação escolar.

A coincidência entre o diagnóstico leigo dos educadores e o diagnóstico "científico" dos testes não se explica porque a psicologia diferencial passou a tratar dos conteúdos da educação ou porque os educadores se tornaram especialistas em psicodiagnóstico. Os "traços" e "tendências" que o professor aponta como problemáticos são os mesmos que os testes buscam medir. Aquilo que o professor busca no senso comum e aquilo que a psicologia diferencial busca em seu instrumental tido como científico têm a mesma matriz: a visão das diferentes dotações inter e intra-individuais como responsáveis pelo êxito ou pelo fracasso. Essa atribuição do insucesso ao aluno individual permite explicar tanto a deficiência quanto o atraso, a não-prontidão. A oficialização da deficiência através dos testes cumpre o papel de reforçar a percepção de que os problemas são realmente individuais: como antes se supunha e agora se demonstrou.

Não se deve esperar, assim, que o aperfeiçoamen

to e cumprimento das atuais diretrizes legais para diagnóstico e encaminhamento atenuando a segregação. A tendência é a de substituir a segregação arbitrária promovida pelos profissionais da educação (professores, diretores) pela segregação menos questionável, já que "científica", ensejada pelos testes psicológicos e outros instrumentos de seleção.

Fosse a ênfase da educação especial no ensino de alunos deficientes mentais, os testes não estariam tão presentes, porque os quadros efetivos de deficiência não necessitam da "fina" discriminação propiciada por eles. A finalidade principal dos testes parece estar sendo a de ampliar a ocorrência da deficiência.

O mesmo tipo de problema ocorre nos currículos especiais. Quando os egressos das séries iniciais regulares chegam às classes especiais, são recebidos com os programas de prontidão, em que se assume a infantilização do ser social por extensão da chamada idade mental ao nível geral de desenvolvimento.

Aqui, ocorre o retrocesso da aprendizagem do instrumental básico da educação para atividades que se distanciam dos conteúdos do ensino - o que deve ser perceptível até para o aluno. Não é uma etapa que deva preceder necessariamente a alfabetização; é mais um retorno a algo superado ou, se novo para o aluno, eventualmente incompreensível. O aluno não repete aquilo que "perdeu". Faz algo que pouco tem a ver com sua dificuldade atual ou volta a

algo (para quem fez alguma atividade preparatória) que se supunha ultrapassado.

O que visam os testes e programas de prontidão? Preparar os alunos para a escrita? Para aprender algo que não tiveram ou tiveram "de outro modo"? Algo que seja diferente das habilidades que eles eventualmente desenvolveram? Não estaria esta prontidão (ou sua falta) já diagnosticada pela condição de classe social?

Onde o discurso aponta a educação do deficiente mental educável em termos de um ensino mais individualizado, com métodos alternativos para o mesmo conteúdo de ensino regular, a prática consiste no uso dos mesmos métodos tradicionais de pré-escola nos conteúdos desta última.

Retomemos agora nossos princípios de integração ("... condições que possibilitem aos excepcionais tornar-se parte integrante da sociedade como um todo") e de normalização ("proporcionar ao excepcional condições de vida similares às de outras pessoas, dando-lhes possibilidades de uma vida tão normal quanto possível"). Não sendo conceitos úteis ou verdadeiros em si mesmos, devem ser contextualizados. O que é a sociedade como um todo? Que outras pessoas são essas que têm condições de vida similares? Ainda uma vez, o que é normal? A normalidade são as diferenças, inclusive ou principalmente sociais. A exclusão social não é privilégio dos excepcionais. Os ambien-

tes sociais, escolares inclusive, que os princípios descrevem são idealizados.

Ainda que uma política de normalização possa atenuar os processos mais radicais de desumanização e custódia, os limites hoje impostos ao deficiente não serão removidos pela educação regular ou especial. E o aspecto da localização física não é o fundamental, em termos de integração. Não é pela colocação do aluno em um ambiente menos isolado que se assegura a não-segregação e se garante um ensino com certo grau de competência.

Os órgãos governamentais sustentam que é importante sensibilizar e conscientizar a comunidade sobre a educação do deficiente, como condição para normalizar/integrar. Mas o que se percebe é que a decisão sobre a exclusão antecede a boa vontade dos "não-conscientizados".

3. A EDUCAÇÃO (ESPECIAL?) DO DEFICIENTE MENTAL

O campo da educação especial do deficiente mental apresenta, em seu atual estágio no Brasil, alguns elementos típicos :

a) unificação de deficiências objetivas e diferenças sócio-culturais num único rótulo (excepcional ou deficiente) e num sistema unificado e separado de educação, pelo menos no ensino regular (educação especial);

b) ausência de ensino especial em parte da edu-

cação especial. Milhares de educandos especiais não são alunos especiais, se se pensa em termos de situações formais ou programadas de ensino;

c) o sistema se limita, em termos educacionais, quase sempre, em generalizar a partir do rótulo básico e, numa visão linear de desenvolvimento, tende a se concentrar na "recuperação" de etapas que faltariam ao aluno - daí, a propensão a não trabalhar com conteúdos acadêmica e socialmente correntes (os quais, por determinação prévia, em nada ou pouco constarão do "limite" alcançável);

d) de um lado, pela não produtividade, o sistema condena ao isolamento os efetivamente deficientes; de outro, cria ou amplia "deficiências" acadêmicas (cognitivas ou comportamentais) que justificam o fracasso escolar através do discurso das diferenças ou limitações individuais.

Temos vários tipos de deficientes mentais, com várias educações especiais. Sob o termo "educação especial" encontram-se os vários procedimentos para, primeiramente, isolar indivíduos considerados deficientes; secundariamente, em termos de prioridade social, encontram-se os procedimentos educativos (quando existem). O isolamento se dá de forma precoce, nos casos mais evidentes; ou na escola, quando a questão sócio-cultural se torna crucial para decidir sobre a deficiência. E é por isso que se entende a ênfase no diagnóstico, na identificação de deficientes nas classes de escolas comuns, na montagem de

classes especiais e outros arranjos; e se entende, em contrapartida, porque não se discutem os conteúdos, o senti-do do ensino que se deveria destinar aos chamados defi-cientes mentais.

A educação especial do DM, a nível escolar, pa-rece constituir atualmente uma somatória de diagnóstico de nível mental (com ou sem testes de inteligência), coloca-ção em classes especiais, currículos de prontidão e não incorporação de indivíduos deficientes. Nessa linha, quan-to mais se expandir a educação especial do DM no ensino público, menos se estará atendendo a indivíduos deficien-tes e mais se estará fabricando deficientes (os quais, uma vez fabricados, possivelmente não terão sua deficiência minorada pelos procedimentos especiais). Assim, quanto mais "especial" se tornar a educação especial, mais será ela a consagrar a deficiência.

Seja ou não com o nome de educação especial, é de se esperar que alunos com dificuldades de aprendizagem tenham algum atendimento diferenciado. Dependendo do tipo e grau de dificuldade, é até natural que eventualmente es-tejam em ambientes físicos separados, ainda que de modo não permanente. O grave está em isolá-los; ainda mais se em ambientes especiais para deficientes mentais, rotulando-os de retardados e tratando-os como pré-escolares.

Especialmente se pesquisas confirmarem as indi-cações de que as classes especiais constituem um estágio

para a expulsão e não para a reintegração de alunos, mais se agrava a situação. Aí, talvez a manutenção na classe regular, mesmo sem intervenção "especial", com a previsão assumida de exclusão no processo, seja menos danosa para a socialização do aluno que o deslocamento para a classe especial. A exclusão pelo fracasso escolar é um ônus; ela, somada à estigmatização da deficiência mental (e sem resultados de aprendizagem), é um duplo ônus. E com possibilidades maiores de deixar marcas após a escolaridade.

Qual é, afinal, o objeto, o sentido da Educação Especial do DM na escola? Atualmente, o sistema se mostra como artificial com relação à educação regular e elitista com relação à deficiência. E quanto mais próximos da "média", da "normalidade", estiverem os alunos especiais, mais chances haverá de que a montagem de estruturas burocráticas de educação especial se preste à política e à "ciência" de exclusão social, via educação; de se ter na escolaridade a produção das deficiências.

A legitimidade do espaço da educação especial junto ao ensino regular passa pela possibilidade de contornar deficiências para que os alunos aprendam os elementos fundamentais que justificam a própria existência da escola. É o desafio de que o "especial" não se distancie da "educação".

As classes especiais, conforme se apresentam, mostram de modo mais agudo o contraditório papel da esco

la. Se nas classes tidas como regulares, os processos de discriminação de classe social, de uma instância intermediadora da futura alocação a papéis subalternos no mercado de trabalho, são menos transparentes ainda que reais, nas classes especiais de deficientes mentais a contradição é mais explícita. Embora a referência à patologia e o discurso caritativo encubram em parte o alcance da discriminação, deve-se perguntar se é tão natural que:

a) a DM leve seja um privilégio das classes pobres e das escolas públicas (é raro ver referência a aluno deficiente mental educável ou a classes especiais em escolas privadas);

b) os currículos para deficientes mentais educáveis - diferentemente até de outros tipo de deficiências - excluam os conteúdos da educação fundamental. É uma decorrência compulsória do retardamento? E a que vêm os conteúdos que substituem aqueles? Que teorias os justificam como objeto da educação escolar?;

c) não se saiba, de modo geral, o que acontece com esses alunos, na escola e ao deixá-la. São uma população esquecida nos relatórios e avaliações. Foram alfabetizados? Foram promovidos para outras séries ou classes? Ou sua educação prescinde da discussão de conteúdos básicos e da perspectiva de continuidade?

Enquanto que na educação regular as evidências

já têm permitido até o desenvolvimento de um discurso contra-ideológico, de visões alternativas à reprodução ingê-nua, nosso ensino especial permanece "neutro". Esperando que a ciência revele fórmulas para educar os ineducáveis. E numa prática que, embora tão claramente reprodutiva e educacionalmente ineficiente, tem se ampliado quase sem questionamento. Talvez até porque o discurso sobre a defi-ciência nos tenha convencido da baixa taxa potencial de retorno, em termos de produtividade, do investimento no ensino de indivíduos "sub-normais".

BIBLIOGRAFIA

1. ACTON, Norman. Deficiência no terceiro mundo. O Correo da UNESCO, 9 (3), 1981.
2. AGUIRRE JUNIOR, Adalberto. Chicanos, intelligence testing and the quality of life. Educational Research Quaterly, 4 (1): 3-12, 1979.
3. ALMEIDA, Carmelita S. Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau. Dissertação de Mestrado. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 1984.
4. ANCONA-LOPEZ, M. O uso dos testes de inteligência. In: ANCONA-LOPEZ, M. (org.) Avaliação da inteligência - I. São Paulo, Ed. Pedagógica e Universitária, 1987, cap. 3.
5. APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1982.

6. BARNES, Edward J. Cultural retardation or shortcomings of assessment techniques. JONES, R.L. & MACMILLAN, D.L. (Eds) Special education in transition. Boston, Allyn and Bacon, 1974, 137-147.
7. BARRETTO, Elba S. S. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. Cadernos de Pesquisa, 37: 84-89, 1981.
8. BARTEL, N.R. & GUSKIN, S.L. Deficiência como fenômeno social. CRUICKSHANK, W.M. (Ed.) Psychology of exceptional children and youth. 4ª ed. New Jersey, Prentice-Hall, 1980 (trad. Sadao Omote/mimeo - Fac. Educação - UNESP - Marília, SP).
9. BISSERET, Noëlle. A ideologia das aptidões naturais. DURAND, J. Carlos (org.) Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1979, cap. I.
10. BRANDÃO, Carlos R. O que é educação, 2ª ed. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981.
11. BRASIL. Lei 4.024/61, Diário Oficial, 21 de dezembro de 1961.
12. _____. A nova Constituição do Brasil, Rio de Janeiro, Gráfica Auriverde, 1969.
13. _____. Lei 5.692/71, Diário Oficial, 12 de agosto de 1971.

14. BRASIL, Decreto nº 93.481, Diário Oficial, 29 de outu
de 1986.
15. _____. Constituição de 1988. Brasília, Senado Fede-
ral, 1988.
16. _____. Conselho Federal de Educação, Parecer nº 848/
72. Documenta, 141, 1972
17. _____. Conselho Federal de Educação, Parecer nº
1.682/74. Documenta, 163, 1974.
18. _____. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes
básicas para a ação do Centro Nacional de Educação
Especial. Rio de Janeiro, CENESP, 1974.
19. _____. Ministério da Educação e Cultura. Educação
especial: dados estatísticos - 1974. Brasília,
SEEC/MEC, 1975.
20. _____. Ministério da Educação e Cultura. Proposta
curricular para deficientes mentais educáveis. (4
vol.), Brasília, DDD/MEC, 1979.
21. _____. Ministério da Educação e Cultura. Educação es-
pecial no Brasil: síntese estatística. Brasília,
SEEC/CENESP, 1984.
22. _____. Ministério da Educação e Cultura. Sinopse es-
tatística da educação especial/1981. Brasília, SEEC/

CENESP, 1985.

23. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Educação especial: nova proposta. Rio de Janeiro, CENESP, 1985.
24. _____. Ministério da Educação. Plano Nacional de ação conjunta para integração da pessoa deficiente. Rio de Janeiro, CENESP, 1986.
25. _____. Ministério da Educação. Portaria 69, de 28 de agosto de 1986, Brasília, CENESP, 1986.
26. _____. Ministério da Educação. Subsídios para a Assembléia Constituinte: pessoas portadoras de deficiência. Brasília, CENESP, 1986.
27. _____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Integração. Brasília, MEC/SESPE, outubro de 1987.
28. _____, Ministério da Educação. Dados preliminares sobre o atendimento da educação especial nos Estados. (Material não publicado) Brasília, MEC/SESPE, 1987.
29. BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1977.
30. BRICKER, Diane P. A rationale for the integration of handicapped and nonhandicapped preschool children. GURALNICK, M.J. (Ed.) Early intervention and the

- integration of handicapped and nonhandicapped children. Baltimore, University Park Press, 1978, cap. 1.
31. BURKE, A.A. Placement of black and white children in educable mentally handicapped classes and learning disability classes. Exceptional children, 41: 438-439, 1975.
32. CAMPANA, Antonio P. Status sócio-econômico e deficiência intelectual em escolares. Tese de doutoramento. Botucatu, Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas, 1973.
33. CAMPOS, Regina H.F. A função social do psicólogo. Educação e Sociedade, 16: 74-84, 1983.
34. CARRAHER, D. W & SCHLIEMANN, A.D. A diferença não é deficit. Psicologia: Ciência e Profissão, 7: 25-27, 1987.
35. CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1979.
36. CHAUFÍ, Marilena. Ideologia e Educação. Educação e Sociedade, 5: 24-40, 1980.
37. _____ . O que é ideologia. 8ª ed. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1982.

38. CLAUSEN, Johs. Mental deficiency - development of a concept. American Journal of Mental Deficiency, 71 (5): 727-745, 1967.
39. COMISSÃO CONJUNTA EM ASPECTOS INTERNACIONAIS DA DEFICIÊNCIA MENTAL. Deficiência mental: prevenção, melhoria e prestação de serviços. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1981.
40. CÓRIA-SABINI, M.A. Psicologia aplicada à educação. São Paulo, Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.
41. CUNHA, Luis Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 9ª ed. Rio de Janeiro, Liv. Francisco Alves Ed., 1986.
42. DALL'ACQUA, M. Júlia C. O professor como elemento determinante e condutor de pesquisa em sala de aula: um estudo sobre procedimentos de análise e avaliação em classe especial. Dissertação de mestrado. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 1987.
43. DAL POGETTO, M. Teresa D. P. Como professores de classe especial para deficientes mentais da rede estadual de ensino percebem sua atuação profissional. Dissertação de mestrado. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 1987.
44. DENARI, Fátima E. Análise dos critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis. Dissertação de mestrado. São Carlos, Universidade Fede-

ral de São Carlos, 1984.

45. DUNN, Lloyd. Exceptional children in the schools: special education in transition. 2ª ed. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1973.
46. _____ . Special education for the mildly retarded - is much of it justifiable? JONES, R.L. & MACMILLAN, D.L. (Eds.) Special education in transition. Boston, Allyn and Bacon, 1974, p. 5-20.
47. DURAND, J. Carlos (org.) Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1979.
48. EDLER, Rosita. Estudo da estrutura e funcionamento de educação especial nos sistemas estaduais de educação do Brasil. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, FGV/ISOP, 1977.
49. EPSTEIN, Howard R. Means, ends and the principle of normalization: a closer look. Education and Training of the Mentally Retarded, 17 (2): 153-156, 1982.
50. EYSENCK, H.J. & KAMIN, L. Intelligence: the battle for the mind. Londres, Pan Books, 1981.
51. FERREIRA, M. de Fátima P. Percepção de professores e especialistas em educação sobre o aluno deficiente mental educável. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1987.

52. FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Cadernos de Pesquisa, 52: 7-17, 1985.
53. FLETCHER, P.R. & RIBEIRO, S.C. O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. Em Aberto, 6 (33): 1-10, 1987.
54. FONSECA, Vitor da. Educação especial. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
55. FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Petrópolis, Ed. Vozes, 1977.
56. FRANCHI, Eglê P. A norma escolar e a linguagem da criança. Educação e Sociedade, 16: 85-101, 1983.
57. GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação e educação brasileira contemporânea. Educação e Sociedade, 8: 5-32, 1981.
58. GANDINI, Raquel P.C. Ideologia e burocracia na rotulação de estudantes. Educação e Sociedade, 24: 61-74, 1986.
59. GARCIA, Regina L. Caminhos e descaminhos da alfabetização. Educação e Sociedade, 28: 51-66, 1987.
60. GEARHART, B.R. & WEISHAHN, M.W. The handicapped child in the regular classrooms. Saint Louis, The C. V. Mosby Co., 1970.

61. GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação. Rio de Janeiro, Vozes, 1986.
62. GONZALEZ, Gilbert. The historical development of the concept of intelligence. The Review of Radical Political Economics, 11 (2): 44-55, 1979.
63. HALLAHAN, D.P. & KAUFFMAN, J. M. Exceptional children: introduction to special education. New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1978.
64. HOBBS, Nicholas. The futures of children: categories, labels and their consequences. San Francisco, Jossey-Bass Publ., 1975.
65. HUBERTY, T., KOLLER, J.R. & BRINK, T.D.T. Adaptive behavior in the definition of mental retardation. Exceptional children, 46 (4): 256-261, 1980.
66. JANNUZZI, Gilberta. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo, Cortez Ed./Autores Associados, 1985.
67. KAUFFMAN, J.M. Characteristics of children's behavior disorders. Ohio, Charles E. Merrill Co., 1977.
68. KEOGH, Barbara K. Psychological evaluation of exceptional children: old hangups and new directions. JONES, R.L. & MACMILLAN, D.L. (Eds.) Special Education in transition ..., 131-136.

69. KIRK, Samuel A. Educating exceptional children. 2ª ed. Boston, Houghton Mifflin Co., 1972.
70. LARRABURE, Silvia A. Os testes de inteligência. ANCONA-LOPEZ, M. (org.) Avaliação da inteligência I ..., cap. 2.
71. LAZERSON, Marvin. Educational institutions and mental subnormality: notes on writing a history. BEGAB, M.J. & RICHARDSON, S.A. (Eds.) The mentally retarded and society: a social science perspective. Baltimore, University Park Press, 1975, cap. 2.
72. LEONTIEV, A.N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do ataso mental. Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa, Editorial Estampa, 1977, p. 99-119.
73. LIGHT, R.J. & SMITH, P.V. Social allocation models of intelligence: a methodological inquiry. Harvard Educational Review, 39 (3): 484-510, 1969.
74. LURIA, A.R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa, Editorial Estampa, 1977.
75. MACMILLAN, D.L. Mental retardation in school and society. Boston, Little, Brown and Co., 1977.

76. MANN, Lester. Psychometric phrenology and the case against ability assessment and training. JONES, R.L. & MACMILLAN, D. (Eds.) Special education in transition ..., p. 160-173.
77. MARQUES, Juracy C. O significado da inteligência: dimensões cognitivas, sócio-políticas e intelectuais. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2 (1/2): 15-27, 1987.
78. MARX, Karl & ENGELS, F. A ideologia alemã. Lisboa, Ed. Presença, 1976.
79. MAZZOTTA, Marcos. Educação escolar: comum ou especial? São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1986.
80. MELLO, Guiomar N. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. 7ª ed. São Paulo, Cortez Ed./Autores Associados, 1987.
81. MERCER, Jane. IQ: the lethal label. Psychology today, set. 1972.
82. _____. Sociocultural factors in educational labeling. BEGAB, M.J. e RICHARDSON, S.A. (Eds.) The mentally retarded ..., cap. 7.
83. MYERS, Patricia I. & HAMMILL, D.D. Methods for learning disorders. 2ª ed. New York, John Wiley & Sons, 1976, cap. 9.

84. NAESS, Arne. Historia del termino "ideologia" desde Destutt de Tracy hasta Karl Marx. NAESS, A. & CHRIS TOPHERSON, K. Democracy, ideology and objectivity. Oslo, Oslo University Press, 1956.
85. NEER, W.L., FOSTER, D.A., JONES, J.G. & REYNOLDS, D.A. Socioeconomic bias in the diagnosis of mental retardation. Exceptional Children, 40: 38-39, 1973.
86. ONU, Assembléia Geral. Declaração dos direitos das pessoas deficientes (1975). "apud" RIBAS, João B. C. O que são pessoas deficientes. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1983.
87. PASCHOALICK, Wanda C. Deficiência mental: problema de definição e diagnóstico em educação especial. Didática, 18: 115-123, 1982.
88. _____ . Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1981.
89. PATTO, M. Helena S. Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo, T. A. Queiroz, 1987.
90. PESSOTTI, Isaiás. Sobre a definição de deficiência mental. Anais da XV Reunião Anual de Psicologia. Ribeirão Preto, Sociedade de Psicologia, out. 1985, p. 62-67.

91. PINO, Angel. A questão do menor e o significado da infância na sociedade burguesa. Educação e Sociedade, 28: 32-48, 1987.
92. PORTELLI, H. Gramsci e o bloco histórico. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
93. RASCHE, W.M.M. & KUDE, V.M. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. Cadernos de Pesquisa, 57: 61-70, 1986.
94. REYNOLDS, M.C. & BALOW, B. Categories and variables in special education. JONES, R.L. & MACMILLAN, D. (Eds.) Special education in transition ..., p. 86-99.
95. RIBAS, João B.C. O que são pessoas deficientes. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1983.
96. RIBEIRO, M. Luisa S. História da educação brasileira: a organização escolar. 7ª ed. São Paulo, Cortez Ed/Autores Associados, 1987.
97. RIEGEL, Klaus F. The dialectics of human development. American Psychologist, out. 1976, 689-700.
98. RIST, Ray C. Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. Harvard Educational Review, 40 (3):411-451, 1970.

99. ROBINSON, N.M. e ROBINSON, H.B. The mentally retard-
ed child. 2ª ed. New York, MacGraw Hill, 1976.
100. ROCHA, Maria A. dos Santos. A educação do deficiente
mental no Estado de São Paulo (1834-1971). Aqui,
agora, 17: 1-13, 1980.
101. RÖPKE, Elio. Expectativas do professor e desempenho
de alunos. Dissertação de mestrado. Porto Alegre,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1981.
102. SAMPSON, Edward E. Cognitive psychology as ideology.
American Psychologist, 36 (7): 730-743, 1981.
103. SÃO PAULO. Formulário para identificação de pessoas
portadoras de deficiência. São Paulo, Fundo So-
cial de Solidariedade do Estado, 1987.
104. _____. Secretaria da Educação. Instrução DAE/SE
de 30-09-86. Diário Oficial do Estado de São Pau-
lo, 01-10-86.
105. _____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de
Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios relativos
à avaliação de crianças e jovens suspeitos de ex-
cepcionalidade, para fins educacionais. São Pau-
lo, SE/CENP, 1979.
106. SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil. São
Paulo, Cortez Ed./Autores Associados, 1987.
107. _____. Sobre a natureza e a especifici-

dade da educação. Em Aberto, 3 (22): 1-6, 1984.

108. SCHNEIDER, Dorith W. Classes esquecidas: os alunos excepcionais do Estado da Guanabara. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1974.
109. SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 14ª ed. São Paulo, Cortez Ed./Autores Associados, 1986.
110. _____ . Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
111. SILVA, T.R. Neubauer. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. Cadernos de Pesquisa, 32: 31-44, 1980.
112. SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. 2ª ed. Lisboa, Moraes Ed., 1981.
113. SOARES, Léa B.T. Terapia ocupacional: lógica do capital ou do trabalho? Dissertação de mestrado. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 1987.
114. SÖDER, Martin. Devolver o deficiente à comunidade de onde foi excluído. O Correio da UNESCO, 9 (8): 20-22, 1981.
115. SZASZ, Thomas S. Ideologia e doença mental: ensaios sobre a desumanização psiquiátrica do homem. Rio

de Janeiro, Zahar, 1980.

116. TARVER, Sara G. How special education has changed. KNEEDLER, R.D. & TARVER, S.G. (Eds.) Changing perspectives in special education. Ohio, Charles E. Merrill Publ.Co., 1977, p. 3-18.
117. TFOUNI, Leda V. A inteligência prática e a prática da inteligência. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 39 (3): 44-56, 1987.
118. VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas ... 1977, p. 31-50.
119. WERNECK, Vera R. A ideologia na educação. Petrópolis, Vozes, 1982.