



1290001299



FE
TCC/UNICAMP G437a

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

Karina de Queiroz Giora

984714002

O atendimento educacional aos deficientes: em busca da Inclusão

Um estudo de caso sobre a inclusão na FUMEC

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para o curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação – UNICAMP
Sob orientação da Prof^a Dr^a Adriana
Lia Frizman de Laplane**

Campinas/SP

2004

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA	9437a
V:	EX
TOMBO	1299
PROC.	11712004
C:	D: X
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	28/10/04
Nº CPD	36 d 32 V 993

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP

G437a Giora, Karina de Queiroz
O atendimento educacional aos deficientes : em busca da inclusão - um estudo de caso sobre a inclusão na FUMEC / Thatiana Roberta Paula. - Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador: Adriana Lia Frizman de Laplane.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação especial. 2. Inclusão. 3. Alfabetização de adultos. 4. Deficiência. I. Laplane, Adriana Lia Frizman de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-113-BFE

COMISSÃO JULGADORA

Prof.^a. Dr.^a. Adriana Lia Frizman de Laplane
Orientadora

Prof.^a. Dr.^a. Heloísa H. Pimenta Rocha
2.^a. Leitora

DEDICATÓRIA

ILUSÕES DO AMANHÃ

*Por que eu vivo procurando um motivo de viver,
Se a vida às vezes parece de mim esquecer?
Procuro em todas, mas todas não são você
Eu quero apenas viver
Se não for para mim que seja pra você.*

*Mas às vezes você parece me ignorar
Sem nem ao menos me olhar
Me machucando pra valer.*

*Atrás dos meus sonhos eu vou correr
Eu vou me achar, pra mais tarde em você me perder.
Se a vida dá presente pra cada um
O meu, cadê?*

*Será que o mundo tem jeito?
Esse mundo cheio de preconceito.*

*Quando estou só, preso na minha solidão
Juntando pedaços de mim que caíam no chão
Juro que às vezes nem ao menos sei, quem sou*

*Talvez eu seja um tolo,
Que acredita num sonho
Na procura de te esquecer
Eu fiz brotar a flor
Prá carregar junto ao peito
E crer que esse mundo ainda tem jeito
E como príncipe sonhador
Sou um tolo que acredita ainda no amor*

*Príncipe poeta, Alexandre Lemos
Aluno da APAE, possuidor de Síndrome
De Down*

Aos deficientes, por existirem e resistirem
a todo o preconceito existente na sociedade. Ao João
por ter me possibilitado a realização deste
trabalho.

*“A vida só se dá para quem se deu”
Vinícius de Moraes*

À minha mãe Cida, por que tudo que sou devo a ti.

AGRADECIMENTOS

*“ Não devemos nos comparar com os outros,
mas com o melhor que podemos ser.” Shakespeare*
À Deus, por ter me concedido forças e iluminado meus caminhos.

*“Quando o amor vos fizer sinal, segui-o;
ainda que os seus caminhos sejam duros e escarpados.
E quando as suas asas vos envolverem , entregai-vos;
ainda que a espada escondida na sua plumagem
vos possa ferir.” Khalil Gibran*

Aos meus pais Reinaldo e Cida, irmãs Patrícia e Maria Izabel
e afilhado Gustavo por serem a razão da minha vida.

*“Assim como o perfume é a expressão da flor,
o pensamento é o perfume do espírito.” J.M.Macedo*
À prof^ª.Dr^ª.Adriana Laplane, pela orientação, paciência
e por tudo o que me ensinaste.

“A maior força consiste em reconhecer a própria fraqueza.”

J.C.Barreau

Às amigas de graduação: Ana Paula, Lia, Gislaine, Priscila,
Tatiana e Taciana

Pela amizade durante esses quatro anos e por não terem
me deixado desistir em momentos de fraqueza.

*“O amor não se define...
Sente-se...”*

Helena B. Ribeiro

Ao Cristiano pela paciência, carinho
e sobretudo amizade!

*“Não corrigir nossas faltas é o mesmo
que cometer novos erros.” Confúcio*

À prof^ª.Dr^ª. Heloísa Pimenta Rocha

Pela atenção e disponibilidade.

ÍNDICE

Introdução.....	01
1-) A História da Deficiência e o início da educação dos deficientes.....	03
2-) A História da educação dos deficientes no Brasil.....	20
3-) Da EXCLUSÃO ao desejo pela INCLUSÃO.....	40
4-) Um breve histórico da alfabetização de jovens e adultos no Brasil.....	64
5-) Um caso de inclusão na FUMEC.....	75
6-) O trabalho com o João.....	81
7-) Considerações Finais.....	86
8-) Bibliografia.....	89
Anexos.....	94

RESUMO

Através de um estudo de caso realizado na Fumec (Fundação Municipal para Educação Comunitária), instituição responsável pela alfabetização de adultos no município de Campinas, o trabalho pretende contribuir às reflexões atuais sobre as práticas de educação inclusiva.

Na tentativa de esclarecer os modos como a deficiência foi vista ao longo dos anos fez-se necessário um levantamento da história da deficiência e dos rumos seguidos até que fosse compreendida a necessidade de educação de indivíduos deficientes.

No âmbito nacional, esboça-se a evolução do atendimento educacional ao deficiente, as lutas isoladas em busca de um atendimento educacional com qualidade até chegar à legislação vigente e às políticas atuais que defendem uma escola inclusiva que respeite e aceite a toda diversidade.

São levantadas algumas posições diferentes na maneira de visualizar a inclusão, analisadas e relacionadas com o caso de aprendizagem do aluno possuidor de Síndrome de Down na Fumec na tentativa de responder a alguns questionamentos quanto à qualidade do atendimento oferecido pela instituição no que se refere à prática inclusiva.

O trabalho pretende contribuir com as discussões atuais relacionadas ao processo de inclusão acreditando que, embora a inclusão já seja uma prática, ela ainda não é efetiva sendo necessário um longo caminho a ser percorrido por nossa sociedade para que haja inclusão, sobretudo, social.

INTRODUÇÃO

Desde o ingresso na Faculdade de Educação da UNICAMP, desejava conhecer mais profundamente, tanto as teorias quanto as práticas de ensino voltadas à educação de alunos especiais. As possibilidades de contato com tal educação, porém, eram restritas devido ao trabalho em período integral fora da área educacional.

Foi apenas na primeira disciplina de estágio do curso que pude me aproximar das práticas educativas através da alfabetização de adultos na rede Municipal de Campinas, representada pela FUMEC (Fundação Municipal para Educação Comunitária).

Desde o primeiro momento no estágio, me chamou a atenção a presença de um aluno com Síndrome de Down que possibilitaria, então, o aprofundamento na educação de alunos especiais e o primeiro contato prático com o tema inclusão, bastante comentado entre colegas que já trabalhavam nas redes municipais da região.

A realização de um projeto de trabalho específico com este aluno me permitiu refletir sobre a sua aprendizagem no contexto inclusivo buscando responder a alguns questionamentos quanto à eficácia do atendimento proposto pela instituição.

As reflexões iniciadas no estágio deram origem à elaboração deste trabalho que pretende analisar os discursos atuais relacionados à inclusão tendo como base o estudo de caso realizado na FUMEC.

Para a compreensão de tais discursos fez-se necessário a retomada histórica sobre a deficiência, história essa, repleta de segregações e exclusões sociais de todos os indivíduos caracterizados como anormais pela sociedade.

A retomada histórica é importante à medida que possibilita a compreensão de como a deficiência foi encarada pela sociedade e traz a contribuição de alguns pensadores que destinaram esforços em busca do reconhecimento das necessidades especiais dos deficientes

como Paracelsus, Cardano, Willis, Torti, Locke, Condillac, Rousseau, Itard e seus seguidores, Seguin e Montessori. Destes, destacarei o trabalho de Itard, reconhecido como um grande impulsionador da construção da Educação Especial.

Prosseguirei com as contribuições históricas adotando as referências de Marcos Mazzotta e Gilberta Jannuzzi quanto à trajetória da educação dos deficientes em âmbito nacional. Destaca-se a pouca valorização, em nosso país, da educação dos deficientes, principalmente os mentais, devido a consideração histórica de indivíduos com problemas de aprendizagem e indisciplinados como o público alvo a ser atendido pela educação especial.

Citarei, ainda, a importância dos movimentos dos familiares e pessoas comuns interessadas no atendimento aos deficientes dando origem a campanhas e à criação de leis em benefício desses educandos.

Apresentam-se discussões relacionadas à educação especial buscando compreender os motivos pelos quais esta modalidade da educação não tenha conseguido alcançar o sucesso esperado.

A partir disso, reflete-se sobre a inclusão e os documentos que deram origem a este tão atual discurso que pretende solucionar os problemas enfrentados pela educação especial. Tal discurso já se configurou como política e se tornou realidade nas escolas brasileiras, mas é, ainda, alvo de diferentes visões, as quais serão levantadas buscando aprofundar a análise da realidade vivenciada por mim.

Devido ao fato de o trabalho se referir à alfabetização de adultos, farei uma retomada histórica da trajetória desta modalidade da educação.

As reflexões se finalizam com a relação entre a teoria utilizada e o estudo de caso realizado gerando algumas considerações a respeito da prática inclusiva.

1-) A História da Deficiência e o início da Educação dos Deficientes

*“É por retomar o antigo que se aprende o novo e assim nos tornamos mestres.”
Confúcio, filósofo chinês*

Ao longo da História podemos constatar inúmeras formas de segregar todos aqueles considerados diferentes do que é socialmente estabelecido como normal.

Uma das formas de segregação pode ser constatada em relação à lepra em que os doentes eram levados a leprosários que não possuíam a função de buscar a cura, mas sim apenas tirá-los do convívio social.

De acordo com Foucault, na Idade Média, quando tal doença desaparece as cidades abrem as portas sem medo de que esse mal volte novamente a assombrar. A sociedade, porém, acostumada a segregar, espera uma nova encarnação do mal que permita a exclusão. A doença acaba, porém, a imagem construída do leproso permanece, dando sentido a toda exclusão.

Uma das formas de se legitimar a exclusão era através da religião. Os leprosos estavam excluídos da sociedade e da comunidade cristã, vistos como uma manifestação de Deus. A doença era vista como um castigo às possíveis maldades realizadas no mundo. Mas a misericórdia de Deus poderia confortá-lo se acreditasse e se redimisse de seus males. A sua expulsão da sociedade através de sua segregação seria a porta de sua salvação.

Tal visão permanece para outras formas de exclusão. Séculos mais tarde os excluídos serão pobres, vagabundos, presidiários, e “cabeças alienadas” que assumirão o papel do abandonado buscando através de sua exclusão a reintegração espiritual.

No período renascentista (Século XV a XVII), a loucura não possuirá uma posição fixa. Era comum neste período a existência de composições literárias e pictóricas utilizando-se de navios que transportavam “heróis imaginários”. As Naus são caracterizadas por pessoas

que embarcam para uma viagem simbólica que pode lhes trazer fortuna, figura do destino ou suas verdades.

Segundo Foucault, por volta da segunda metade do século XVII e início do século XVIII, ou seja, na Idade Clássica, a loucura substituiu a Lepra como fator de exclusão, reações de divisão e purificação.

Algumas figuras essenciais representam o surgimento da loucura e de sua conseqüente exclusão, uma dessas figuras é a Nau dos Loucos que foi a única que realmente existiu.

Nela, os loucos eram expulsos das cidades por serem caracterizados por uma carga insana, sendo levados de uma cidade para a outra como criaturas indesejáveis. A navegação era vista como passagem e purificação.

Para Foucault é difícil compreender o sentido exato deste costume, mas poderia se caracterizar por "...uma medida geral de expurgo que as municipalidades fazem incidir sobre os loucos em estado de vagabundagem; hipótese que por si só não dá conta dos fatos, pois certos loucos, antes mesmo que se construam casas especiais para eles, são recebidos nos hospitais e tratados como loucos." (FOUCAULT, 1997, p.10)

A Nau dos Loucos servia, segundo Foucault, como a maneira pela qual seria evitado que os loucos, seres indesejáveis, ficassem vagando pela cidade. Navegando, teriam a certeza de que seriam encaminhados para longe tornando-se prisioneiros de sua própria partida.

A navegação teria por sentido purificar os viajantes.

Não havia preocupação com a cura e a exclusão se destinava à espera de um milagre que pudesse salvá-los. O acesso às igrejas era proibido aos loucos e até alguns padres que tornaram-se loucos eram expulsos como que se tornassem impuros.

A Nau dos Loucos atravessa uma paisagem de delícias onde tudo se oferece ao desejo, uma espécie de Paraíso renovado, uma vez que nela o homem não mais conhece nem o sofrimento nem a necessidade.

Neste momento, a experiência Renascentista da Loucura possui duas vertentes simultâneas: um lado Trágico, fascinante e cósmico e o outro crítico, irônico e moral. A loucura aparece nestas representações como motivo de sátira ou escárnio, como o mal de fraquezas humanas.

A loucura nasce no coração dos homens e organiza e desorganiza sua conduta. Uma das vertentes apontadas por Foucault é de que todos os homens podem estar submetidos à loucura e esta se revela em uma medíocre verdade aos olhos de um sábio. O discurso com o qual se justifica resulta apenas de uma consciência crítica do homem.

Aos poucos, a consciência trágica da Loucura vai sendo substituída pela consciência crítica da loucura e conseqüentemente há o domínio da razão sobre a loucura. Ocorre o fim da experiência Renascentista e abre-se espaço para a Idade Clássica que dá origem à experiência Moderna da Loucura.

Foucault resume de forma brilhante a experiência que o classicismo teve da loucura:

“A loucura torna-se uma forma relativa à razão ou, melhor, loucura e razão entram numa relação eternamente reversível que faz com que toda loucura tenha sua razão que julga e controla, e toda razão sua loucura na qual ela encontra sua verdade irrisória. Cada uma é a medida da outra, e nesse movimento de referência recíproca elas se recusam, mas uma fundamenta a outra.” (FOUCAULT, 1997, p. 30)

Após o desaparecimento da Nau dos Loucos surge o Hospital dos Loucos. Neste, os considerados loucos por aqueles possuidores da razão embora desejassem a cura, não tinham como alcançá-la, pois, os Hospitais Gerais, diferentemente dos antigos leprosários permitiam visitas mas não possuíam propósito terapêutico.

A loucura antes de se tornar objeto do conhecimento e ser reconhecida como doença passou por esse período de internação classicista que não permitiu avanços no conhecimento, mas sim a exclusão dos internados.

Serão denominados doentes mentais os indivíduos incapazes juridicamente e que possuam algum distúrbio que afete a vida social.

De acordo com Pessotti, com a difusão do cristianismo na Europa, inicia-se uma mudança no tratamento dos deficientes mentais, que passam a ser acolhidos, ganhando alma e protegidos do abandono e de serem eliminados da sociedade. Passam a ser considerados filhos de Deus como os demais seres humanos merecendo ser aceitos e tolerados pela sociedade que sempre se omitiu deixando a Deus a responsabilidade de manter tais indivíduos.

Para Mazzotta, “a própria religião, com sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.” (MAZZOTTA, 2001, p. 16)

Com o Cristianismo, o deficiente passa a ser considerado pessoa possuindo igualdade moral e teológica. Entretanto, não possui igualdade de direitos, sendo acolhido em conventos ou igrejas onde realiza pequenos serviços em troca de sua sobrevivência.

Na Europa, o deficiente mental será considerado ser humano, criatura de Deus, mas será visto de maneira diferente do ponto de vista religioso, ou seja, pode ser visto como um eleito de Deus ou como um expiador de culpas alheias. Inicia-se por parte da sociedade uma série de questionamentos relacionados à explicação da deficiência.

A cristianidade do deficiente mental foi algo muito discutido na Idade Média, pois buscava-se compreender se o deficiente era assim devido à culpa por erros de seus antepassados ou por ser assim, estaria livre do pecado e seria um escolhido de Deus.

Ao ser acolhido pela cristianidade, o deficiente mental ao mesmo tempo que ganha a caridade (abrigo) por ser considerado “um filho de Deus” e possuidor de alma, ganha também o castigo divino (por estar em tal condição devido ao pecado de seus antecessores) ou até humano (devido as suas condutas imorais).

Desta maneira, vemos que embora haja uma mudança na maneira de encarar o deficiente o livrando da morte e da expulsão da sociedade após o surgimento da ética cristã, esta não permite que o deficiente seja considerado como parte integrante desta mesma sociedade como um indivíduo “normal”. Para uma grande parte do clero, a solução para os deficientes é confiná-los em asilos, onde embora segregados, teriam garantido um teto e alimentação estando isolados da sociedade. Para a outra parte, a solução é a caridade.

A influência da igreja na sociedade, decidindo o que haveria ou não de ser feito com os diferentes tipos de pessoas nela inseridas, entre elas os deficientes, fez com que inúmeros deles morressem durante a “Inquisição Católica” na Idade Média. Como todos os indivíduos que não se adequavam de uma maneira ou de outra aos “padrões” exigidos pela igreja eram torturados e mortos em praça pública “em nome de Deus”, muitos deficientes estavam entre esses indivíduos.

Analisando a história da educação de deficientes podemos constatar que, antes da Idade Média há poucos registros de uma educação voltada aos deficientes, entretanto, com a influência religiosa que considera o deficiente como pessoa surge a necessidade de se educar tais indivíduos. A partir de então, vários estudiosos iniciam trabalhos buscando contestar as explicações religiosas, os quais procurarei citar de forma sintética a fim de ilustrar os principais fatos que marcaram a história de tal educação.

Em 1567, com a Publicação da obra “Sobre as doenças que privam os homens da Razão”, Philipus Aureolus Paracelsus, autoridade da medicina e reconhecido por inúmeras

universidades, considera médico um problema que até então fora considerado teológico e moral.

Para Paracelsus, o louco e o idiota são doentes ou vítimas de forças sobre-humanas e dignos de tratamento e complacência. Os deficientes deixam de ser vistos como criaturas perversas tomadas pelo diabo e dignas de tortura.

Cardano, filósofo e médico de grande reputação, baseado em um misticismo neoplatônico e na magia, professava a crença em poderes especiais e em forças cósmicas que podem ser responsáveis por comportamentos inadequados; acreditava que os loucos e deficientes eram vítimas de tais poderes que os tornavam merecedores de atenção médica.

A concepção de Cardano superava a de Paracelsus à medida que possuía uma preocupação pedagógica com a instrução dos deficientes.

Com Thomas Willis (1621-1675), é inaugurada a postura organicista diante da deficiência mental. Sua obra é baseada na neurofisiologia seiscentista através das idéias de fluidos nervosos, sucos nervosos etc. Entendia a idiotia e outras deficiências como produtos de estruturas ou eventos neurais. Essa visão acaba por representar o início da redenção humanista do deficiente.

Outro estudioso que vai tratar as causas da deficiência mental é Francesco Torti, que admite fatores ambientais como determinantes da deficiência (mudança de climas, ar etc.).

John Locke, com sua obra revoluciona as doutrinas vigentes por que vai contra todo o absolutismo teocrático, abalando o dogmatismo ético cristão na medida que estuda a mente humana.

Locke vai defender que os seres humanos possuem uma capacidade diferenciada que lhes permite uma compreensão também diferenciada. Desta forma, os princípios da moral não podem ser estabelecidos antes de ser caracterizada tal capacidade.

A partir desta visão é publicado o *Essay Concerning Human Understanding* que formula com embasamento filosófico e crítico, a visão naturalista da atividade intelectual com suas implicações éticas, pedagógicas e doutrinárias no campo da deficiência mental. Um dos objetivos de tal obra é mostrar que o ser humano possui limitações quanto ao entendimento e por isso deve ser tolerado tanto quanto a religião, acabando com os preconceitos e a rigidez dogmática.

Locke constrói a sua teoria da didática: “a experiência é o fundamento de todo o nosso saber. As observações que fazemos sobre os objetos sensíveis externos, ou sobre as operações internas da nossa mente, e que percebemos, e sobre as quais refletimos nós mesmos, é o que supre o nosso entendimento com todos os materiais de pensamento.” (PESSOTTI, 1984 p.22) Assim, o uso da razão, embora capaz de produzir idéias e conhecimentos, será exercido sempre, em última análise, sobre os dados da sensação.

Locke, através de sua teoria, afirma que todas as idéias construídas pelos indivíduos resultam da experiência sensorial, não sendo justificada então, a perseguição moralista ao deficiente. O deficiente não necessariamente possui uma lesão irreversível, mas está em um estágio de carência de idéias e operações intelectuais semelhantes ao estágio de recém-nascido. Somente com a experiência poderá suprir tais carências. “A mente humana é entendida como uma página em branco, sem qualquer idéia.” (PESSOTTI, 1984, p. 22)

O recém-nascido é visto como uma tabula rasa. Tal visão tem implicações decisivas para a vida e ensino dos deficientes mentais, pois entende-se pela visão naturalista que é necessário uma individualidade na hora de ensinar e a aprendizagem ocorre por experiência e aquisição das noções por meio de objetos concretos.

A teoria do conhecimento do *Essay* acabou por influenciar o pensamento educacional de Rousseau e Condillac gerando o primeiro programa sistemático de educação especial que foi elaborado por Itard em 1800 através da crença na educabilidade do deficiente mental.

Inicia-se uma nova concepção baseada na eficiência e deficiência mental como processos de interação adequada ou inadequada com o ambiente.

As propostas pedagógicas influenciadas por Locke, segundo Pessotti, determinaram alterações profundas na atuação da sociedade em relação aos deficientes e geraram uma verdadeira revolução na teoria e na prática educacional abalando a teoria educacional vigente e dominante.

A deficiência, que era entendida como “carência” de experiências sensoriais somente será atendida pedagogicamente com Itard e outros influenciados pelas obras de Condillac e Rousseau.

Para Pessotti, com os estudos realizados tornava-se clara a necessidade e o direito à educação por parte dos deficientes. Entretanto, a sociedade procurava se eximir da responsabilidade em criar e manter instituições que permitissem educar os deficientes já que não mais poderiam delegar à divindade o cuidado com tais indivíduos.

Embora, neste período, os pedagogos já exercessem a função de planejar e ministrar o ensino aos alunos normais, segundo Pessotti:

“Para que a sociedade admita e assuma a tarefa de educar o deficiente será necessário algum tempo, até que surja o grande movimento libertário e naturalista e pregar a igualdade de direitos entre os homens e a combater a artificialidade dos fins, métodos e conteúdos do ensino usual, mesmo que destinado, então apenas aos educandos normais.” (PESSOTTI, 1984, p. 26)

Influenciado pelo Essay de Locke, Condillac em 1746 produz um ensaio em que este dá a doutrina de Locke sobre o conhecimento, uma formulação praticamente psicológica e, em alguns pontos a transforma em teoria da aprendizagem com evidente significado pedagógico.

O trabalho de Condillac, após o Essay de Locke, em que a educabilidade do deficiente torna-se indiscutível, acrescenta um esboço de metodologia do ensino tornando-se a didática especial para o deficiente mental.

Sua teoria defende que todas as idéias devem nascer das sensações e das operações da mente que não são mais que a sensação transformada. Qualquer conhecimento ou idéia é uma sensação, seja produzida por elementos externos (sensação) seja gerada pela percepção de operações mentais, ou seja, objetos internos (reflexão). As faculdades mentais como atenção, comparação e juízo são elaboração da informação sensorial.

Pela idéia da Estátua de Condillac, tem-se que, a partir de qualquer sensação podem-se gerar todas as faculdades em um organismo tábula-rasa ao qual se conferisse cada um dos sentidos. Este deveria ser capaz de exercer todas aquelas faculdades a partir de um único canal sensorial.

O conjunto de faculdades geradas pela percepção sensorial é o entendimento (funcionamento natural da mente). O entendimento, segundo Condillac, precede à linguagem.

“A teoria de aquisição de idéias, de Condillac, além de indicar uma estratégia geral para a educação, oferece claras sugestões sobre a natureza de eventuais retardos no entendimento e, por inferência inevitável, princípios para uma didática da aquisição de idéias por pessoas privadas por um ou mais órgãos sensoriais, ou incapazes de operações simbólicas ou privadas de linguagem.” (PESSOTTI, 1984, p.28)

A partir das obras de Locke e Condillac é inaugurada a educação especial de deficientes mentais com as seguintes características:

“...é sensualista, admite a gênese das idéias e processos mentais complexos a partir de idéias e processos simples, admite que da percepção se passa a operações mentais não necessariamente formais; que a formalização é apenas um modo de

estender as operações precedentes; que há estádios necessários e gradativos entre a percepção e as operações com signos ou formas; que para efeito do exercício das faculdades mentais não importa quais e quantos órgãos dos sentidos sejam empregados na origem do conhecimento, ou seja, na percepção sensorial; que o domínio da linguagem não é essencial para o desenvolvimento do entendimento; e acima de tudo, que as capacidades ou incapacidades mentais são produto da experiência e das oportunidades de exercício de funções intelectuais e não necessariamente dotes inatos, de natureza anátomo-fisiológico ou metafísica.”
(PESSOTTI, 1984, p.29)

As idéias de Condillac são fundamentais para os esforços de Itard que criou a educação especial para os deficientes mentais entendida como metodologia especial de ensino que pode ser comprovada através da experiência com o selvagem Víctor de Aveyron.

Baseado no ensaio de Locke e na Estátua de Condillac, Itard se sensibiliza para as relações estreitas entre: fonação e audição; linguagem e pensamento; percepção e abstração; cultura e inteligência; experiência e criação.

Itard, através de seu trabalho, foi um dos grandes pioneiros da educação de surdos-mudos. Além disso, foi o primeiro pedagogo da oligofrenia a utilizar a teoria da educação especial de deficientes mentais a partir do desenvolvimento de programas e recursos que permitissem educar o selvagem de Aveyron.

A educação formal oficial sofre pesados ataques de Condillac, Diderot, D’allembert e principalmente Rousseau com a teoria do “bom selvagem”.

A decisão de enviar a Itard o selvagem de Aveyron viria por este se tratar de um protótipo vivo do ideal rousseauiano do selvagem inculto, naturalmente inteligente e generoso e a possibilidade de confirmar com a teoria do “bom selvagem” de Rousseau ou da “estátua de Condillac” e por ela a da “tábula rasa” de Locke.

Após ter sido encontrado e examinado por vários médicos, tentando fugir várias vezes, Victor (assim chamado por Itard) é confiado a este que o submete ao exame do mais célebre psiquiatra francês, Philippe Pinel.

Pinel diagnosticará que no caso do Victor não se trata de um indivíduo desprovido de recursos intelectuais por efeito de sua existência peculiar, mas um idiota essencial, assim como os demais idiotas que conhecia.

Itard se opõe a tal diagnóstico por acreditar que o homem não nasce como homem, mas é construído como homem. Percebia que Victor possuía uma deficiência mas não a entendia como biológica e sim devido à sua insuficiência cultural, assim era um exemplo vivo do bom selvagem, da estátua de Condillac e da tábua rasa.

A esperança na possibilidade de educação de Victor era fundamentada na consideração sobre a causa e a curabilidade, pois, o diagnóstico de Pinel não levava em consideração a causa da deficiência de Victor. Tal causa poderia indicar condições a serem manipuladas levando ao desenvolvimento necessário.

Para Itard, desta forma, a causa é fundamental para decidir sobre a curabilidade do “idiotismo” do selvagem que é na verdade o retrato do seu desenvolvimento, devendo ser realizada uma avaliação antes de ser fornecido um diagnóstico. “A avaliação deve levar em conta a história do desenvolvimento, implicando-se a noção de gênese do comportamento complexo pelo comportamento simples, das operações formais pelas concretas, das abstrações, em última análise pelas sensações”. (PESSOTTI, 1997, p.40)

Itard acreditava que a causa do retardo de Victor era a carência de experiências de exercício intelectual devido ao seu isolamento e não uma doença incurável. Seus hábitos anti-sociais e suas características decorrentes deste isolamento tornavam-no um caso puramente médico cujo tratamento caberia à medicina moral, que nada mais era que uma designação genérica para as atividades da psicologia clínica e para a psiquiatria.

O exercício da medicina moral era, segundo Pessotti, a correção ou instalação de noções e de repertórios comportamentais com o objetivo de modificar o comportamento através de condições emocionais e ambientais ótimas para a ocorrência de comportamentos desejáveis e para a cessação de atividades não desejáveis.(PESSOTTI, 1984)

Devido à falta de tradição didática para a educação especial e os assuntos amênia e demência serem processos de patologia cerebral ficando sob responsabilidade dos médicos, foi difícil confiar ao pedagogo a educação dos deficientes.

Itard, com a sua metodologia pioneira na teoria e na didática da deficiência mental, propunha ligar o selvagem Victor à vida social, porém de forma suave e mais parecida com a vida que acabara de deixar. Tal proposta, para Pessotti, mostrou um transparente respeito à pessoa do educando buscando inseri-lo na sociedade de forma menos traumática.

Itard era assumidamente contra a segregação em asilos de todos aqueles que incomodavam, que ficavam abrigados e alimentados, recebiam uma precária assistência médica, porém, sem educação e cultura. Sabia que Victor estaria destinado a tais asilos, caso não tivesse a intenção de educá-lo mesmo sabendo que tal educação aconteceria de forma lenta e gradual.

“É neste estado deplorável que o viram certos curiosos de Paris, e que, após um exame de alguns minutos o julgaram digno de ser enviado às Petites Maisons; como se a sociedade tivesse o direito de arrancar uma criança de uma vida livre e inocente para mandá-la morrer de tédio num hospício e ali expiar a desgraça de haver decepcionado a curiosidade pública.” (Mémoire, Itard apud Pessotti, 1997, pg.44)

A instrução de Victor era realizada gradualmente, à medida que as necessidades e hábitos fossem sendo substituídos por mais tempo de instrução.

Na segunda parte da educação de Victor, o objetivo de Itard era despertar a sensibilidade nervosa compensando as deficiências sensoriais devido à carência de estimulação oportuna, através de intensa carga de estimulações exteroceptivas e interoceptivas. (PESSOTTI,1997, p.46)

Outra marca de sua pedagogia, de acordo com Pessotti, é que os desempenhos adequados não são seus objetivos, mas sinais de exercícios das funções da mente, recursos que acabam por provocar o exercício de outras faculdades ou da mesma faculdade diante de novos objetos internos e/ou externos.(pg. 48)

Pessotti aponta duas características da pedagogia itardiana: “a consideração dos repertórios comportamentais e sua produção como uma questão de funções do organismo, além do problema de metodologia ou procedimento de treino e a natureza propedêutica atribuída ao treino sensorial, com o seu corolário: os materiais e os passos da instrução devem adequar-se aos limiares perceptivos peculiares do órgão sensorial implicado.” (PESSOTTI, 1997, p. 50)

Para Pessotti “a educação de Victor é um esforço humanitário, metodológico e didático condicionado em cada passo por peculiaridades biológicas do educando.” (PESSOTTI, 1997, p. 50)

As características da doutrina itardiana, afirma Pessotti, são bastante semelhantes à educação especial que temos atualmente. “A individualização do ensino não é entendida como segregação metodológica, mas como ajustamento de programas, procedimentos e critérios de avaliação às peculiaridades do aluno como pessoas com desejos, aversões, interesses e inércias e como organismo biológico mais ou menos equipado de funções sensoriais e corticais.” (PESSOTTI, 1997. p. 50 e 51)

Uma das preocupações de Itard em relação à educação de Victor consiste na dificuldade de linguagem sendo sua audição normal. Isso deveu-se ao seu isolamento e se

utilizaria da imitação como recurso de ensino. Tal processo levaria muito tempo pois a idade “normal” para aprender a falar, em que toda a parte biológica possibilita a aprendizagem já teria passado e agora, o processo seria ainda mais lento.

Foi uma longa luta em busca da aquisição da linguagem por Itard, porém de acordo com Pessotti existem três fatores que podem explicar a pressa do mestre: “com os surdos-mudos do abade Sicard, as primeiras palavras já tinham tal função e a longa convivência com os surdos-mudos intelectualmente normais distorcia a avaliação das possibilidades de Victor; a palavra como elemento de comunicação e como recurso de enriquecimento cultural para a consagração da autonomia de Victor como pessoa civilizada e, portanto o coroamento de todo o esforço pedagógico precedente: era a verdadeira meta, subjetiva de Itard; por último, a ânsia de demonstrar que em todos os seus passos a aquisição do conhecimento seguiria o modelo de Condillac.” (PESSOTTI, 1997, p. 58)

Por toda a experiência de Itard, a sua *Mémoire* é considerada a pedra angular da educação especial de deficientes mentais para Pessotti, pois apresenta um dos mais geniais relatos pedagógicos da história em relação à metodologia de ensino.

Em relação ao método de ensino utilizado por Itard, temos que a didática se atém ao concreto, enquanto nível de execução exigido do educando, e à significação biológica do treino.

Para Itard, o mais importante não é a sofisticação do material ou do procedimento didático, mas sim a significação biológica buscando satisfação e redução das necessidades individuais do educando.

Atualmente houve um catastrófico esquecimento da obra de Itard devido ao surgimento de outras tendências da psicologia e pedagogia. Entretanto, segundo Pessotti, é fundamental que se valorize a contribuição pioneira deixada por Itard em relação à flexibilidade dos procedimentos, o organicismo realista, a solidez da filosofia de ensino, a

modernidade do método, o apelo à individualização da didática. Sua didática para o ensino de deficientes mentais é autêntica e não poderia ter sido esquecida, acarretando no atraso no desenvolvimento da tecnologia de Educação Especial.

Mazzotta concorda com Pessotti e afirma que “a metodologia de ensino de Itard até hoje é moderna” (MAZZOTTA, 2001, p. 21).

Edward Seguin, médico, aluno de Itard, deu continuidade ao trabalho até então por ele desenvolvido buscando processos de ensino para os gravemente retardados. Entretanto, progrediu consideravelmente à medida que, ao invés de trabalhar individualmente, estabeleceu o primeiro internato da França com um currículo próprio.

Em 1846, Seguin editou o livro “*Traitement Moral, Hygiene et Éducation des Idiots*”, que foi recebido com indiferença. Sua segunda obra publicada “*Idiocy and its Treatment by Physiological Method*”, apresentou um programa para escola residencial.

Outra importante contribuidora para avanços da educação especial foi Maria Montessori que, aprimorando os trabalhos realizados por Itard e Seguin, desenvolveu programas de treinamento para crianças retardadas mentais que se expandiram para vários países da Europa e da Ásia.

Montessori se destacou por enfatizar a auto-educação pelo uso de materiais didáticos e definiu dez regras para a educação que eram, segundo ela, adequadas tanto para crianças normais em idade pré-escolar quanto crianças treináveis em idade escolar.

Regras propostas por Maria Montessori:

1-As crianças são diferentes dos adultos e necessitam ser tratadas de modos diferentes;

2-A aprendizagem vem de dentro e é espontânea; a criança deve estar interessada numa atividade para se sentir motivada;

- 3-*As crianças têm a necessidade de ambiente infantil que possibilite brincar livremente, jogar e manusear materiais coloridos;*
- 4-*As crianças amam a ordem;*
- 5-*As crianças devem ter liberdade de escolha; por isso necessitam de material suficiente para que possam passar de uma atividade a outra, conforme o índice de interesse e de atenção o exijam.*
- 6-*As crianças amam o silêncio;*
- 7-*As crianças preferem trabalhar a brincar;*
- 8-*As crianças amam a repetição;*
- 9-*As crianças têm senso de dignidade pessoal; assim não podemos esperar que façam exatamente o que mandamos;*
- 10-*As crianças utilizam o meio que as cerca para se aperfeiçoar, enquanto os adultos usam de si mesmos para aperfeiçoar seu meio.*

(Ministério da ação social. CORDE. *Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Brasília, CORDE, 1992 apud MAZZOTTA, 1992, p.22/23)

Nos Estados Unidos, por volta de 1850, iniciou-se um aumento de escolas residenciais conforme o modelo europeu. Entretanto, na última década do século XIX, as escolas residenciais passaram a ser vistas como instituições de tutela sem condições de vida independente, portanto, sem possibilidades de educação. Diante disso, foram iniciados programas de externato por volta de 1896.

Através da mobilização das famílias de crianças especiais, a partir de 1940 se iniciaram a organização de associações que buscavam o desenvolvimento de pesquisas, auxílio e tratamento às crianças portadoras de alguma deficiência. Dentre elas, “*New York State Cerebral Palsy Association*”, *National Association for Retarded Children (NARC)*

fôram associações que exercem influência até os dias atuais e inspiraram a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) existentes no Brasil.

2-) A História da Educação dos Deficientes no Brasil

*“É da condição do homem viajar,
estar a caminho, partir, e não é
outro o sentido da história.”
T. Preiss*

Ao longo da evolução das políticas educacionais no Brasil, pouca atenção tem sido dada à educação dos deficientes mentais que, segundo Mazzotta, tem sido com grande frequência, interpretada como um *apêndice indesejável*. (MAZZOTTA, 2001, p. 11)

Além disso, o sentido atribuído à educação especial é, muitas vezes, o de assistência e não propriamente a educação dos portadores de necessidades especiais.

Mazzotta define Educação Especial como uma modalidade de ensino e não apenas como um conjunto de opções de métodos, técnicas e materiais didáticos diferentes dos usuais:

“Educação especial é definida como a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominados de “excepcionais”, são justamente aqueles que hoje tem sido chamados de “alunos com necessidades educacionais especiais”. Entende-se que tais necessidades educacionais especiais decorrem da defrontação das condições individuais do aluno com as condições gerais da educação formal que lhe é oferecida.” (MAZZOTTA, 2001, p. 11)

Para Mazzotta, tal modalidade de ensino teve uma trajetória que é, por muitas vezes, ignorada com a proposta de discursos inovadores.

De acordo com Jannuzzi, a educação dos deficientes mentais surgiu de forma tímida por volta do século XVIII e início do XIX.

Mazzotta afirma que até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo por insuficiência de base científica para a reflexão sobre a questão das diferenças individuais. Além disso, tais diferenças por serem desconhecidas contribuíram para que as pessoas portadoras de deficiência fossem marginalizadas.

Um outro fator, que segundo Mazzotta, colaborou com a omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais dos deficientes, foi o consenso pessimista baseado na idéia de que a condição de incapacitado era uma condição imutável.

Jannuzzi acrescenta que a educação para os deficientes mentais encontrou poucas manifestações no país por insuficiência de instituições preocupadas com essa camada da sociedade e por serem praticamente nulos os estudos escritos sobre esta educação.

Somente quando alguns líderes da sociedade em que viviam (homens e mulheres comuns, portadores de deficiências ou não) organizaram-se para propor o atendimento a pessoas portadoras de deficiências é que foi aberto um espaço em busca de medidas para a melhoria de vida de tais indivíduos e, segundo Mazzotta, essas ações foram decisivas na evolução da Educação Especial.

Jannuzzi concorda com Mazzotta à medida que afirma que a educação dos deficientes provavelmente tenha surgido pelo trabalho promovido por algumas pessoas sensibilizadas com o problema. Mesmo se deparando com um apoio governamental precário possuíam o intuito de elevar o país ao nível do século, já que em outros países a educação dos deficientes já se iniciara.

Em 1878, embora já existisse a Constituição de 1824 que garantia instrução primária e gratuita à todos, apenas 2% da população era escolarizada .

Somente em 1835, com o deputado Cornélio França criou-se um projeto, logo arquivado, propondo uma formação específica para professores voltada ao ensino de surdos-mudos. Dezenove anos mais tarde, com o apoio de instituições voltadas para estes excluídos (surdos-mudos e cegos) é que estes projetos obtiveram êxitos parciais. Foi por meio destas instituições que, embora precárias, permitiram que em 1874 fossem abertas algumas possibilidades para a discussão desta educação.

Em 1883, no primeiro Congresso de instrução pública constava sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos-mudos.

Neste período houve considerável progresso dos ensinos superior e secundário por ser interesse das camadas altas, entretanto, a educação popular e a dos deficientes mentais não eram motivos de preocupação. Em uma sociedade pouco aparelhada, pouco urbanizada, a maioria não era considerada deficiente, pois havia sempre algo que podiam executar. Além disso, a população era praticamente iletrada.

Até o final do Império foram criadas duas instituições de deficientes mentais, uma no Hospital Juliano Moreira, em 1874, Salvador; e a outra a Escola do México, em 1887, Rio de Janeiro. A primeira era especializada em deficientes e a segunda era regular, atendendo também deficientes físicos e visuais.

O problema pedagógico é levantado, inicialmente, por médicos. Tais instituições surgiram para atender casos mais graves de anomalias, ou seja, problemas médicos percebidos claramente pela família e pela comunidade.

Houve um predomínio para as Instituições que atendem os deficientes visuais, auditivos e físicos em geral. A partir da década de 20 há um equilíbrio e a partir da década de 30 há o predomínio do atendimento de deficientes mentais.

Paralelamente a este crescimento há um aumento da escolarização diante das transformações sociais do país. Nesta fase, as deficiências mais visíveis são primeiramente atendidas e as outras não são diferenciadas e englobadas na escolarização geral.

No Brasil, a organização das escolas voltadas para o ensino dos deficientes mentais desenvolvem-se inicialmente nos Estados de São Paulo, R.G.Sul, e Rio de Janeiro de forma tímida. No final dos anos 20, inicia-se um discurso sobre os deficientes e diversos profissionais como médicos, psicólogos e professores estruturando a base de associações profissionais que de maneira ambígua e imprecisa criam um campo de reflexão à procura de um espaço para a concretização de sua ação pedagógica.

Os profissionais realizam uma reflexão das expectativas da sociedade de então. Por um lado se patenteia a separação, por outro lado, torna-se possível a vida dos mais prejudicados, juntamente com a família e os outros setores da sociedade.

No início da República existem mais instituições voltadas para o ensino de surdos e cegos graças ao Ministro Benjamin Constant, ministro positivista que facilitou a educação destes deficientes. Entretanto, o ensino dos deficientes mentais não recebeu semelhante apoio.

Houve sempre uma vinculação do mentalmente deficiente com o campo médico. Em relação às produções teóricas sobre o assunto, a maioria foi escrita por médicos seguidos por pedagogos influenciados pela psicologia.

Existe a vertente médico-pedagógica que explica o interesse médico pelo campo educacional, primeiramente, devido à busca dos casos mais graves da patologia e, posteriormente, porque no campo da educação superior a medicina é um dos mais antigos do Brasil. Além disso, o serviço de higiene e saúde pública, ligado ao campo médico teve repercussões na educação do deficiente mental. (JANNUZZI, 1992)

Em 1911, o Decreto nº 838, da Reforma do ensino Primário, Normal e profissionalizante, iniciou propostas de subclasses especiais para crianças hígdas e retardadas nas escolas-modelo da capital.

Problemas relacionados à saúde física considerados causadores de nossa degenerescência e taras vão fazer parte do discurso sobre deficiência mental. Além disso, tais doenças serão relacionadas com a pobreza e a falta de higiene.

Inicia-se um processo de divulgação teórica dos casos dos deficientes mentais através dos médicos. Estes perceberam a importância dos pedagogos à medida que eram criadas instituições escolares, sendo estas ligadas a hospitais psiquiátricos e juntavam as crianças comprometidas em seu quadro geral segregando-as juntamente com adultos loucos.

Em 1905, após a fundação do Pavilhão Bourneville no Rio de Janeiro pelo Dr. Juliano Moreira e Fernando Figueira, uma comissão de três médicos e um farmacêutico relataram não poder continuar havendo a união das crianças deficientes com os adultos loucos. Estes solicitavam ao ministro da Justiça a construção do pavilhão em separado para a educação dos pequenos infelizes, acreditando que seu estado mental poderia melhorar se recebessem cuidados especiais. Em 1913 passaram a ter orientação pedagógica juntamente com atendimento clínico.

Os pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos nascidos sob a preocupação médico-pedagógica mantêm a segregação destes deficientes institucionalizando a segregação social.

Há, porém, a apresentação de uma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças ao campo médico. Inicia-se uma valorização da educação, um desafio ao campo pedagógico que era o de sistematizar o conhecimento, possibilitando à essas crianças tornarem-se participantes de alguma forma, na vida do grupo social de então.

A preocupação pedagógica vem como uma ação concomitante à ação do médico.

Em 1917, a publicação do Livro “Débeis Mentais na Escola Pública e Higiene Escolar e Pedagogia” propunha uma inspeção de todos os estabelecimentos de ensino público e privado.

Propunha-se selecionar os anormais (deficiências observadas e o regime especial de que necessitavam) buscando a criação de classes e escolas para eles e a orientação técnica aos profissionais nela atuantes.

Com o aumento do número de deficientes estes passam a ser chamados de retardados e havia poucas instituições para atendê-los.

O critério utilizado para avaliar a anormalidade era o grau de inteligência em relação aos alunos da mesma idade, a observação da atenção do aluno e sua memória.

Iniciou-se a separação entre os anormais intelectuais, morais e pedagógicos, entretanto a seleção de anormais morais era menos explicitada. Eram considerados anormais pedagógicos àqueles dotados de inteligência em grau inferior à sua idade.

Com a defesa da tese “A classificação de crianças anormais” pelo Dr. Ulysses Pernambucano em Pernambuco, foi frisada a necessidade médico-pedagógica, sendo assim montada, em 1929, a primeira equipe multidisciplinar com psiquiatra, pedagogo e psicólogo para trabalhar com estas crianças.

A vertente psicopedagógica trouxe a publicação pelo professor Clemente Quaglio da obra “A solução do problema pedagógico social da educação da infância anormal de inteligência”, em 1913. Tal publicação foi baseada na Psicologia, aplicando a escala métrica de inteligência de Binet/Simon.

Inicialmente, a proposta era a seleção empírico-escolar feita por professores e diretores através de questionários e observações. Posteriormente, o aluno seria encaminhado ao médico para exames e seleção específica da instituição para qual seria encaminhado.

Surge uma crítica a Quaglio, que não considerava os estigmas escolares, ou seja, a não aprendizagem por deficiência da própria escola. Em 1917 existem dúvidas quanto à porcentagem de anormais revelados pelos testes.

Nessa época não havia uma obrigatoriedade de ensino aos anormais, ou seja, os que por qualquer defeito orgânico fossem incapazes de receber instrução. Os anormais mais evidentes seriam assim rejeitados.

O professor Mariano de Oliveira realizou um trabalho em que a indisciplina é vista como anormalidade, pois o anormal é aquele que é incapaz de adaptação às condições de vida.

Surge a visão de que a educação especial evitaria a perturbação da ordem e o aumento da criminalidade pois os anormais iriam conviver com o que é considerado socialmente produtivo, não devendo ser parasitas.

Com Basílio de Magalhães em 1913, houve a admissão de que a anormalidade de inteligência, o verdadeiro atraso mental, tem o seu conceito genuinamente científico como a parada de desenvolvimento, congênita ou superveniente, das faculdades intelectuais, morais e afetivas, acompanhadas ou não de perturbações motoras ou perversão dos instintos. Tais transtornos impossibilitariam os indivíduos de se adaptarem ao meio em que vivem.

Magalhães englobou em anormalidade de inteligência: viciados, imorais, pervertidos sexuais, etc., bem como os possuidores de afecções mentais e os que possuíam atraso na escolaridade, os quais seriam sua principal preocupação.

Magalhães os classificava como anormais completos e incompletos. “Assim os primeiros, mesmo que incuráveis, porque sob lesões orgânicas diversas, poderiam receber “educação iliterária, sempre em razão inversa do distúrbio anátomo-patológico da substância cerebral” (Magalhães, 1913, pg.32 apud JANNUZZI, 1992, p.45); seriam colocados em instituição especializada, sob orientação médica, que supervisionaria o trabalho pedagógico. Os segundos teriam seu desenvolvimento mental parado, por causas acidentais e não-

lesionais, sem se terem tornado incapazes de cura, ou de não receberem educação literária.”
(JANNUZZI, 1992, p. 45)

Em relação ao diagnóstico, Magalhães defendia que deveria ser dado pelo médico especialista para que não corresse o risco de separar falsos anormais ou até mesmo não distinguir os verdadeiros anormais, o que seria muito prejudicial.

Defendia que as crianças deveriam ser educadas em classes separadas e, embora não desaconselhasse que fossem educadas individualmente, acreditava na instrução coletiva.

A metodologia utilizada para os anormais incompletos seria o “aprender a aprender”, ou seja, ajustar, corrigir as faculdades intelectuais: atenção, memória, percepção, juízo e vontade.

Os anormais completos receberiam a educação sob orientação médica auxiliada pelo pedagogo, que deveria ser instruído em escola superior com formação adequada.

A educação das crianças anormais seria responsabilidade de todos que pudessem auxiliar na correção das imperfeições com que se deparassem. Entretanto, o papel mais importante seria do sábio, do competente, dos poderes constituídos, do clero e das instituições particulares.

De acordo com Jannuzzi, o modo de organização social vigente permite a compreensão da amplitude do conceito de anormalidade, abrangendo todos os que ameaçassem a segurança da camada social estabelecida; a função social da educação do retardado é estar a serviço de um trabalho visando à produção de mercadorias rentáveis para essa mesma camada social. O pequeno aumento de instituições para o deficiente mental pode ser entendido dentro dessa mesma mentalidade em que a escola popular não foi considerada instrumental necessário por nenhuma camada social, apesar do aumento da urbanização.

Em 1911, no ensino paulista já se introduzira o método de intuição analítica. Toda a preocupação com os testes de inteligência vai sendo ampliada a partir de 1920 dando ênfase não à preocupação com o anormal, mas sim ao normal.

Em todo este processo existem dois movimentos que se opõem, ou seja, de um lado, a continuação da separação e a patenteação pungente da segregação, de outro, a própria educação especial tornou-se uma alternativa que viabilizou a participação efetiva do deficiente na vida cotidiana já que dispensava um ensino mais particularizado e uma atenção mais constante sobre o desenvolvimento do deficiente.

No período de 1920 a 1935, segundo Jannuzzi, a educação do deficiente mental permanece muito ligada às vertentes:

- Médico-pedagógica: subordinada ao médico, tanto em relação ao diagnóstico quanto às práticas escolares;
- Psicopedagógica: não independe do médico mas enfatiza os princípios psicológicos.

A influência da psicologia através do clima da Escola Nova possibilitou a penetração de pedagogos envolvidos com a educação do anormal.

A vertente médico-pedagógica deste período teve como característica a continuação da participação de médicos na educação exercendo um importante papel com a proposta de escolarização dessas crianças em classes anexas a hospitais psiquiátricos.

Tais escolas foram concebidas como “estabelecimentos destinados a tratamento médico-pedagógico”. O médico exercia o papel principal na educação sendo o pedagogo o seu auxiliar.

O programa pedagógico daria ênfase à educação sensorial, mas valorizava também a alfabetização.

O médico, Dr. Arthur Ramos em 1934 no Distrito Federal, começou a utilizar o “método clínico” com o qual se adquiririam dados de observação da criança fornecidos pela

família, professores, etc., o que implicou na redução no número de débeis mentais encaminhados, pois, apenas 10% necessitavam de classes especiais. As outras, embora possuíssem características deficitárias quanto à aprendizagem não necessitariam da separação do ensino comum, apenas a atenção cuidadosa de seus mestres.

Os médicos continuariam contribuindo com a literatura sobre o assunto da educação da anormalidade e formariam professores aptos a educarem tais crianças.

O Dr. Arthur Ramos detectou sintomas relacionados com desajustamentos caracterológicos: agressividade, teimosia, homossexualidade, turbulência e ou emocionais como o medo, timidez, apatia e ou dificuldades de aprendizagem.

Tais comportamentos estavam fora das expectativas escolares ou das normas sociais dentro desse momento histórico. Desta maneira a classificação da deficiência é feita de acordo com a maior ou menor adequação às normas sociais veiculadas na escola.

Em relação à vertente psicopedagógica deste período, uma das fortes representações foi o trabalho de Norberto de Souza Pinto, em Campinas.

Norberto Souza Pinto estava preocupado com os anormais na escola. Elaborou um conceito de deficiência mental a partir das normas escolares, ou seja, a escola seria vista como o local onde tais anomalias se manifestariam sendo retardatários todos os que não se adaptassem a ela. Entretanto, procurou trabalhar mais com os retardados intelectualmente.

Subdividiu os deficientes mentais em três categorias em relação à facilidade em ministrar o conhecimento.

* Os retardados de inteligência: crianças que saibam se comunicar oralmente e por escrito, mas mostram atraso de 2 ou 3 anos no percurso de estudos sem que tal atraso seja motivado pela falta de assiduidade à escola.

* Os instáveis: crianças consideradas indisciplinadas que espalham cotidianamente a tagarelice, turbulência, hipocrisia e a delação.

* Mistos: mescla dos dois grupos anteriores.

Segundo Norberto de Souza Pinto, somente os dois últimos grupos necessitariam de classes especiais.

De acordo com Jannuzzi, é difícil encontrar o conceito de deficiência mental utilizado por Norberto de Souza Pinto, pois adotava posições divergentes.

Em um determinado momento considerava as crianças anormais como seres pobres de espírito e de corpo, dignos de compaixão, com o cérebro totalmente vazio e impedidos de serem úteis à Pátria e à família.

Além disso, afirmava que uma criança anormal era um problema sempre novo que precisava de um estudo para se concluir os métodos educativos mais adequados e um acompanhamento particular.

Norberto de Souza Pinto atribuía uma responsabilidade muito grande à percepção do professor na detecção da anormalidade por ser desenvolvida pelo meio e desvalorizava os testes de inteligência.

Ele acreditava que tais crianças mereciam a educação pois possuíam educabilidade, ou seja, poderiam ser educados desde que recebessem métodos apropriados, podendo se auto-sustentarem e serem capazes do convívio social. Além disso, permitiria a distinção das anormalidades, facilitaria a educação dos normais, os tornaria capazes de exercer uma função social, evitando a criminalidade e assegurando à sociedade a ordem e o progresso.

Uma das características marcantes de Norberto de Souza Pinto é que possibilitou a passagem da segregação total, ou seja, escolas inteiramente separadas, para as classes especiais nos mesmos estabelecimentos de ensino e enfatizou a alfabetização.

Para ele, a responsabilidade sobre a educação desses indivíduos seria primeiramente do estado e em segundo lugar, da iniciativa particular em razão da filantropia e do patriotismo.

Fora altamente influenciado pelos parâmetros da Escola Nova, vinculando o diagnóstico aos três profissionais: pedagogo, médico e psicólogo.

Correlacionava a anormalidade com criminalidade, falta de moralidade, não rendimento social de todos aqueles que não se adaptavam ao meio social no qual deveriam viver.

Desta maneira, contribuiu com a manutenção da situação vigente à medida que permitiu a separação dos indisciplinados, os instáveis e os moralmente perturbadores.

Outra característica de seu trabalho foi atestar a responsabilidade do professor na eficiência do ensino, na aprendizagem e no cuidado em apontar os anormais somente após conhecê-los e compreendê-los.

De acordo com Mazzotta, durante um século as providências relacionadas à organização de atendimentos a deficientes mentais e físicos partiram de iniciativas oficiais e particulares isoladas devido ao interesse de alguns educadores nos portadores de necessidades especiais (pg. 27).

Mazzotta afirma que a inserção da educação especial na política educacional brasileira se iniciou no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX.

De acordo com Mazzotta, na primeira metade do século XX, até 1950 havia quarenta estabelecimentos de ensino regular, mantidos pelo poder público que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais.

Em 1926, fora criado o Instituto Pestalozzi em Porto Alegre que introduziu, no Brasil, a concepção de ortopedagogia das escolas auxiliares. Tal Instituto foi transferido para Canoas em 1927 e funciona em regime de internato, semi-internato e externato atendendo parte de seus alunos mediante convênio com instituições públicas estaduais e federais.

O movimento da Pedagogia Social, utilizado no Instituto Pestalozzi, foi precursor de um movimento que, embora com divergências e variações se expandiu no Brasil. Foi

construída a partir deste movimento, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, fundada pela professora Helena Antipoff que elaborou uma filosofia de trabalho e posteriormente, a Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro.

Entretanto, diferente da Sociedade de Minas Gerais que possuía uma ligação com o governo estadual, a Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro era caracterizada como uma instituição particular com caráter filantrópico.

Suas características principais foram: ter sido pioneira na orientação pré-profissionalizante de jovens deficientes mentais e ter instalado as primeiras oficinas pedagógicas para deficientes mentais no Brasil.

Posteriormente, foi fundada em 15/09/1952 a Sociedade Pestalozzi de São Paulo, caracterizando-se como entidade particular, sem fins lucrativos, de utilidade pública federal, estadual e municipal.

Devido a um acordo com o Serviço Social de menores, atual FEBEM, a diretoria da Instituição criou a escola em 03/01/1953, que atendia 30 alunos especiais do sexo masculino com idade entre 7 e 14 anos com a possibilidade de aprendizado.

Além disso, organizou o primeiro curso de formação de professores especializados no ensino de deficientes mentais, que se chamou Curso Intensivo de Especialização de Professores que era anualmente realizado.

Em 11 de dezembro de 1954, foi fundada a primeira APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), por um grupo de pais apoiados pela NARC (National Association for Retarded Children). Desde sua fundação, a APAE/RJ foi sendo seguida pela fundação de várias APAEs e receberam apoio de alguns governantes o que acarretou na votação de algumas leis em benefício dessa camada da população.

De acordo com Mazzotta, o atendimento educacional aos excepcionais foi assumido, a nível nacional, pelo governo federal, através da criação de campanhas voltadas para esta finalidade. (p. 49)

Em 1960, através da influência dos movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e APAEs do Rio de Janeiro, foi instituída uma campanha com o apoio do então Ministro da Educação e Cultura, Pedro Paulo Penido, a *Campanha Nacional de Educação e reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME*. Tal Campanha foi decretada e definido o campo de atuação. No seu artigo 3º, estabeleceu que:

“A CADEME tem por finalidade promover, em todo o território Nacional a Educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo, pela seguinte forma:

I – Cooperando técnica e financeiramente, em todo o território nacional, com entidades públicas e privadas que se ocupem das crianças retardadas e outros deficientes mentais.

II – Incentivando, pela forma de convênios, a formação de professores e técnicos especializados na educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais.

III – Incentivando, pela forma de convênios, a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar direta ou por correspondência, centros de pesquisa e aplicação, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos destinados à educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais.

IV – estimulando a constituição de associações e sobretudo de fundações educacionais destinadas às crianças retardadas e outros deficiente mentais.

V – Estimulando a organização de cursos especiais, censos e pesquisas sobre as causas do mal e dos meios de combate.

VI – Incentivando, promovendo e auxiliando a publicação de estudos técnicos e de divulgação; a organização de congressos, conferências, seminários, exposições e reuniões destinadas a estudar e divulgar o assunto.

VII – Mantendo intercâmbio com instituições nacionais estrangeiras ligadas ao problema.

VIII – Promovendo e auxiliando a integração dos deficientes mentais aos meios educacionais comuns e também em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas.

Parágrafo 1º - A CADEME não levará a efeito, sob qualquer forma, atividades puramente assistenciais, nem manterá ou dirigirá diretamente serviços, limitando-se apenas à cooperação técnica e financeira.

Parágrafo 2º - A CADEME dará prioridade às atividades de educação e reabilitação de crianças e adolescentes sem prejuízo, entretanto, dos outros deficientes mentais.” (Diário Oficial da União, de 23 de setembro de 1960 apud MAZZOTTA, 2001, p.52/53)

Com a aprovação da Lei nº 5.692/71, cujo artigo 9º previa “tratamento especial aos excepcionais” foram sendo desenvolvidas numerosas ações visando a implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Em relação à educação especial foi dado um parecer do Conselheiro Valnir Chagas registrando uma solicitação do Ministro da Educação e Cultura ao Conselho Federal de Educação acompanhada de uma carta do Presidente da Federação Nacional das APAEs, Dr. Justino Alves Pereira, solicitando “a adoção de medidas urgentes para que também o campo do ensino e amparo ao excepcional seja dinamizado numa

hora em que todos os outros setores educacionais são reformulados e acionados” (MAZZOTTA, 2001, p.54)

O relator cita alguns pareceres do Conselho Federal de Educação sobre diversos aspectos da educação especial e salienta a “constituição pelo Sr. Ministro, de um Grupo de Trabalho que deverá reunir esses e outros elementos para delinear a política e as linhas de ação do Governos na área da Educação dos Excepcionais” (MAZZOTTA, 2001, p. 54)

Tal grupo de trabalho citado seria o *Grupo-Tarefa de Educação Especial*. Vários trabalhos foram propostos pelo Grupo-Tarefa, dentre eles a vinda ao Brasil do especialista de Educação Especial norte-americano, James Gallagher, com a apresentação, em novembro de 1972 o “*Relatório de Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura do Brasil*, em que continha propostas para a estruturação da educação especial.

Este relatório compôs os estudos do Grupo-Tarefa cujos resultados contribuíram para a criação do “*Centro Nacional de Educação Especial – CENESP*”, órgão responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil. Tal órgão tinha por finalidade promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.

Em 1986, o órgão foi transformado em *Secretaria de Educação Especial – SESPE*, tendo a coordenação geral da Educação Especial, antes mantida no Rio de Janeiro, transferida para Brasília, o que segundo Mazzotta, contribuiu para romper ou diminuir, mesmo que temporariamente, a hegemonia do grupo que detinha o poder político sobre a educação especial.

Em março de 1990 foi feita uma reestruturação no Ministério da Educação se extinguindo a SESPE cujas atribuições foram destinadas à *Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb*.

Dentro da SENEb, foi incluso o *Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE*, em 1990, com competências específicas relacionadas à educação especial.

No final de 1992, após a queda do Presidente Fernando Collor de Mello, houve outra reorganização dos Ministérios surgindo uma nova estrutura *Secretaria de Educação Especial – SEESP*.

De acordo com Mazzotta a oscilação num período curto de dois anos relacionada aos órgãos de educação especial reflete alterações que estão relacionadas a opções políticas diferentes, criando desdobramentos nos campos financeiro, administrativo e pedagógico. (p. 62)

Descritiva e sinteticamente, procurei reconstruir a trajetória da educação especial no Brasil, enfatizando a importância que alguns homens e mulheres tiveram como agentes individuais e impulsionadores de um movimento de organização do atendimento aos portadores de necessidades especiais, fazendo parte de um processo histórico.

Fica claro também, principalmente com a fundação das APAEs, que os pais tiveram uma importante força social para que houvessem mudanças no atendimento aos portadores de deficiência.

Recentemente, segundo Mazzotta, tem havido registros de organização de movimentos liderados pelos próprios portadores de deficiência.

Tais movimentos são de extrema importância para a participação dos portadores de necessidades especiais no planejamento e na execução dos serviços e recursos a eles destinados e para que alcancemos uma sociedade democrática.

Faz-se necessário para ampliar a discussão, a interpretação das políticas públicas de educação especial, pois quando se trata de leis é importante realizarmos uma análise crítica das mesmas que é comum encontrarmos pontos de divergências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61 embora reafirme o direito dos excepcionais à educação, afirma em seu artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Para Mazzotta, de tal artigo podemos inferir que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral, podendo também ser realizada através de serviços educacionais especiais quando aquela situação não for possível. (p. 68)

Deste artigo, podemos, de acordo com Mazzotta, interpretar que “...quando a educação de excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, estará enquadrada em um sistema especial de educação. Nesse caso se entenderia que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou ‘sistema geral de educação’.” (MAZZOTTA, 2001, p. 68)

A Lei 5.692/71 que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, define como objetivo geral para estes graus de ensino (comum ou especial) o de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e exercício consciente da cidadania”. Além disso, em seu 9º artigo, assegura “tratamento especial” aos “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais”.

Para Mazzotta, através de tal Lei e Artigo é possível entendermos tanto que contraria o artigo 88 da Lei 4.024/61 além de considerar que embora desenvolvida através de serviços especiais a educação dos excepcionais pode se enquadrar no “sistema geral de educação”.

O Conselheiro Valnir Chagas, esclarecendo o entendimento do Conselho Federal referente ao artigo 9º da Lei 5.692/71, afirma que “o tratamento especial de forma nenhuma dispensa o tratamento regular em tudo que deixe de referir-se a excepcionalidade”, e que para uma atuação nacional para desenvolvimento dessa linha educacional são necessários três

pontos fundamentais: a) o desenvolvimento de técnicas a empregar nas várias formas de excepcionalidade; b) preparo e aperfeiçoamento de pessoal e c) a instalação e melhoria de escolas ou seções escolares especializadas nos diversos sistemas de ensino. (p. 70)

O pronunciamento do governo Federal se baseia em “tratamento especial” como uma medida integrante de uma política educacional e entendendo a educação dos excepcionais como uma “linha de escolarização”.

Mazzotta afirma ainda que, em alguns artigos da Constituição de 1967, “com redação pela Emenda Constitucional nº 1 em que no título IV, *Da Família, da Educação e da Cultura*, os artigos 175, 176 e 177 definem respectivamente, que lei especial disporá sobre a educação de excepcionais; a educação é direito de todos e dever do Estado, devendo ser dada no lar e na escola; obrigatoriamente, cada sistema de ensino terá serviços de assistência educacional que assegurem, aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar.” (MAZZOTTA, 2001, p. 71)

Ainda no Título III, *Da Ordem Econômica e Social*, é afirmado que os deficientes possuem o direito a melhoria de condição social e econômica mediante a educação especial e gratuita; assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País; fica proibida a discriminação principalmente referente às chances de admissão ao trabalho e salários; possibilidade de acesso aos edifícios e logradouros.

Em 1977, através da Portaria Interministerial nº 477 ficam estabelecidas diretrizes básicas para ação integrada quanto aos atendimentos dos excepcionais. Dentre os objetivos gerais propostos destaca-se o de “ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, através de serviço especializado de reabilitação e educação...” (MAZZOTTA, 2001, p. 72)

De acordo com Mazzotta o atendimento educacional é caracterizado como seguindo uma linha *preventiva e corretiva*, sendo privilegiado um posicionamento de sentido clínico e

terapêutico referente à Educação especial e não uma educação escolar propriamente dita. Para que sejam encaminhados aos serviços especializados de natureza educacional é exigido um diagnóstico da excepcionalidade. Além disso, o atendimento educacional, conforme Portaria nº 186 é estabelecido que o mesmo será prestado em estabelecimentos dos sistemas de ensino (regular), cursos e exames supletivos adaptados e sempre que possível, as classes especiais deverão ser orientadas por professor especializado. (p. 73)

Desta forma, cada vez mais os educandos portadores de deficiência passam a ganhar espaço nas políticas educacionais gerando nos dias atuais novas discussões quanto à qualidade deste atendimento.

3-) Da EXCLUSÃO ao desejo pela INCLUSÃO

*“A vida é mais simples do que a gente pensa; basta aceitar o impossível, dispensar o indispensável e suportar o intolerável.”
Kathleen Norris*

Como pudemos observar nos históricos apresentados anteriormente, a segregação das pessoas diferentes, consideradas fora dos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade tem sido uma constante. Entretanto, após muita luta em busca do reconhecimento das necessidades especiais dos deficientes e a busca de um atendimento adequado a estas necessidades, surgiu a Educação Especial. Esta, considerada uma modalidade da educação teria a responsabilidade de atender as necessidades dos educandos deficientes após terem sido diagnosticados, sendo encaminhados às classes ou escolas especiais.

A classe especial deveria ser um local onde os educandos portadores de deficiências tivessem contato com profissionais capacitados a atender as suas necessidades individuais, colaborando para seu desenvolvimento global através de instrumentos que lhes são próprios. Neste local, não deveria haver um número grande de alunos e o trabalho seria mais individualizado. “... na classe especial, os educadores especialistas esforçam-se para atender ao que se pensa serem as necessidades específicas dos indivíduos desfavorecidos por sua deficiência.” (VAYER & ROCIN, 1989, p.64)

Entretanto a classe ou escola especial, não tem tido este papel e não tem exercido sua função, deixando a população deficiente mais a cargo do assistencialismo. Além disso, é vista como mantenedora da segregação, como um espaço em que os educandos permanecem para serem retirados do convívio escolar a fim de garantir a ordem. Desta maneira, a Educação Especial, responsável pela elaboração de programas, pelo oferecimento de profissionais capacitados ao atendimento das crianças com diferentes deficiências não tem cumprido seu papel.

“Assim a educação especial, que pretende se constituir em fator fundamental para a ampliação da autonomia, para o acesso à cidadania e para a integração social produtiva e satisfatória das crianças deficientes não tem, no seu processo histórico em nosso país, salvo exceções, conseguido cumprir o seu papel. O fato de procurar desvelar suas contradições, conflitos e limitações não pode ser encarado como simples denúncia, mas como parte intrínseca do esforço para a consecução de suas finalidades...” (BUENO, 1997, p. 60)

Na tentativa de explicar o motivo pelo qual a Educação Especial não tem cumprido seu papel, Mônica Kassar, afirma que a Educação Especial tem sido vista como desvinculada da educação e que não tem levado em consideração uma visão ampla dos problemas relacionados à educação dos deficientes. De acordo com Kassar,

“Por outro lado a preocupação unicamente com o conhecimento exato do objetivo do “especial”, da deficiência, ou da especificidade de seu atendimento, características dos processos de especialização e especificação, faz com que vários trabalhos acadêmicos em Educação Especial sejam descontextualizados, por não possuírem uma visão ampla da problemática estudada, à medida que não consideram a gênese e a construção sociocultural desses problemas.” (KASSAR, 1995, p. 16)

Faz-se necessário uma reflexão crítica do todo, dos problemas educacionais relacionados de forma histórica, contextualizada em momentos históricos concretos e vinculadas ao contexto social mais amplo, “...pois representa um processo de desenvolvimento constante de base material da sociedade. (KASSAR, 1995, p. 22)

Outro problema que a Educação Especial tem enfrentado refere-se à questão dos educandos atendidos nas classes especiais. É freqüente a permanência nas classes especiais de alunos que, por não atenderem às expectativas da escola, por dificuldades de aprendizagem ou indisciplina, tendem a ser vistos como doentes ou deficientes. Tal estigma, carregado de

preconceito, leva os alunos inadequados a fracassarem, destinando-os às classes ou escolas especiais.

Na obra “Preconceitos do cotidiano escolar – ensino e medicalização”, as autoras Cecília Collares e Maria Ap. Moysés realizam uma pesquisa sobre o fracasso escolar e falam sobre os preconceitos existentes no sistema educacional, especificamente o de “... atribuir a características inerentes à criança sua não-alfabetização. Dentre essas características inatas ao aluno, sobressaem as biológicas, recaindo a responsabilidade pelos índices de reprovação e evasão em pretensas doenças que impediram as crianças de aprender. A escola entendida como instituição social concreta, integrante de um sistema sócio-político concreto – apresenta-se como *vítima de uma clientela inadequada.*” (COLLARES & MOYSÉS, 1996, p. 26 e 27)

De acordo com essas autoras trata-se de responsabilizar o próprio indivíduo por seu fracasso através da biologização de questões sociais em que a ideologia é transformada em ciência sendo facilmente aceita e transformada em senso comum, eliminando a responsabilidade do sistema social. (p. 27 e 28)

Para que a escola não se veja como responsável pelos problemas existentes em seu interior os transfere para a medicina, alegando que a causa do fracasso escolar está em possíveis deficiências dos educandos, levando a uma estigmatização de crianças inicialmente saudáveis que “...incorporam o rótulo, sentem-se doentes, agem como doentes. Tornam-se doentes. Compromete-se sua auto-estima, seu autoconceito e aí, sim, reduzem-se suas chances de aprender.”(COLLARES & MOYSÉS, 1996, p. 217)

Devido ao estigma se tornam doentes, precisam muitas vezes de tratamento psicológico a fim de voltarem a se considerarem normais, para tirarem de suas costas o peso de uma doença que nunca existiu.

De acordo com Mônica Kassar, as classes especiais são formadas em sua maioria por alunos que não têm sido incorporados pelo ensino regular que "... não conseguindo atender sua população, repassa ao aluno a responsabilidade de seu fracasso, sustentando-se na ideologia das *desigualdades naturais*. Dessa forma a necessidade de eliminação de parte da clientela, para a manutenção da instituição escolar, tem sido transformada em doença, isentando a escola da responsabilidade de mudar e atender as necessidades da população." (KASSAR, 1995, p.40)

A classificação dos problemas de aprendizagem como deficiência pode ser feita, segundo Kassar, através de diagnósticos oficiais ou práticos. Os oficiais são realizados por profissionais ligados à saúde, baseados na maioria das vezes em concepções mecanicistas sobre o desenvolvimento humano. Os diagnósticos práticos são feitos por professores e elaborados por atributos provenientes do senso comum, baseando-se no "ideal" de aluno e contribuindo para a cristalização dessas imagens. Entretanto, segundo Kassar:

"Não é o diagnóstico puro e simplesmente que rotula e segrega o indivíduo. É a sociedade fragmentada e desigual que se utiliza do diagnóstico como legitimador de sua necessidade de segregação." (KASSAR, 1995, p. 48)

A noção de fracasso escolar é repleta de contradições e tem gerado muitos problemas para todo o sistema educacional, pois existem vários pontos de vista, maneiras de visualizar a questão. Segundo Pierre Vayer e Charles Rocin, o fracasso escolar é a transferência pelo adulto de seu próprio fracasso ao aluno.

"O fracasso, como já dissemos é a falência de um projeto, de um empreendimento, uma falência constatada pelo sujeito e que o afeta pessoalmente. O fracasso escolar tem um sentido sensivelmente diferente, é o adulto que constata o insucesso da criança diante de suas propostas e atribui-lhe a responsabilidade disso."

Em outras palavras, no fracasso escolar é o adulto que transfere ao aluno seu próprio fracasso.” (VAYER & ROCIN, 1989, p. 52 e 53)

As dificuldades de aprendizagem, sendo consideradas doenças, fazem com que as classes especiais fiquem repletas de indivíduos que não possuem qualquer deficiência, mas não se adequam aos padrões e ideais esperados pela escola e que não deveriam, por este motivo, jamais ter sido encaminhados às classes especiais.

O fracasso escolar, considerado como um problema a ser resolvido pela Educação Especial colaborou para que o ensino dos deficientes fosse mais uma vez deixado de lado, ou no mínimo, em segundo plano. Mas o que é deficiência? Quem são os deficientes a que me refiro?

De acordo com Vayer e Rocin, a deficiência é, no sentido genérico, uma desvantagem que o indivíduo deve suportar em relação com o mundo no qual está inserido. Entretanto, no próprio tema deficiência devemos considerar a diversidade quanto aos tipos de deficiência existentes (físicas, motoras, neurológicas, etc.), ou seja, os deficientes não constituem um grupo homogêneo.

De acordo com Lígia A. Amaral (1994), “...apesar de deficientes em diferentes graus e diferentes áreas, mantém a característica compartilhada por todos os seres humanos: não são iguais entre si. Assim como as diversas diferenças não são iguais entre si, para além delas a singularidade de cada um é. (CORDE, 1994, p. 71)

Essa singularidade de cada indivíduo deve ser considerada quanto ao desenvolvimento global do educando deficiente de forma que o verdadeiro papel da Educação Especial deveria ser o de atender em classes ou escolas especiais, alunos portadores de algum tipo de deficiência e proporcionar uma educação de qualidade. Não deveria ser, então, responsável pela manutenção da segregação desses educandos especiais.

Contudo, são várias as discussões que pretendem levantar e explicar possíveis causas que tenham levado a Educação Especial a não se constituir em uma modalidade da educação que tenha obtido sucessos. Nesse sentido, a principal crítica refere-se ao fato de ser considerada mantenedora da exclusão.

Paralelamente a toda esta discussão quanto ao papel da Educação Especial na educação dos deficientes, as discussões internacionais iniciaram um movimento de educação para todos como forma de integração social. Tais discussões repercutiram na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que serviu como base para novas discussões cada vez mais favoráveis a uma educação integradora. Dentre estas destaco a Declaração de Salamanca (1994), que entre outras serviu como base para a Legislação Nacional vigente. Na Declaração de Salamanca é proclamado que:

- *“ todas a crianças de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;*
- *cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios;*
- *os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;*
- *as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;*
- *as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos;*

além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo.” (CORDE, 1994, p.10)

Na Linha de Ação, presente na Declaração de Salamanca, é proposto que:

“ 3. O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. No contexto desta Linha de Ação, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem . (...) (p. 17 e 18)

Nos ideais de uma escola integradora surge o termo Inclusão, que vem sendo muito discutido pelos educadores, principalmente àqueles preocupados com a educação dos deficientes. Embora a Declaração de Salamanca não se restrinja à inclusão dos deficientes, mas sim a todos os excluídos da sociedade, serão os deficientes o meu foco.

Para melhor compreensão, entretanto, de toda essa discussão, faz-se necessário levantar o conceito de inclusão e refletir sobre a quem devemos incluir e o que é necessário para que a inclusão seja possível.

Na reflexão sobre o conceito de inclusão constatamos a existência de várias fontes que permitem a visualização do termo de maneira bastante diferenciada. Existem autores que falam de integração, outros de inclusão. Alguns autores referem-se aos termos integração e inclusão como sinônimos, outros que usam o termo integração para situações mais específicas, como, por exemplo, a escola e inclusão como uma questão social mais ampla.

Apresentarei, a seguir, a discussão a que me proponho sob o ponto de vista de alguns autores, levando em consideração que a definição do próprio conceito de integração e inclusão é bastante contraditória.

A inclusão é vista por Gabriele Mader como um novo paradigma para os que desejam uma sociedade mais integradora, que vê a diversidade de maneira natural e foi iniciado na Europa devido ao movimento de luta pelos direitos humanos. Segundo ela:

“ Inclusão é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os membros como cidadãos legítimos. Uma sociedade em que há inclusão é uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal.” (MADER, 1997, p. 47)

Ao considerar a inclusão como um novo paradigma podemos apontar uma maneira ingênua de visualizar a questão, pois, embora o ideal de inclusão seja positivo, a sociedade que o vivencia continua a mesma, com os mesmos costumes, atitudes e preconceitos.

Na obra “Inclusão – Um guia para educadores” (1999) é levantada a discussão sobre o tema inclusão, levando em consideração a realidade educacional norte americana. Para os diversos autores colaboradores desta obra o ensino inclusivo é “... a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem sócio-econômica ou origem cultural – em escolas ou salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.” (KARAGIANNIS, STAINBACK E STAINBACK, 1999, p. 21)

Uma escola inclusiva, para os mesmos autores é aquela que:

“...educa todos os alunos em salas de aula regulares. Educar todos os alunos em salas de aulas regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e

necessidades; recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. Mas uma escola inclusiva vai além disso. Ela é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas ou por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas.” (STAINBACK E STAINBACK, 1999, p. 11 e 12)

A Inclusão na escola é, deste ponto de vista, uma forma eficaz de colocar um fim na segregação histórica existente em nossa sociedade, acarretando benefícios para todos os envolvidos na relação de ensino.

“ Sem dúvida, a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. (...) Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a idéia de que as diferenças são aceitas e respeitadas.(...) Precisamos de escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação. (KARAGIANNIS, STAINBACK E STAINBACK, 1999, p. 26 e 27)

A visão de inclusão para estes autores pode ser considerada otimista. Tal otimismo deve-se ao fato de que os países que serviram como base para a elaboração de tal estudo possuem um apoio governamental em que há considerável disponibilização de verbas e estrutura para implementação da prática inclusiva.

Além disso, para que a Inclusão seja possível é levantado por tais autores a necessidade de uma série de mudanças e pontos a serem considerados.

A primeira mudança refere-se ao fato de que as escolas públicas devem ser reestruturadas, transformando-se em “...instituições acolhedoras e sensíveis, capazes de responder de maneira humana e eficiente às necessidades e habilidades específicas de todos os alunos.” (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 12)

Outra mudança necessária refere-se ao programa, que precisa ser adequado para garantir a inclusão efetiva e ativa e não somente a permanência de alunos com determinado tipo de deficiência na sala regular.

“Entretanto, a simples inclusão de alunos com deficiências em salas de aula do ensino regular não resulta em benefícios de aprendizagem. Tem sido consistentemente observado que alunos com níveis diferentes de deficiência aprendem mais em ambientes integrados onde lhes são proporcionados experiências e apoio educacionais adequados do que quando estão em ambientes segregados. Quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade.”
(KARAGIANNIS, STAINBACK E STAINBACK, 1999, p. 22)

E ainda:

“Entretanto, esses alunos precisam mais do que apenas serem colocados nas escolas regulares. Também precisam ser incluídos como membros iguais e valorizados na classe. Tem havido uma ênfase considerável sobre de que maneira incluir todos os alunos na vida social da classe, mas uma atenção consideravelmente menor tem sido dada à maneira como todos os alunos podem ser envolvidos em uma aprendizagem ativas nas salas de aula inclusivas.” (STEFANICH, ALPER, STAINBACK E STAINBACK, 1999, p. 240)

Outro ponto importante a ser considerado refere-se a questão dos professores que deverão estar capacitados a atender às mudanças e exigências da escola inclusiva.

“A questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades. As feições da escola, em tempos de grandes transformações sociais, estão

mudando, e os professores precisam adquirir novas habilidades para trabalhar com alunos acadêmica e socialmente deficientes.” (KARAGIANNIS, STAINBACK E STAINBACK, 1999, p. 25)

Além de considerar a importância da atualização na formação do professor, tais autores afirmam a necessidade, dependendo de qual seja sua deficiência, de instrumentos, técnicas e equipamentos especializados e uma mudança importante nos sistemas. “ (...) devemos reconhecer que o ensino inclusivo requer uma mudança importante nos sistemas. “ (SAGE, 1999, p.129)

Em relação ao currículo, todos os alunos devem ter acesso a um currículo básico, com objetivos educacionais básicos, mas as estratégias de aprendizagem dos conteúdos bem como os objetivos específicos precisam ser trabalhados de forma a atender as características individuais de cada aluno.

“Todos os alunos devem ter acesso a um currículo básico rico em conteúdos, embora as estratégias específicas para facilitar a aprendizagem dos conteúdos precisem ser baseadas em estilos de aprendizagem individuais.” (FALVEY, GIVNER E KIMM, 1999, p. 144)

“Com tal diversidade de alunos incluídos nas turmas regulares, nós educadores, precisamos ter uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno. Embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno.” (STEFANICH, ALPER, STAINBACK E STAINBACK, 1999, p. 241)

Ao analisarmos a necessidade de mudanças no sistema educacional apontadas pelos colaboradores da obra “Inclusão – Um guia para educadores”, a fim de haver efetivamente a

inclusão, podemos constatar um longo caminho a ser percorrido por nossa sociedade para que esta inclusão verdadeira seja possível. Além disso, tais autores analisam a inclusão apenas no contexto escolar e consideram que os educandos deficientes uma vez incluídos na escola, estarão, conseqüentemente, incluídos na sociedade.

Na Declaração de Salamanca, cujo documento foi assinado por representantes de 92 países, a inclusão representa a possibilidade de oferecer aos educandos, independentemente de suas características individuais, condições educativas adequadas. Nesta perspectiva, a escola é vista como um importante meio para que haja uma inclusão social de todos os excluídos da sociedade dando-lhes condições de praticar sua cidadania.

No item 26 da Declaração de Salamanca, é defendido que para a criação de escolas integradoras é necessário a formulação de políticas claras e decisivas de integração e um adequado financiamento. Além disso, deve haver um esforço em nível de informação pública a fim de lutar contra os preconceitos e um extenso programa de orientação e formação de profissionais e os necessários serviços de apoio. (p. 33)

Quanto aos conteúdos ainda, na Declaração de Salamanca, itens 29 e 30:

“ 29. Crianças com necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, em vez de seguir um programa de estudos diferente. O princípio diretor será o de dar a todas as crianças a mesma educação, com a ajuda adicional necessária à aquelas que requeiram.

30. A aquisição de conhecimentos não é apenas uma simples questão de instrução formal e retórica. O conteúdo do ensino deve atender às necessidades dos indivíduos, a fim de poderem participar plenamente no desenvolvimento. A instrução deve ser relacionada com a própria experiência dos alunos e com seus interesses concretos, para que assim se sintam mais motivados.

Quanto à formação do professor, é defendido que a formação inicial deverá incutir em todos os professores uma orientação positiva sobre deficiência, possibilitando a capacidade de avaliar as necessidades especiais, adaptar conteúdos, recorrer à ajuda de tecnologia, individualizar os procedimentos pedagógicos, etc. (p. 37)

Baseando-nos na Declaração de Salamanca, podemos considerar a grosso modo, que a inclusão é a maneira de combater a segregação social de todos àqueles deixados à margem por possuírem diferenças consideradas como “anormais” em relação ao “modelo” social vigente. Devem ser incluídos todos estes indivíduos excluídos (por raça, credo, classe social, deficiência física ou mental) de maneira a que eles tenham garantida uma educação de qualidade e respeitadas as suas individualidades e necessidades.

Na Legislação Nacional vigente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96) é afirmada a necessidade de que haja currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as necessidades dos alunos especiais. Deve haver também professores com especialização adequada e capacitados para integrar educandos com necessidades especiais nas classes comuns.

Na resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, artigo 18, parágrafo 1º, considera professores capacitados para atuar com educandos especiais nas salas regulares àqueles que comprovarem a sua formação com conteúdos sobre Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

“ I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial.” (BRASIL, 2001, p.77 e 78)

Na Resolução CNE/CEB nº 02/2001 é reafirmada ainda, a necessidade de flexibilizações e adaptações curriculares, processos de avaliação adequados, temporalidade flexível do ano letivo e encaminhamento às classes especiais quando por suas características específicas dos alunos não tiverem condições de permanecer nas salas regulares de ensino.

No capítulo V, artigo 58 da LDB (Lei 9394/96), afirma-se a Educação Especial como modalidade de educação escolar, entretanto o atendimento aos educandos com necessidades especiais deverá ser dado preferencialmente na rede regular de ensino. No Parágrafo 2.º, há o complemento referindo aos casos em que a escola regular, não podendo atender, por condições específicas dos alunos deverá encaminhar às classes, escolas ou serviços especializados:

No mesmo artigo, é apresentado no Parágrafo 1º. “ Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

A Lei Nacional vigente, portanto, advoga a valorização da integração de pessoas diagnosticadas como especiais em salas regulares de ensino, mas explicita a necessidade de profissionais capacitados para o acompanhamento desses alunos a fim de garantir um atendimento adequado que permita seu desenvolvimento global. Além disso, considera o fato de que em determinados casos não será possível a inclusão e que as redes deverão estar preparadas para um atendimento em classes, escolas ou serviços especiais garantindo à educação de qualidade aos alunos especiais.

Na resolução CNE/CEB nº 02/2001, em seu artigo 3.º é elaborada a definição de Educação Especial mais atualizada:

“Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica.

Parágrafo Único – Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.” (BRASIL, 2001, p.69)

A Educação inclusiva, conforme apontado na legislação vigente, é um processo, cuja implantação é um desejo, mas deve ser planejada cuidadosamente a fim de garantir o atendimento adequado aos educandos especiais. Além disso, a inclusão na escola é vista como o primeiro passo para uma inclusão social, sendo que, a partir da promulgação da lei, a prática inclusiva tornou-se realidade nas escolas brasileiras.

De acordo com Júlio R. Ferreira e Maria Cecília C. Ferreira (No prelo), a perspectiva de que as transformações em educação se dão, uma vez instituídas em forma de lei, é uma característica histórica da educação brasileira e que realizando uma imposição legal nos sistemas educacionais estará se constituindo na mudança. Para ele, a legislação e os movimentos sociais são importantes passos para a criação de novas reflexões e a superação das práticas históricas de exclusão, mas acreditar na imposição da lei como conseqüente mudança é um engano.

“ O mais provável é que esta imposição gere resistências, permitindo a criação de uma cultura de tolerância da pessoa com deficiência, no interior da escola, sem contudo que esta assuma a responsabilidade pelo desenvolvimento escolar destes alunos...” (FERREIRA e FERREIRA No Prelo.)

Surge a partir desse fato uma série de questionamentos. A integração desses educandos com deficiência significará o fim da segregação e a resolução de todos os problemas? O sistema escolar brasileiro tem condições de receber os deficientes nas salas regulares de ensino? Podemos generalizar todos os tipos de deficiências?

A resposta a esses questionamentos torna-se difícil devido ao fato de estarmos em um processo de mudanças na sociedade. Além disso, nos baseamos em realidades educacionais de outros países e desejamos aplicá-las à nossa realidade. Devemos considerar que todos os problemas educacionais não podem ser desvinculados dos problemas sociais maiores.

Vários autores tem discutido a inclusão como uma prática que requer uma contextualização social e não atribuem à escola a responsabilidade única pela inclusão que é vista como um processo amplo que não pode ser compreendida nos limites da escola.

“A integração é um processo que se caracteriza por atitudes e medidas terapêuticas, pedagógicas, sociais, jurídicas e políticas, que permitiram ao indivíduo levar uma vida tão normal quanto possível. Essa integração é viável quando se pode promover a adequação da criança aos níveis biológicos, psíquicos, familiares, sócio-culturais, na perspectiva temporal, institucional e social.” (SPROVERI, 1997, p. 104)

Segundo Sproveri, a família é o primeiro nível da organização social e a partir dela que se inicia uma integração maior, pois na maioria das vezes a exclusão se inicia pela redução nos contatos sociais pela própria família. “ À família cabe desenvolver o potencial da criança na experiência da descoberta do seu ser no mundo. É nesse sistema de interações que promove de verdade a sua integração no primeiro nível da organização social – a família.” (...)

“As famílias com pessoas incapacitadas tendem a experimentar um sentimento de ser *diferente* de outras famílias, de estar alienadas de um universo de experiências normais. Essas famílias experimentam uma redução global nos contatos sociais.” (SPROVERI, 1997, p. 104 e 105)

Sproveri afirma que qualquer possibilidade de integração só poderá ocorrer se houver esforços conjuntos realizados por pessoas e organizações que confiam na viabilidade de seus ideais e que a integração deverá ser focada em todos os estágios significativos da vida do deficiente através da relação entre as pessoas permitindo um aumento da auto-estima fundamental para o crescimento pessoal do ser humano. (p. 108)

Maria Eloíá D’Antino (1997) afirma que para haver a integração do deficiente deve ser levada em conta a dimensão social. A integração depende de um processo relacional entre os sujeitos, portanto há um longo caminho a ser percorrido tanto pelo sujeito como pela sociedade. A presença do aluno não deve ser imposta legalmente, mas sim, conquistada através de ações e relações.(p. 99)

Para Rita Boneti a inclusão social se constitui em uma questão pertinente que se impõe ao conjunto da sociedade e implica “... na conquista do espaço social mediante as interações que se estabelecem no interior dos grupos sociais através de uma participação real das pessoas como membros ativos e produtivos da sociedade, o que significa uma participação real na escola, no lazer e no trabalho. (BONETI, 1997, p. 168)

Diante disso, temos que considerar que a escola, como instituição social, não está desvinculada da sociedade. A escola é responsável pelo desenvolvimento dos educandos baseando-se nos interesses que a sociedade determina. É atribuída a ela a função de transmitir valores e formar trabalhadores que sirvam ao mercado de trabalho. Na era de globalização a escola precisa adequar-se às necessidades exigidas pela sociedade, gerando cada vez mais a necessidade de qualidade e competitividade. Essa realidade se contrapõe ao ideal de inclusão

e à necessidade de se trabalhar com a diversidade, de incluir a todos os indivíduos possuidores de direitos iguais.

De acordo com Laplane (No Prelo), a educação tem sido vista como a grande panacéia universal e principal fator na mudança social.

“A educação é uma dentre várias práticas sociais institucionalizadas. Ela reflete as condições presentes na sociedade, o jogo de forças e o confronto de tendências e interesses. O combate às atitudes discriminatórias deve ser inserido neste contexto. A construção de uma sociedade justa e integradora, por sua vez, somente será possível se a integração se efetivar em todos os âmbitos da vida social. Isto quer dizer que a sociedade será integradora na medida em que a educação, a economia, a cultura, a saúde integrem as classes, as camadas e grupos hoje excluídos. A possibilidade de integração, portanto depende de uma contenda que define as tomadas de decisão sobre as questões que afetam a vida de toda a sociedade e, em última instância, dos interesses políticos e econômicos que prevalecem nestas decisões.” (LAPLANE, No Prelo)

Desta maneira os discursos sobre a inclusão tem se fechado basicamente na escola como se fosse a única instituição responsável pelas desigualdades e como se fosse a única responsável por revertê-las.

Além disso, embora se pretenda a inclusão de todos os considerados diferentes nas escolas regulares de ensino, devemos considerar que existem determinadas deficiências que necessitam de um acompanhamento especial que a escola regular, por diversas razões, não está preparada para atender.

Do ponto de vista médico, conforme é nos apresentado por José S. Schwartzman, existem alguns tipos de deficiências cuja inclusão de seus portadores passa a ser discutível. Tal autor afirma que a integração social é desejável, mas na prática chega a parecer utópico,

pois uma integração em um nível severo de deficiência exigiria "...antes de mais nada, uma mudança radical na forma como a sociedade atual trata este assunto. Toda infra-estrutura das nossas cidades, incluindo-se as escolas, transporte público, arquitetura, áreas de lazer, logradouros públicos, teria que ser adaptada a esta população deficiente e freqüentemente marginalizada. A forma como os indivíduos ditos normais vêem, compreendem e lidam com os portadores de deficiências teria que se modificar. Nossa população dita normal teria que encarar o indivíduo que de diferente de outra forma. Nossa sociedade teria que deixar de cultuar somente aquilo e aquele que é melhor, mais bonito, mais forte e mais capaz." (SCHWARTZMAN, 1997, p.64 e 65)

Vayer e Rocin também discutem a questão das diferenças entre as deficiências e afirmam que determinadas deficiências podem estar incluídas nas classes regulares, mas questionam a simples permanência na classe sem a realização de um trabalho específico.

"Elas podem efetivamente ser aceitas, mas com a condição de que a presença das outras lhes seja proveitosa. Se elas forem somente toleradas e se não puderem participar da vida da classe, parece-nos mais racional procurar outras soluções. Isso significa que a inserção das crianças deficientes na classe tem limites ditados pelas capacidades de comunicação delas." (VAYER & ROCIN, 1989, p. 160)

Desta maneira, se a integração do deficiente não for vista em um contexto social amplo, o educando estará presente dentro de uma classe regular de ensino mas não necessariamente estará integrado, pois integrar, segundo Schwartzman, implica em aceitar :

"a possibilidade de que este indivíduo, uma vez integrado, terá acesso aos serviços, facilidades, mercado de trabalho, escolas, lazer, etc. Seria de se esperar que este indivíduo, inteiramente integrado, fosse capaz de uma vida produtiva, independente e que fosse aceito pela sociedade em todos os níveis de atuação. Que ele fosse enfim um cidadão de direitos, deveres, obrigações e com possibilidade de ver

supridas a todas as suas necessidades. Quando discutida no contexto educacional, implica na possibilidade de que estes indivíduos não somente freqüentem uma escola, mas também aprendam e acompanhem um currículo regular através de um método pedagógico utilizado para a população escolar considerada normal. Desde logo me parece que esta idéia implica em aceitarmos que indivíduos portadores das mais variadas deficiências aprendam através de estratégias similares, utilizando-se dos mesmos materiais pedagógicos e com um ritmo semelhante.” (SCHWARTZMAN, 1997, p. 63)

Integrar apenas na escola, ainda sem nenhum preparo, sem nenhuma mudança no sistema, na estrutura e na formação de professores pode significar a exclusão dentro da própria classe regular, ou pelo simples fato de não se propor um trabalho que o permita integrar ou pelo fato de realizar um projeto específico com estes alunos enquanto os outros permanecem fazendo suas atividades.

“O que se vê, atualmente, entre nós, e o que tem sido erroneamente chamado de integração é a colocação de crianças tão peculiares como os portadores de autismo infantil severo em classes normais, onde são acompanhadas por uma professora ou atendente que fica o tempo todo ao seu lado, realizando tarefas inteiramente diversas das que estão sendo propostas aos demais alunos. Estas crianças ficam totalmente isoladas dentro de um ambiente que não lhe apresenta nenhuma condição pedagógica favorável, uma vez que não foi idealizado para atender às necessidades muito especiais de crianças com este tipo de condição.” (SCHWARTZMAN, 1997, p. 65)

Todavia, segundo o autor, não se deve considerar a integração na escola como o fim da segregação histórica existente, desligada da questão social mais ampla e sem considerar as

necessidades especiais de alguns educandos, para não cairmos numa ilusão de solucionar os problemas da educação especial e colocar em risco a aprendizagem de todos. (pg. 65)

Embora atualmente, em muitos casos as crianças com dificuldades de aprendizagem e que fracassam na escola sejam consideradas deficientes e encaminhadas à Educação Especial, elas não o são. Segundo Laplane, esses alunos fogem às expectativas da sociedade e a escola não sabe lidar com eles.

“Cabem nessa caracterização desde os alunos que se afastam levemente dos padrões aceitáveis, até aqueles cujo comportamento, desempenho ou necessidade de recursos especiais tornam-nos indesejáveis nas salas de aula. O processo de educação formal se realiza de um modo particular, de forma tal que durante o percurso, uma parte dos alunos é promovida e atravessa os vários níveis, outra é marginalizada e outra parte, ainda, é definitivamente excluída. Isso ocorre porque a escola é uma instituição bastante rígida, que tem dificuldades para receber, aceitar e trabalhar com a diferença. Qualquer criança que se afaste levemente da média – tanto em razão de um desempenho inferior como devido a um desempenho superior – deverá enfrentar problemas em algum momento do percurso. Um dos motivos disso é a necessidade da escola de produzir resultados (promover o maior número de alunos no menor tempo possível e para tanto ter de garantir um desempenho mínimo nas tarefas exigidas e o conhecimento dos conteúdos mínimos estabelecidos para os alunos. Deste modo, a convivência entre alunos diferentes (diferentes gêneros, idades e níveis de instrução; diferentes origens sociais e grupos culturais; diferentes modos de aprender e diferentes formas de comportar-se; que apresentam algum tipo de deficiência ou que são mais talentosos, curiosos ou ativos que a maioria) conspira contra a realização dos objetivos da escola.” (LAPLANE, No Prelo)

Esses educandos já fazem parte de uma enorme diversidade caracterizada pelo meio social em que vivem, pois, de acordo com as pesquisas de Vygotsky, desde seu nascimento as crianças são influenciadas por seu meio e absorvem tudo o que acontece em sua família, comunidade. Dessa forma, com realidades sociais tão variadas caracterizadas por diversos problemas, a criança ideal que a escola espera torna-se rara, quando não, inexistente.

Segundo Mônica Kassar, porém, ao ser afirmado na Resolução CNE/CEB 02/2001, o atendimento nas redes regulares de ensino às crianças com “necessidades educacionais especiais”, podemos compreender que está sendo priorizado o atendimento aos educandos com problemas de “ensinagem” protagonistas do “fracasso escolar” e deixados em segundo plano os portadores de deficiências severas.

“ O encaminhamento dessas crianças (sem dificuldade ligada a uma causa orgânica específica) a serviços especializados a fim de “sanar” essas “dificuldades” pode colaborar para que a instituição escolar não assuma que se trata de um problema de “ensinagem” e não de um problema de “aprendizagem” e não se preocupe em mudar, para atender adequadamente às crianças. Pode colaborar, também, para a continuidade da disseminação da idéia de que a escola pública está atendendo crianças com diferenças orgânicas severas, quando na verdade, sob o rótulo das crianças com “necessidades educacionais especiais”, continuam a ser atendidas as crianças do tão discutido “fracasso escolar” (KASSAR, No Prelo)

Quando falamos em deficiências severas (mental, sensorial, motora, etc.) devemos considerar que seja necessário meios, instrumentos, estratégias de ensino para que o professor possa ensiná-los o que na nossa realidade muitas vezes não permite.

Nossa realidade é de classes superlotadas, falta de estrutura, formação de professores insuficiente até mesmo para lidar com a diversidade da sala de aula, falta de

comprometimento de autoridades políticas e insuficiência de recursos pedagógicos e materiais.

Laplane (No prelo) chama a atenção para o caráter mistificador dos discurso em defesa da inclusão quando aplicados à nossa realidade. Isso se dá pelo fato de que, vários autores, defensores indiscutíveis da prática inclusiva, baseiam-se em realidades educacionais profundamente diferentes da nossa e se utilizam de experiências isoladas como certeza de sucesso.

Conforme apontado por Júlio R. Ferreira e Maria Cecília C. Ferreira (No Prelo) os deficientes podem ser penalizados com a visão de que ao estar presente em uma sala de ensino regular estarão efetivamente inclusos, representando uma visão otimista da política inclusiva.

“ Nesse contexto, os alunos com deficiência podem ser ainda mais penalizados pela combinação de três percepções: uma visão otimista de uma escola que se tornou democrática e que não mais reprova; a premissa de que não são mais necessários apoios ou serviços específicos para quaisquer grupos; e, mesmo que de forma não explícita, o pressuposto de que a educação escolar ocupa um espaço apenas secundário no processo de formação de pessoas com deficiência, principalmente aquelas com limitações mais marcantes.

É necessário que os professores se aperfeiçoem cada vez mais, estejam cada vez mais preparados para ensinar a toda diversidade de alunos e a escola também deve estruturar-se para isso. Entretanto, não podemos desconsiderar que enquanto os professores não estejam preparados para educar à toda diversidade é necessário, antes de tudo, que este esteja preparado para receber um deficiente, que ele queira recebê-lo, para que esta relação seja a melhor possível, e não apenas uma imposição legal.

A educação, segundo Kassir (No Prelo), como qualquer política social, é fruto da sociedade organizada e embora não seja a única responsável por resolver a todos os problemas da sociedade excludente e desigual em que vivemos sem ela será impossível resolvê-los. A educação tem hoje o desafio de propiciar a efetivação dos direitos humanos universais, mas para isso deve-se estar consciente de que o movimento de lutas na educação não está desvinculado do movimento da sociedade e que esta é excludente e desrespeita aos mais básicos direitos humanos.

Não devemos ver a inclusão efetiva como uma utopia, mas sim, como uma política recente em nossa sociedade que, para realmente trazer benefícios a todos, sem exceção, deverá ser discutida em todos os âmbitos sociais levando em consideração as especificidades dos deficientes e oferecendo um atendimento que vá além da simples inserção desses educandos em realidades educacionais existentes visando que a deficiência seja vista pela sociedade como apenas uma diferença, sem preconceitos, sem exclusões.

4-) Um breve Histórico da Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil

*“Nossa posição foi a de que, sem esquecer jamais as raízes, jamais também viver somente delas.”
Paulo Freire*

De acordo com a Proposta Curricular – Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1998), reconstruir a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é “(...tarefa complexa, pois não existem registros suficientes em relação às diversas ações implementadas, em especial no âmbito não-governamental.” (BRASIL, 1998, p.13)

Entretanto, buscando uma compreensão desta trajetória baseando-me tanto nesta Proposta Curricular como em outros autores procurarei trazer um breve histórico a fim de contextualizar a área em que realizei meu trabalho.

Inicialmente, nos tempos do Brasil Colônia a educação “não infantil” era realizada através dos jesuítas que buscavam, através do ensino das crianças, atingir indiretamente os pais. Entretanto, o maior objetivo dos jesuítas era a cristianização, pois, o domínio das técnicas de leitura e escrita não era necessário para o cumprimento das atividades a que se destinavam os membros daquela sociedade.

No período Imperial houve ações educativas nesse campo, principalmente decorrentes de reivindicações de classes noturnas. Tais reivindicações, porém, foram limitadas pela concepção de cidadania da época, que considerava somente as elites econômicas dignas de direitos como a instrução.

Em 1824, sob forte influência européia, a Constituição Brasileira formaliza a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 1998, p. 13)

Na segunda década do século XX, deu-se início a inúmeros movimentos civis, mesmo oficiais, na tentativa de lutar contra o analfabetismo, considerado uma “chaga social”. Tais movimentos se iniciaram devido a “...pressão trazida pelos surtos de urbanização, nos primórdios da indústria nacional, impondo a necessidade de formação de uma mão-de-obra

local, aliada à importância da manutenção da ordem social nas cidades...”. (BRASIL, 1998, p. 14)

Em 13 de janeiro de 1925 é formulado o Decreto n.º 16.782/A, conhecido como Lei Rocha Vaz, ou Reforma João Alves, em que se estabelece a criação de escolas noturnas para os adultos.

Em 1931 surge a primeira manifestação importante que, segundo Vanilda P. Paiva (1983), anuncia o desvinculamento da educação dos adultos da educação elementar comum. Trata-se do Convênio Estatístico de 1931, no qual se inclui a categoria “Ensino Supletivo”.

A Constituição Brasileira de 1934 institui nacionalmente a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos. A partir de então, por volta da década de 40 a educação de Jovens e Adultos se firma como questão política.

Neste período também, de acordo com Vanilda Paiva, a problemática da educação dos adultos começa a se manifestar independentemente da Educação Popular, quando o Censo realizado em 1940 demonstrou a existência de 55% de analfabetos a partir dos 18 anos de idade.

Paralelamente, inicia-se a polêmica dos que acreditavam solucionar o problema através da ampliação das redes de ensino elementar comum e os que solicitavam medidas de efeito a curto prazo enfatizando a necessidade de programas especiais para os adultos.

Em 1942 é regulamentado o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), que tinha por objetivo ampliar a educação primária buscando incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos. Segundo Paiva:

“ Tudo isso se reflete na regulamentação do FNEP, através do qual se estabeleceram as condições para o desenvolvimento independente de programas para adultos, incentivando indiretamente a abordagem teórica do problema e a proposição de soluções. Complementarmente, os apelos da UNESCO, recém-criada para que os

países envidassem esforços no sentido da educação dos contingentes adultos analfabetos, serviam de apoio à decisão de enfatizar a educação da população adulta” (PAIVA, 1983, p.159)

Ao final da ditadura de Getúlio Vargas e da Segunda Guerra Mundial e com a criação da ONU (Organização das Nações Unidas) inicia-se um período em busca de paz e democracia. Conseqüentemente há uma maior preocupação com a educação de adultos já que era necessário o aumento das bases eleitorais para a manutenção do poder. A educação das massas era vista como instrumento de construção de uma sociedade democrática.

Entre 1945 e 1946, o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), faz um apelo aos Estados para que ampliassem suas redes de ensino supletivo utilizando-se dos recursos federais. Com isso, ocorre a multiplicação das manifestações a respeito deste problema.

Para suprir as exigências da UNESCO quanto a educação popular, em 1947 é lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em que, segundo Paiva, é acompanhada da explicitação de seu sentido político: “através de uma orientação quantitativa buscava-se criar as condições para o funcionamento da democracia liberal.” (PAIVA, 1983, p. 160)

Assim, o final dos anos 40 e início dos anos 50 assiste ao desenvolvimento dos programas de massa destinados à educação de adultos. Os primeiros momentos da CEAA foram caracterizados momentos de euforia e persistência de atividades rotineiras. A partir de 1950 a Campanha perde as forças devido a deficiências administrativas, financeiras e pedagógicas, bem como à inadequação do método em relação às diferentes realidades. Acontece o declínio do “entusiasmo pela educação” e se desfazem algumas das ilusões da democracia liberal.

Faz-se necessário ressaltar, entretanto, que através do espaço aberto às discussões sobre o analfabetismo e a educação de adultos, esses ideais contribuíram para superar a

concepção do analfabetismo como causa de outros males sociais e promoveram a busca de relações com a situação econômica da população afetada.

Em 1952, surge a Campanha Nacional de Educação Rural, na qual buscava-se instalar missões em pequenas comunidades do interior do país. Entretanto, estando novamente no poder, Getúlio Vargas não parecia considerar o terreno educativo como uma área de atuação política importante, não havendo mudanças consideráveis quanto à educação das massas neste período.

A crise política instaurada após o suicídio de Vargas condicionou grandemente o desenvolvimento e fortalecimento de idéias nacionalistas que repercutiram na promoção e orientação de programas de educação de adultos criados no final da década.

Com o início do governo de Juscelino não foram observadas modificações relacionadas à Educação de Jovens e Adultos. Porém, o desenvolvimentismo, marca de seu governo, começa a exigir que a educação forme os contingentes de mão-de-obra necessários para atender ao crescimento das indústrias.

É convocado, no ano de 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, o que segundo Paiva, marca o início de uma nova fase da educação dos adultos no Brasil.

“O II Congresso, então realizado, não somente explicita a falência das Campanhas do DNE, estimulando o desenvolvimento de experiências locais e a busca de soluções, como deixa transparecer a luta travada nos meios educacionais brasileiros em torno da discussão da Lei de Diretrizes e Bases” (PAIVA, 1983, P. 162)

No início da década de 60 com a promulgação da Lei 4.024/61 fica estabelecido que os maiores de 16 anos poderiam obter certificado de conclusão do curso ginásial se submetessem a exames de madureza e os maiores de 19 anos poderiam, pelo mesmo procedimento, obter o certificado de conclusão do curso colegial. Tais exames eram aplicados

em instituições públicas e privadas, pois a legislação não especificava quem seriam os responsáveis pela aplicação dos exames.

Sob influência dos ideais de Paulo Freire, surgem nesta década, os principais programas de alfabetização e educação popular. O analfabetismo que antes era apontado como causa de pobreza e marginalização, passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada pela estrutura social. Desta maneira, os analfabetos deveriam ser reconhecidos como produtivos e possuidores de uma cultura. Os movimentos pró-educação dos adultos não visavam mais apenas formar eleitores que representassem a democracia-liberal, mas sim, formar cidadãos conscientes de sua posição nas estruturas sócio-econômicas do país.

A partir disso, estudantes e intelectuais desenvolviam novas perspectivas de cultura e educação junto a grupos populares, por meio de diferentes instituições e com graus variáveis de ligação com o Estado. O Movimento de Educação de Base (MEB) ligado à Conferência nacional de Bispos do Brasil (CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife, Centros Populares de Cultura da União nacional dos Estudantes (UNE), Campanha de Pé no chão também se aprende a ler (Secretaria Municipal da Educação de Natal), Cruzada ABC (Ação Básica Cristã) e Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença de Paulo Freire em 1964, são exemplos desses movimentos.

Outra importante conquista da educação de Jovens e Adultos a partir de 1960 foi a ampliação do atendimento para o curso ginasial, já que até então era oferecida apenas em nível equivalente ao ensino primário.

Com a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização, em janeiro de 1964, no qual estava presente os programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire, buscava-se renovar os métodos e procedimentos educativos a partir da realização de trabalhos que levassem em conta a realidade dos alunos.

Entretanto, em 1964, o Golpe Militar suspende as ações de conscientização a partir da forte repressão aos promotores da educação popular e alfabetização. Surge a proposta do oferecimento de programas assistencialistas e conservadores cujas concepções se restringiam à educação popular como intencionalidade política.

É organizado em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Segundo Paiva, o projeto "...estabelecia que a alfabetização de adultos deveria estar vinculada às prioridades econômicas e sociais e às necessidades presentes e futuras de mão-de-obra e ressaltava a colaboração de todos, embora fossem levantadas dúvidas acerca da oportunidade política da utilização de estudantes universitários nas tarefas alfabetizadoras." (PAIVA, 1983, p. 292)

O programa era limitado às faixas etárias de 15 a 30 anos e definia a alfabetização funcional, ou seja, valorizar a aquisição das técnicas de leitura, escrita e cálculo e o aperfeiçoamento relacionado ao trabalho. Além disso, o programa previa uma descentralização da ação sistemática através de convênios com entidades públicas e privadas.

Em 1969 foi lançada uma massiva campanha contra o analfabetismo acarretando na expansão do MOBRAL ao longo dos anos 70. Paralelamente, alguns grupos permaneciam desenvolvendo isoladas experiências de alfabetização com propostas transformadoras firmando-se na crítica ao MOBRAL por possuir um caráter ideológico alienado baseado em metodologias distantes do senso crítico.

Preocupados com o alto índice de analfabetismo é promulgada a Lei 5.692/71 na qual são definidas as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e implantado o Ensino Supletivo, que se destinava a suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tinham seguido ou concluído na idade própria.

O Ensino Supletivo poderia ser ministrado a distância, por correspondência ou por outros meios adequados, sendo os exames organizados dentro dos sistemas estaduais.

De acordo com o Parecer n.º 699/72, do Conselho Federal de Educação (CFE), o Ensino Supletivo apresenta quatro funções: suplência, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para os maiores de 18 anos e de 2º grau para os maiores de 21 anos; o suprimento, complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a aprendizagem; e a qualificação.

Até a década de 80 o MOBRAL permaneceu crescendo por todo o território nacional. Uma de suas iniciativas foi o Programa de Educação Integrada, no qual o primário era condensado em poucos anos permitindo a continuidade nos estudos aos recém alfabetizados no MOBRAL. Além disso, o MEC promoveu a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES) a fim de atender todos os alunos – inclusive os egressos do MOBRAL – que desejassem concluir os estudos fora da idade regulamentada para as séries iniciais do ensino de primeiro grau.

Com o fim do período militar e enfraquecido pelas constantes críticas a que era alvo, o MOBRAL foi extinto em 1985, ano em que foi implantada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar). Tal fundação apoiava iniciativas de governos, entidades civis, empresas e tinha o propósito de fomentar o atendimento às séries iniciais do ensino fundamental, a produção de material e avaliação de atividades.

Durante toda a década de 80 ocorre a expansão do espaço para troca de experiências, reflexão e articulação. Um avanço importante dessas experiências mais recentes revela a incorporação de uma visão de alfabetização como um processo que exige continuidade e sedimentação.

Em 1990 é extinta a Fundação Educar acarretando um enorme vazio em relação as discussões sobre jovens e adultos. Desta maneira, os órgãos públicos, as entidades civis, e

outras instituições passaram a arcar sozinhos com a responsabilidade educativa desta modalidade de ensino.

Torna-se necessário, então reformulações pedagógicas, políticas e metodológicas no ensino fundamental como um todo, visto que o público que frequenta os programas de Jovens e Adultos é basicamente constituído de pessoas que tiveram suas passagens fracassadas pela escola.

Ainda em 1990, o governo do presidente Fernando Collor de Mello lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) cujo objetivo, era o de alfabetizar em cinco anos, 70% da população não alfabetizada. O programa não atingiu a meta esperada.

Após assumir o governo, o Presidente Itamar Franco, lança em 1992, o Caderno de Educação Básica no qual apresenta as “Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos”. O documento, por apresentar-se ilógico em relação a estrutura social de exclusão presente em nossa sociedade não tomou dimensões reais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN n.º 9.394/96) sancionada em 20 de dezembro de 1996 apresenta uma seção dedicada à educação básica de Jovens e Adultos reafirmando o direito destes a um ensino básico adequado às suas condições devendo ser oferecido gratuitamente pelo poder público na forma de cursos e exames supletivos. Além disso, altera a idade mínima para a realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e 18 anos, no Ensino Médio.

Essas mudanças possibilitaram o aumento na procura da Suplência o que acabou por gerar um outro dilema: ao mesmo tempo em que aumentou as possibilidades de acesso ao Ensino Supletivo, estimulou os jovens a se transferirem para o Supletivo a fim de concluírem mais rapidamente seus estudos.

A LDBEN 9.394/96 é passível de muitas críticas à medida que prioriza claramente educação fundamental e infantil deixando de lado outras modalidades de ensino, como a

educação de adultos, ignorando inclusive a tão importante problemática do analfabetismo. Além disso, em nenhum momento é considerado a necessidade de professores preparados especificamente para a formação de adultos, sendo ao contrário, incentivado a educação à distância.

Em 2000, a resolução CNE/CEB n.º 1/2000, institui, por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Tais Diretrizes são obrigatórias tanto na oferta como na estrutura dos componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio de cursos oferecidos em instituições próprias, integrantes da organização da educação nacional, levando em consideração o caráter peculiar dessa modalidade de educação.

As Diretrizes destacam ainda a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade da educação básica, devendo considerar o perfil dos alunos e sua faixa etária nas propostas pedagógicas de modo a assegurar:

*“ * equidade: distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação;*

** diferença: identificação e reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conceitos e valores.” (BRASIL, 2002, p. 17 e 18)*

Mais recentemente, no atual governo de Luís Inácio Lula da Silva, busca-se novos horizontes para a educação fundamental de adultos baseados em novas posturas político-educacionais. É criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo visando a extinção do analfabetismo até 2006 atingindo ao considerável número de 20 milhões de pessoas que não freqüentaram a escola. Tal programa alimenta a esperança de tornar a população que, por algum motivo abandonou a escola em tempo “regular”, mais ativa e consciente de seu papel, político, social e cultural.

Paralelamente a todo esse histórico, os municípios possuem seus programas e fundações específicos, obedecendo, entretanto às legislações estaduais e federais. No município de Campinas, a responsabilidade sobre a Educação de Jovens e Adultos é da FUMEC (Fundação Municipal para a Educação Comunitária), a qual farei um breve histórico a seguir.

A FUMEC teve seu início em 1987, através da Lei n.º 5.380 de 16/09/1987, com natureza jurídica privada. Seu objetivo maior era desenvolver atividades educacionais básicas, seguindo orientação comunitária. Com este espírito, iniciou-se um Programa de Pré-Escola diferenciado, com a participação de agentes de educação e mães.

A alfabetização de Jovens e Adultos, inicialmente vinculada ao MOBREAL e, posteriormente, a Fundação Educar, foi assumida pela FUMEC, atuando na Suplência I (equivalente às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental).

A Lei n.º 6.422, de 05/04/1991, alterou os dispositivos da Lei n.º 5.830 e a Fundação passou a ter natureza e personalidade jurídica de direito público.

O principal objetivo da Fundação passou a ser o desenvolvimento de atividades educacionais básicas, seguindo orientação comunitária relativa a Programas de alfabetização e educação básica de jovens e adultos e pré-escola e a implantação de cursos profissionalizantes, atendendo a situações emergenciais da Secretaria da Educação.

As classes emergenciais de pré-escola foram transferidas para a Secretaria Municipal de Educação, passando a alfabetização de jovens e adultos a ser o maior e mais importante objetivo favorecendo àqueles que não tiveram a oportunidade de iniciar ou completar seus estudos.

As salas são instaladas não somente em escolas municipais, mas também em parceria com associações de bairros, hospitais, penitenciárias, empresas, sociedades amigos de bairro,

igrejas, albergues, centros comunitários, enfim, em todos os lugares que exigem demanda. A grande maioria das classes se encontra na periferia onde a demanda é maior.

As aulas têm duração de 2 horas e meia por dia de segunda a sexta-feira. As classes são formadas por três turmas: PEB1, PEB2 e PEB3 que são Programas de Ensino Básico de 1ª a 4ª série. Quando as turmas estão localizadas em locais isolados, ou seja, fora da escola, existe uma única sala que a professora trabalha com os alunos dos diferentes PEBs (multiseriada). Já nas escolas, com um número maior de alunos, é possível a união dos diferentes PEBs em uma única turma existindo várias turmas.

Terminado este Programa o aluno terá direito à continuidade dos estudos na Suplência II ou na 5ª série do Ensino Fundamental em unidades da rede SME e do Estado.

Em 2002 a FUMEC estava atendendo aproximadamente 5202 alunos distribuídos em 266 salas de aula divididas em 130 unidades. Além disso, contava com um quadro de 16 coordenadores titulares, 16 coordenadores substitutas de Núcleo, 184 professores titulares e 124 professores substitutos.

5-) Um caso de inclusão na FUMEC

*“Duvidar de tudo ou em tudo crer são
duas soluções igualmente cômodas,
que nos dispensam, ambas, de refletir.”
Henri Poincaré*

Na rede Municipal de Campinas, mais especificamente na FUMEC, a prática inclusiva já vem sendo adotada baseando-se na legislação vigente e na discussão atual de benefício a todos os envolvidos nas relações de ensino, de maneira que podemos observar nas salas vários jovens e adultos portadores de necessidades especiais buscando por interesse próprio ou de suas famílias, novas aprendizagens na escola.

O oferecimento por parte da FUMEC de vagas destinadas a deficientes é valorizado na Declaração de Salamanca:

“Uma vez que, no passado, um número relativamente pequeno de crianças com deficiência pôde ter acesso à educação, especialmente nos países em desenvolvimento, há milhões de adultos com deficiência que não possuem nem os rudimentos de uma educação básica. É necessário, portanto, que se realize um esforço comum para que todas as pessoas com deficiência sejam devidamente alfabetizadas por meio de programas de educação de adultos.” (CORDE, 1994, p. 25)

Quando falamos em inclusão na FUMEC, podemos considerar, baseando-nos na discussão até aqui apresentada, que todos os alunos estão incluídos. Isso, porque, todos os educandos que procuram a alfabetização de adultos foram, de uma maneira ou de outra, impedidos de freqüentar a escola em “idade própria”, o que os caracteriza como potencialmente excluídos.

Mas reafirmo meu foco nos deficientes inclusos. Será que estão sendo observadas, na prática, todas as implicações que o sistema inclusivo deveria trazer? Há a preocupação com a qualidade do ensino a todos? Os sistemas de ensino estão preparados para receber todo o tipo de educando? A legislação tem sido cumprida?

Essas perguntas fizeram parte das minhas reflexões no decorrer de um estágio no qual foi desenvolvido um trabalho com um aluno portador de “Síndrome de Down” incluso em uma classe de FUMEC na cidade de Campinas, o qual chamarei de João. O estágio se deu no segundo semestre de 2002. A classe, como é comum na FUMEC, não está no interior de uma escola, mas sim, no interior de uma igreja Católica que cedeu o espaço para que os adultos do bairro pudessem se alfabetizar. O bairro é praticamente central e os moradores são de classe média.

A classe possuía, em média, quinze alunos matriculados e era multiseriada, ou seja, os alunos não pertenciam ao mesmo “nível” de alfabetização. Embora a realidade presenciada por mim nesta classe seja de uma turma reduzida de alunos, não é o que acontece na maioria das turmas de FUMEC, onde existem cerca de 35 alunos com três ou quatro deficientes.

Procurando compreender como tem sido encarado o sistema de inclusão na FUMEC, fiz contato com a coordenadora de ensino responsável pela região onde está localizada a classe onde estagiei. A coordenadora realizava visitas quinzenais à classe e numa destas visitas pudemos conversar. Questionei como a Educação Especial é vista pela FUMEC e como pretendem alcançar o desenvolvimento pleno dos alunos inclusos nas classes regulares. Como resposta obtive a afirmação de que essa questão é tratada diretamente por uma única pessoa que é responsável pela Educação Especial na FUMEC, mas nas estrelinhas pude perceber que não há nenhuma orientação voltada ao trabalho com os deficientes. Embora tenha tentado, por várias vezes, um contato com a responsável pela Educação Especial na FUMEC, não obtive sucesso.

A formação da professora que trabalhava com esta classe, na ocasião do estágio (ressalto que a classe atualmente foi extinta), era de Magistério em instituição privada e cursava o último ano de Pedagogia na UNICAMP.

Apesar de a professora demonstrar interesse pela aprendizagem do João, ela tinha dificuldades à medida que sua turma, embora pequena, era multiseriada, sendo que o acompanhamento a todos era praticamente individual. Ela tinha os três Programas de Educação Básica (PEB) em sua turma, sendo:

PEB 1 – Alfabetização – correspondente a 1ª. Série – 01 aluna

PEB 2 – Alfabetização – correspondente a 2ª. Série – 11 alunos

PEB 3 – Correspondente a 3ª. e 4ª. Série – 03 alunos

Para cada PEB era realizado um trabalho diferenciado e em apenas alguns projetos o trabalho podia ser geral. Além disso, a maioria dos alunos possuía mais de 45 anos e eram mulheres, sendo apenas uma jovem com cerca de 23 anos que tinha a mesma idade do João na ocasião do estágio. A diferença de idade implicava na dificuldade em se trabalhar em projetos que pudessem integrar a todos os alunos, inclusive o João, pois ele e esta jovem possuíam realidades bem diferentes dos mais velhos.

A professora afirmou tentar desenvolver projetos que pudessem ajudar ao João a desenvolver-se, mas assumiu possuir uma formação insuficiente. Acabava por trabalhar individualmente com ele como fazia com os outros. O trabalho individual também tem seus problemas na FUMEC devido à questão do tempo, pois são apenas 2 horas e meia de aula diárias que a professora tem que distribuir entre todos os alunos pertencentes a diferentes níveis de aprendizagem.

Em relação ao relacionamento de João com a turma, pude observar que era bastante positivo, já possuíam cerca de dois anos de trabalho juntos, e não constatei qualquer situação de preconceito ou rejeição a ele. Entretanto, não há muita relação entre os alunos de um modo geral e o João. Na realidade, as relações se estabelecem mais entre os alunos pertencentes ao mesmo PEB devido às atividades serem as mesmas e, embora o João tenha sido classificado como PEB 2, as atividades para ele não eram as mesmas dos outros alunos de PEB 2.

Analisando a situação de inclusão do João é possível constatar aspectos positivos e negativos quanto ao que é proposto nos discursos atuais de inclusão.

Primeiramente, podemos considerar como positivo o fato de estar freqüentando uma turma de alfabetização de adultos, pois é comum a solicitação de vagas para portadores de deficiência mental em turmas de crianças com a idade correspondente a idade mental do deficiente, mesmo este demonstrando outras características bem diferenciadas de uma criança.

Outra consideração importante refere-se ao fato de que João é um deficiente mental que compreende os limites e as relações que se dão em uma escola. Uma das hipóteses que permite explicar este fato refere-se a sua presença desde criança em instituições voltadas para o trabalho com o deficiente mental. Embora esteja freqüentando somente agora uma instituição pública de educação formal, João já entrou na FUMEC com alguns conhecimentos de alfabetização adquiridos nas instituições que freqüentou desde criança.

João não havia freqüentado, anteriormente, nenhuma escola regular em classes especiais e o interesse da família em matriculá-lo na FUMEC surgiu a partir de uma orientação da própria instituição que freqüenta baseada nos ideais da inclusão.

Embora o que se pretenda é que os deficientes tenham garantida, com a inclusão, a oportunidade de acesso aos mesmos benefícios disponíveis às pessoas “normais”, nota-se que há um atraso considerável pela efetivação de seus direitos devido os vários fatores que tornam a sociedade excludente. Tal fato é constatado à medida que eu, a estagiária que está realizando um estudo sobre a aprendizagem do João, possui a mesma idade que ele. Entretanto, as distâncias que nos separam são imensas e, provavelmente, não poderão ser encurtadas de maneira significativa.

Em relação aos possíveis benefícios com a socialização, defendidos pela política inclusiva, nesta sala de FUMEC não foi possível constatar tais benefícios à medida que não são priorizados diálogos e trabalhos comuns e em grupo. As atividades propostas são

individualizadas e há maior interação somente entre os alunos pertencentes ao mesmo PEB. Apesar disso, pude perceber um esforço importante da professora em iniciar alguns diálogos sobre temas que pudessem despertar o interesse de todos, mas acabava por se restringir ao maior grupo que eram as senhoras com mais de 45 anos que constituía um grupo mais homogêneo. Além disso, neste grupo, os alunos se mostravam mais preocupados com a transmissão de conteúdos de maneira tradicional, buscando retomar a aprendizagem através da única visão de escola que possuem e não gostavam quando era aberto espaço para diálogos mais informais.

Apesar de não ter conseguido conversar com a responsável pela Educação Especial na FUMEC para obter dados quanto a elaboração de projetos referentes à inclusão, conteúdos e meios de aprendizagem dos educandos com necessidades especiais, pude perceber pela conversa com a coordenadora e a postura da professora, que se existe algum projeto, a sua aplicação está sendo no mínimo insuficiente. A própria professora admite possuir uma formação insuficiente para trabalhar com alunos especiais e a falta de uma orientação por parte da instituição para que seja realizado um trabalho eficiente com o aluno especial. Apesar disso, considera que embora o João possua uma deficiência (Síndrome de Down) que torna a sua capacidade de aprendizagem mais lenta, o trabalho com ele não é difícil, pois não apresenta outros problemas comuns em educandos com deficiência como agressividade, falta de limites, hiperatividade, dificuldade motora severa, etc.

Outro fator que me chamou a atenção foi o fato de que embora se considere Inclusão o que a FUMEC está propondo ao João é a instituição especializada em deficiência mental que frequenta durante o dia que realiza projetos de inclusão social como o encaminhamento ao trabalho. Além disso, proporciona a aprendizagem de atividades de artesanato que permite a elaboração de objetos pelos deficientes cujo lucro é dividido com a instituição.

Desta maneira, o que foi possível constatar nesta sala de FUMEC, através do trabalho com o aluno João foi que a visão de inclusão que se tem neste caso refere-se ao direito de acesso a uma instituição de alfabetização de adultos e a tentativa de propor os mesmos conhecimentos transmitidos ao restante do grupo, porém de maneira individualizada para respeitar o estágio de aprendizagem específico deste aluno. Embora não tenha sido observado nenhum suporte por parte da Instituição à professora, esta possui consciência de seu papel como educadora e empenha-se para realizar o melhor trabalho possível apesar das condições existentes para realização deste.

Buscando conhecer mais o aluno João quanto ao seu nível de aprendizagem, seu desenvolvimento e comunicação, procurei ao longo do estágio realizar um projeto de trabalho que permitisse alcançar, apesar do pouco tempo, progressos qualitativos quanto ao seu desenvolvimento global.

6-) O trabalho com o João

“O importante é isso: Estar pronto para, a qualquer momento, sacrificar o que somos pelo que poderíamos vir a ser.”
Charles Du Bois

Além de freqüentar as aulas na FUMEC, no período noturno, João tem uma agenda diária bem lotada. Freqüenta uma Instituição para deficientes mentais durante o dia e pratica natação. Eventualmente, trabalha em um Hipermercado em Campinas como empacotador, através de um programa oferecido pela instituição.

Como desde o início de meu estágio, meu olhar tenha sido voltado ao João, procurei desenvolver um projeto simples e individual de trabalho com ele, baseando-me sempre nos seus interesses de forma a trazer benefícios ao seu desenvolvimento além de conhecer mais as suas necessidades e potencialidades. (Ver Anexos)

“É necessário que se conheça profundamente o desenvolvimento do aluno para que se possa desafiar seu pensamento, questionando e acompanhando seu raciocínio, visando objetivos a serem alcançados a longo prazo.” (FERREIRA, 1993, p. 88)

A interação entre nós foi bastante positiva, pois procurei estabelecer uma relação de confiança. Demonstrava nítida alegria quando eu chegava para estagiar e quando eu não ia, perguntava sobre mim à professora, demonstrando termos construído uma relação afetiva. Essa afetividade é de extrema importância ao desenvolvimento do aluno conforme Izabel Neves Ferreira (1993) afirma:

“ Do ponto de vista sócio-afetivo, o objetivo do educador deve ser, em primeiro lugar, o de desenvolver uma relação afetiva baseada na confiança, na aceitação e no respeito, a fim de que possa favorecer o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual. Sentir-se aceito, compreendido, confiante e seguro é ponto fundamental para que o aluno tenha coragem para arriscar respostas novas, tentar

soluções diferentes, enfim, ser criativo. A relação afetiva é ponto básico para garantir os outros objetivos sócio-afetivos: respeitar os sentimentos e direitos dos outros, expressar seus sentimentos, tornar-se independente e curioso, para poder construir suas próprias idéias com convicção.” (FERREIRA, 1993, p. 88)

João é um aluno que compreende bem as relações de ensino, aceita regras, é interessado nas atividades propostas e está sempre bastante disposto. Eu procurava, antes e durante quaisquer atividades, favorecer o diálogo de forma a conseguir as “dicas” que poderiam servir na elaboração das atividades a serem propostas. Assim, as atividades sempre levavam em consideração seus interesses e necessidades.

Propus algumas atividades de elaboração de textos sobre acontecimentos de sua vida e a partir da escrita destes pedia que ele realizasse a leitura de seu texto, momento em que ele constatava os problemas de compreensão, o que levava à reescrita de seu próprio texto. Em nenhum momento seu texto era corrigido por mim.

“Quando o professor “ensina” a palavra escrita (correta) o aluno deve se autorizar a ser sujeito, que ao ver a forma escrita, a ressignifica, dando própria interpretação a palavra vista ou ouvida. Ao reproduzir, o faz como compreendeu, deformando a palavra de acordo como assimilou a escrita. Os “erros” que aparecem são construtivos e necessários à aprendizagem. Não devem, portanto ser “corrigidos” diretamente pelo professor. O próprio aluno, no desejo de ver sua escrita entendida pelo outro, vai transformando a forma de escrita, realizando sucessivas aproximações da forma correta.” (FERREIRA, 1993, p. 87)

Todas as atividades desenvolvidas eram planejadas juntamente com o João a partir de seus interesses e retomadas sempre que possível o que garantia a visualização, por ele, dos seus avanços. De acordo com Ferreira é favorável incentivar os alunos a falar sobre o que fizeram e o planejamento do que pretendem fazer para organização de seu pensamento.

“Os alunos com deficiência devem ser solicitados a falar sobre o que vão fazer, planejar suas ações, o que permite a formação de imagens antecipatórias. Devem também ser incentivados a falar sobre o que fizeram, pois isto lhes dá a oportunidade de tomar consciência de seus atos (imagens retroativas). Através do planejamento (pensar antes) e a tomada de consciência (pensar depois), o aluno vai organizando o mundo em seu pensamento, em sua perspectiva espacial, temporal e suas significações.” (FERREIRA, 1993, p. 85)

Observando suas atividades, pude constatar que João não possui dificuldades de leitura e, embora troque algumas letras, não tem dificuldades em escrever as palavras. A maior dificuldade dele é, na escrita de um texto, colocar as preposições, advérbios e verbos, eventualmente. Assim, escreve as principais palavras do texto, não deixando o texto claro para o leitor alfabetizado.

No trabalho com matemática procurei verificar o que já sabia de maneira a aprofundar sua aprendizagem em relação ao que já havia compreendido para que pudesse fazer abstrações ao invés de trabalhar somente com o concreto. O objetivo não era conseguir respostas certas, mas sim, levá-lo a um raciocínio lógico matemático. “O objetivo do professor ao solicitar um comportamento lógico matemático não deve ser o de obter a resposta certa, mas sim, estimular o processo de construção da lógica do deficiente mental.” (FERREIRA, 1993, p. 86)

A avaliação foi contínua, o que foi possível pelo fato de eu estar acompanhando suas atividades de maneira próxima, pois, com isso, era possível eu constatar suas dificuldades e a melhor maneira de superá-las.

Observei, porém, uma necessidade do João em ter os seus trabalhos corrigidos e a motivação com acertos. A partir disso, resolvi mostrar-lhe a possibilidade de conferir, sozinho, seus resultados através da “prova real” em matemática. O fato de motivar-se com

acertos nos mostra a sua total compreensão das relações escolares e o desejo de estar, efetivamente, inserido nesta instituição cujo papel é o de aprovação e classificação.

Através do trabalho com o João, pude concluir a importância para este aluno de uma relação afetiva, de acompanhar seu trabalho de forma próxima. O trabalho da turma sendo normalmente individualizado fazia com que o João ficasse muito tempo sem realizar uma atividade o que para ele não era agradável. Ele gostava de trabalhar, mas tinha a necessidade de alguém próximo acompanhando e dialogando com ele. Essa situação nos remete à ineficácia do projeto, pois o aluno permanecia por um longo tempo sem atividades.

Era evidente a sua felicidade quando eu estava presente, pois ele sabia que estaria acompanhando as suas atividades que eram sempre propostas a partir de seus interesses e, por isso, se tornava muito agradável.

Embora o projeto realizado com o João tenha tido uma curta duração (seis encontros) pudemos juntos realizar um trabalho prazeroso em que a professora assumiu ter havido saltos em sua aprendizagem. Ela atribuiu esse salto ao acompanhamento individual e específico assumido por mim, que estava valorizando as potencialidades naturais do João.

Realizar afirmações quanto ao sucesso ou insucesso do projeto realizado é algo que não tenho por objetivo, entretanto, a experiência realizada foi fundamental para início de reflexões relacionadas à inclusão que deram origem ao desejo de realizar esse trabalho.

Em relação ao João pude concluir que buscava novas aprendizagens, gostava de realizar tarefas, comunicar-se, mas necessitava de alguém que pudesse estar constantemente ao seu lado para um trabalho que fosse eficaz. A minha presença, portanto, pode ter contribuído para que as suas necessidades educacionais fossem atendidas.

Em relação à inclusão deste aluno na FUMEC, acredito que é proveitosa à medida que dá a ele mais uma possibilidade de socialização com pessoas com características bem diferenciadas das suas e por possuir um grau leve de deficiência não causa na professora uma

forte angústia que pode gerar o insucesso do trabalho. Porém, pude constatar claramente que João possuía interesses relacionados a aprendizagem que a professora não possuía condições em atender e, por isso, suas potencialidades de desenvolvimento não estavam sendo valorizadas.

Além disso, considero que a falta de orientação por parte da Instituição aos professores que possuem alunos portadores de deficiências inclusos em suas classes, a formação profissional insuficiente para desenvolver um projeto de trabalho que possa aumentar as possibilidades de desenvolvimento do aluno deficiente e a falta de estrutura da instituição podem acarretar em uma prática inclusiva que está ainda, no mínimo, apresentando problemas sérios em relação a sua efetivação verdadeira.

Chamo a atenção, ainda, ao fato de que, se no caso estudado, não foi visualizado um trabalho eficaz, embora a turma seja pequena, a deficiência do João seja considerada leve e haja um envolvimento e uma preocupação por parte da professora com o trabalho de inclusão existente, considero que a falta de um projeto específico relacionado à prática inclusiva em uma instituição pode gerar sérios problemas aos educandos, principalmente quando são incluídos alunos com graus mais elevados de deficiência e em turmas com quantidade mais elevada de alunos.

É essa inclusão que pretendemos?

Tal situação pode ser explicada pelo fato, também histórico, de ser atribuída aos professores a função de efetuar diagnósticos quanto aos educandos que não desempenham o papel esperado pela escola, sendo encaminhados às classes especiais.

Os deficientes, na verdade, têm estado à margem do sistema educacional.

A criação de leis em defesa dos direitos dos deficientes é algo recente em nosso país, mas, as políticas acabam por deixar os deficientes em segundo plano, priorizando os educandos que fracassam na escola.

Novas leis, baseadas em discursos inovadores que pretendem uma integração social e direitos iguais são criadas, mas nem o atendimento mínimo aos deficientes tem sido garantido, por isso, a educação especial não conseguiu cumprir o seu papel em relação aos deficientes.

As leis que pretendem a inclusão na escola de todos os educandos, independentemente de suas características, são baseadas em realidades completamente diferentes da realidade de nosso país.

Além disso, a escola em que se pretende incluir a todos, não conseguiu até hoje lidar e aceitar as diferenças dos seus educandos que, apesar de serem “normais”, são excluídos e estigmatizados como deficientes simplesmente por possuírem características sociais diferentes das esperadas pela escola.

Há ainda a contradição no ideal inclusivo, à medida que a escola não sabe trabalhar com a diferença e, como instituição social, tem como uma de suas funções servir ao mercado de trabalho que, na era da globalização, exige a valorização de qualidade e competitividade.

A escola, vista como a principal responsável pelas mudanças sociais é vinculada a sociedade e colaboradora da defesa de seus interesses. Desse modo, para que haja mudanças na sociedade é preciso que haja mudanças em todos os âmbitos da sociedade de forma integrada. As leis, uma vez advogadas, não necessariamente constituem em mudanças. Ao contrário, para que a inclusão possa ser efetiva o sistema escolar e a sociedade necessitam

sofrer importantes mudanças e, principalmente deixar de conceber a inclusão apenas nos níveis escolares.

Devem ser valorizadas, ainda, as diferentes deficiências e graus e a necessidade de um atendimento educacional específico para atender as suas necessidades que implica em formação de professores adequada, meios e instrumentos próprios.

Embora a inclusão já seja uma realidade, foi constatado na FUMEC, a ausência ou ineficácia de um projeto de trabalho que venha a contribuir para a formação dos educandos deficientes.

O deficiente que busca novas aprendizagens na alfabetização de adultos é duplamente excluído, pois, foi impedido de alfabetizar-se em idade própria e carrega consigo uma deficiência.

Contudo, afirmar a efetivação da inclusão a partir da disponibilização de vagas aos deficientes, sem haver as necessárias mudanças no sistema de ensino e inexistindo um projeto que garanta aos deficientes um ensino de qualidade a fim de atender às suas necessidades, reflete numa prática educativa que embora seja realidade, ainda não é eficaz.

8-) Bibliografia

- AMARAL, Lígia A.(1994). Pensar a Diferença/Deficiência. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília: CORDE
- BONETI, Rita V. F. (1997). O papel da escola na inclusão social do deficiente mental. In: MANTOAN, Maria T. E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Mnemon p. 167-173
- BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria da Educação Fundamental. (1998). Educação de Jovens e Adultos. Ensino Fundamental: Proposta Curricular – 1º Segmento. São Paulo/ Brasília: Ação Educativa: SEF
- BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria da Educação Fundamental. (2002). Educação de Jovens e Adultos. Ensino Fundamental: Proposta Curricular – 2º Segmento. São Paulo/Brasília: Editora Parma
- BRASIL, Coordenadoria Nacional para integração da pessoas portadora de deficiência – CORDE (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação – sobre as necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO-MEC
- BRASIL, Ministério da Educação (2001). Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria da Educação Especial. MEC; SEESP
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto (1996). Lei n.º 9.394 de 23 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, MEC.
- BUENO, José G. S. (1997) “A produção social da identidade do anormal”. In: FREITAS, Marcos C. de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez: USF p. 159-181

- BUENO, José G. S. (1997) “A integração social das crianças deficientes: a função da educação especial.” In: MANTOAN, Maria T. E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.* São Paulo: Mnemon p. 57-61
- COLLARES, Cecília A. L. & Moysés, M. Aparecida A. (1996). Preconceitos no cotidiano escolar – Ensino e medicalização. São Paulo: Cortez Campinas UNICAMP: Faculdade de Educação, Faculdade de Ciências Médicas
- D’ANTINO, Maria E. F. (1997). A questão da integração do aluno com deficiência na escola regular. In: MANTOAN, Maria T. E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.* São Paulo: Mnemon p. 97-103
- FALVEY, M.A., GIVNER, C. C. e KIMM, C. (1999) “ O que farei segunda-feira pela manhã?” In: STAINBACK, Susan & STAINBACK, William (1999). “Inclusão – Um guia para Educadores” Porto Alegre: Artmed
- FERREIRA, Izabel Alves. (1993). Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental. Coordenação Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência – CORDE. Brasília/DF
- FERREIRA, J. R. e FERREIRA, M.C.C. (No Prelo). “Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.” In: GÓES, M.C.R. e LAPLANE, A.L.F.(Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva.* Campinas/SP: Ed. Autores Associados
- FOUCAULT, Michel. (1997). História da Loucura na Idade Clássica. São Paulo: Perspectiva
- FREIRE, Paulo. (1977). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra

- GLAT, Rosana. (1997). Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, Maria T. E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Mnemon p. 196-201
- HADDAD, Sérgio. (2001). “A Educação continuada e as políticas públicas no Brasil”. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: Novos Leitores, Novas Leituras*. Campinas/SP: Mercado das Letras
- IDE, Sahda M. (1997). Integração do deficiente mental: algumas reflexões. In: MANTOAN, Maria T. E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Mnemon p. 211-214
- JANNUZZI, Gilberta. (1992). A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil. Campinas: Autores Associados.
- KADLEC, Verena P. S. (1981). Deficiência mental: um desafio aos educadores. Tecnologia Educacional Rio de Janeiro/RJ. Vol 10, n.º 41 pág. 10-12
- KARAGIANNIS, A., STAINBACK, W. e STAINBACK, S. (1999) “Fundamentos do ensino Inclusivo”. In: STAINBACK, Susan & STAINBACK, William (org) (1999). “Inclusão – Um guia para Educadores” Porto Alegre: Artmed
- KASSAR, Mônica C.M. (1995). *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papyrus.
- _____ (No Prelo). “ Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M.C.R. e LAPLANE, A.L.F. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas/SP: Ed. Autores Associados
- LAPLANE, A. L. F. (No Prelo). “Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar.” In: GÓES, M.C.R. e LAPLANE, A.L.F.(Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas/SP: Ed. Autores Associados

- MANTOAN, Maria T.E. (1997). Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, Maria T. E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência, contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Mnemon p. 119-127
- MAZZOTTA, Marcos J.S. (2001). Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. 3ª edição. São Paulo: Cortez.
- MUCHAIL, Salma Tannus. (1995). O mesmo e o outro: Faces da História da Loucura. In: MARIGUELA, Márcio (org.). *Foucault e a destruição das evidências*. Piracicaba: Editora Unimep
- PAIVA, Vanilda P. (1983). Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Edições Loyola, p. 157-305
- PESSOTTI, Isaiás. (1984). Deficiência Mental: da superstição à ciência. São Paulo: Edusp, p. 3-66.
- SAGE, D.D. (1999) . “ Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo.” In: STAINBACK, Susan & STAINBACK, William (1999). “Inclusão – Um guia para Educadores” Porto Alegre: Artmed
- SCHWARTZMAN, José S. (1997) Integração: do quê e de quem estamos falando? In: MANTOAN, Maria T. E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Mnemon p. 62-66
- SOARES, Leôncio J.G. (2001). “As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos Jovens e Adultos.” In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: Novos Leitores, Novas Leituras*. Campinas/SP: Mercado das Letras

- SPROVERI, Maria H. S. (1997) A integração da pessoas deficiente. In: MANTOAN, Maria T. E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Mnemon p. 104-108
- STAINBACK, Susan & STAINBACK, William (1999). "Inclusão – Um guia para Educadores" Porto Alegre: Artmed – Prefácio
- STAINBACK, S., STAINBACK, W., STEFANICH, G. e ALPER, S. (1999). "A aprendizagem nas escolas inclusivas: E o currículo?" In: STAINBACK, Susan & STAINBACK, William (1999). "Inclusão – Um guia para Educadores" Porto Alegre: Artmed
- VAYER, Pierre & ROCIN, Charles. (1989) A integração da criança deficiente na classe. São Paulo: Ed. Manole
- VYGOTSKI, L.S. (1984) "A formação social da mente". São Paulo: Martins Fontes Editores

ANEXOS

Vâmo Pulá

Música de Sandy e Júnior escolhida pelo João

Estou sentindo, solta pelo ar
Uma energia, que quer me dominar
É uma coisa boa que vem na minha direção
Que me contagia e até dispara o meu coração

Eu acho que eu já sei de onde vem essa força que me deixa assim
Está bem de frente a mim
É uma vibração, é tanta emoção e o corpo quer se agitar...

Prepare-se, você fará uma viagem incrível quando eu terminar de contar
Atenção para a contagem regressiva... 5,4,3,2,1

Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá,
Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá,
Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá,
Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá,

Só quem consegue sentir essa magia
Transforma qualquer lugar em alegria
E quando você pula, pula até suar
E não se cansa é pura adrenalina no ar

Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá,
Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá,
Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá,
Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá,

Só quem consegue sentir essa magia
Consegue entrar na mesma sintonia
E quando você pula, pula até suar
E não se cansa é pura adrenalina no ar

Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá,
Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá,
Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá,
Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá,

E quando você pula, pula até suar
E não se cansa é pura adrenalina no ar

Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá,
Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá,
Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá,
Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá, Vâmo Pulá,

Quantidade de vezes que o trecho aparece na música

1 - 1
2 - 2
3 - 3
4 - 4
5 - 5
6 - 6
7 - 7
8 - 8
9 - 9
10 - 10
11 - 11
12 - 12
13 - 13
14 - 14
15 - 15
16 - 16
17 - 17
18 - 18
19 - 19
20 - 20
21 - 21
22 - 22
23 - 23
24 - 24
25 - 25
26 - 26
27 - 27
28 - 28
29 - 29
30 - 30
31 - 31
32 - 32
33 - 33
34 - 34
35 - 35
36 - 36
37 - 37
38 - 38
39 - 39
40 - 40
41 - 41
42 - 42
43 - 43
44 - 44
45 - 45
46 - 46
47 - 47
48 - 48
49 - 49
50 - 50
51 - 51
52 - 52
53 - 53
54 - 54
55 - 55
56 - 56
57 - 57
58 - 58
59 - 59
60 - 60
61 - 61
62 - 62
63 - 63
64 - 64
65 - 65
66 - 66
67 - 67
68 - 68
69 - 69
70 - 70
71 - 71
72 - 72
73 - 73
74 - 74
75 - 75
76 - 76
77 - 77
78 - 78
79 - 79
80 - 80
81 - 81
82 - 82
83 - 83
84 - 84
85 - 85
86 - 86
87 - 87
88 - 88
89 - 89
90 - 90
91 - 91
92 - 92
93 - 93
94 - 94
95 - 95
96 - 96
97 - 97
98 - 98
99 - 99
100 - 100

Indicitei que escrevesse 5 palavras que mais gostou

1. Amor
2. Esperança
3. Felicidade
4. Paz
5. Alegria

Palavras escritas livremente

Solicitei separação de sílabas – ausência do conceito

- ① coação — *co a ção*
- ② adunância — *ad un an ça*
- ③ abraças — *ab ra ças*
- ④ imoção — *im o ção*
- ⑤ corpo — *cor po*

Solicitei a escrita de palavras com as letras “c”, “q”, “v”, “e”

caça *caça* *caça*
caça *caça* *caça*
caça *caça* *caça*
caça *caça* *caça*

Texto sobre uma viagem realizada

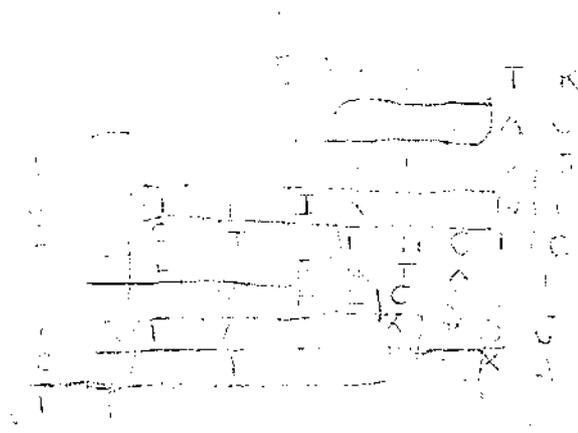
Uma viagem realizada em 1970, com o objetivo de estudar a fauna e a flora de uma região pouco conhecida. A viagem foi realizada em um grupo de cinco pessoas, liderado por um dos autores. O trajeto foi feito de avião, saindo de São Paulo para Curitiba, e de lá para a região de estudo. Durante a viagem, foram coletadas diversas amostras de plantas e animais, que foram levadas para o laboratório de análise. A viagem foi muito proveitosa e proporcionou a descoberta de muitas espécies novas. Os resultados da viagem serão publicados em um livro que será lançado em breve.

Reescrita do texto com auxílio

Solicitei que escolhesse 3 objetos encontrados em seu texto e fizesse perguntas

[Faint handwritten text, possibly a list of objects or questions.]

Caça – Palavras com palavras sobre a viagem



Adições (O símbolo de “certo” foi solicitado por ele)

[Handwritten addition problems with corrections.]

$$\begin{array}{r} 44 \\ + 66 \\ \hline 110 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 47 \\ + 21 \\ \hline 68 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 65 \\ + 94 \\ \hline 159 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 27 \\ + 62 \\ \hline 89 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 15 \\ + 63 \\ \hline 78 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 132 \\ + 223 \\ \hline 355 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 11 \\ 110 \\ 327 \\ \hline 533 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 120 \\ + 50 \\ \hline 170 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 325 \\ + 338 \\ \hline 663 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 121 \\ + 482 \\ \hline 603 \end{array}$$

Escrita dos resultados por extenso

- 1 - CEMTO E DOZE
- 2 - CEMTO E VINTE
- 3 - CEMTO E SESSENTA E NOVE
- 4 - CEMTO E TRINTA E NOVE
- 5 - SETENTA E CINCO
- 6 - TREZENTOS QUARENTA E OITO
A QUINZEZOS TRINTA E TRÊS
E CEMTO E NOVAZENTA
- 7 - SETECENTOS SESSENTA E TRÊS
- 8 - SETECENTOS E TRÊS

Adições e subtrações

$\frac{1}{2}$				
70	198	203	171	173
	14	11		1
143	854	913	1045	756
1	412	110	603	78
	170	312	704	711

Aplicação da prova real

$\frac{125}{200}$	$\frac{132}{200}$	$\frac{200}{200}$	$\frac{179}{200}$	$\frac{179}{200}$
		$-\frac{79}{200}$	$-\frac{79}{200}$	$-\frac{79}{200}$
		$\frac{123}{200}$	$\frac{99}{200}$	$\frac{100}{200}$

$\frac{943}{611}$	$\frac{777}{777}$	$\frac{81}{227}$	$\frac{662}{662}$
$\frac{33}{33}$			

$\frac{12}{123}$	$\frac{110}{179}$	$\frac{603}{839}$	$\frac{79}{91}$
$\frac{53}{53}$			

$\frac{201}{110}$	$\frac{170}{30}$	$\frac{312}{124}$	$\frac{704}{127}$	
$\frac{311}{311}$	$\frac{200}{200}$	$\frac{436}{436}$	$\frac{831}{831}$	

$\frac{711}{711}$	$\frac{1046}{711}$	$\frac{663}{663}$	
	$-\frac{711}{711}$	$-\frac{74}{74}$	
	$\frac{134}{134}$	$\frac{663}{663}$	

