

MARIA CÉLIA BORGES DALBERIO

**QUEM SÃO E ONDE ESTÃO OS ALUNOS EGRESSOS DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL?**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

UBERLÂNDIA - 2000

MARIA CÉLIA BORGES DALBERIO

**QUEM SÃO E ONDE ESTÃO OS ALUNOS EGRESSOS DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL?**

Dissertação apresentada como exigência parcial do título de Mestre em Educação (Área de Educação Especial) à Comissão Julgadora da Universidade de Uberlândia, Uberlândia, sob orientação do Prof. Dr. Apolônio Abadio do Carmo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

UBERLÂNDIA - 2000

MARIA CÉLIA BORGES DALBERIO

**QUEM SÃO E ONDE ESTÃO OS ALUNOS EGRESSOS DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL ?**

Banca Examinadora :

Pro
fa Drª Regina Célia Santis Feltran

Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto.

Prof. Dr. Apolônio Abadio do Carmo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

UBERLÂNDIA - 2000

AGRADECIMENTOS

Expresso meu reconhecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização deste estudo, e de modo especial, agradeço :

Ao Prof. Dr. Apolônio Abadio do Carmo, pela orientação segura, rigorosa e competente, e sobretudo, por possibilitar reflexões que contribuíram significativamente para o meu crescimento como pesquisadora e educadora.

Às Senhoras Diretoras dos três Centros Estaduais de Educação Especial, Salma Gobbo, Vânia Brasil, Marineide Silva, as pedagogas e as secretárias, pelo acolhimento e colaboração com meu trabalho.

Às colegas de trabalho do CEOPEE, e do Ensino Alternativo da Rede Municipal, pelo apoio e estímulo.

Minha gratidão a todos os meus professores e, especialmente, aos professores do Mestrado em Educação, que muito contribuíram para minha formação.

Ao Jesus Ferreira de Souza e ao James Madson Mendonça, secretários do Mestrado em Educação da UFU, pela atenção e colaboração.

Aos amigos e parceiros na defesa dos educandos portadores de necessidades especiais, Marilda Nalda da Silva, Dra. Ivanira Barbosa, Mirlene Macedo Faria, Vera Lúcia Dias, Arlete Silva, Franklin Heilbuth e Vera Lúcia Rocha, verdadeiros exemplos de prática comprometida e ética, servindo de modelo e orientação para a minha investigação.

À colega e companheira de jornada, Gema Galgani da Fonseca, pela companhia solidária.

Ao meu Pai, Alemar Borges, in memoriam, modelo de seriedade, honestidade e justiça, À amiga Paula Hunsche, in memoriam, exemplo de bondade.

À minha mãe Célia Silva Borges, pelas orações e apoio. Aos meus irmãos Alemar, Sérgio, Cláudio e ao amigo Valdeir Borges, pelo incentivo.

Ao querido Dom Benedito Vieira, aos amigos Pe. Geraldo Faria, Pe. Thomaz Prata, Pe. Célio Geraldo, Diácono Alvimar Bhering e Dr. Carlos Bichuetti, por representarem o meu porto seguro e luz na caminhada.

Às amigas fiéis Beth e Guilhermina Hunsche, pelo carinho e confiança.

Às professoras Rosa Olimpio e Rosa Rossi pela revisão cuidadosa do meu trabalho por ocasião do exame de qualificação e da defesa.

A todos os meus alunos, cuja convivência interativa me permite ensinar e aprender.

Ao João Batista Júnior, meu carinhoso e atencioso afilhado, pela colaboração e apoio na construção dos gráficos para a análise dos dados.

Ao meu esposo e companheiro Osvaldo Dalberio pelo apoio, compreensão e afeto.

Aos meus queridos filhos Bruno e Lucas pelo tempo que lhes faltei com carinho e presença.

“Não é a história que usa o homem para realizar os seus fins – ao contrário, ela nada mais é do que a

atividade do homem que persegue seus fins”.

Karl Marx.

RESUMO

O objetivo deste estudo é conhecer o *perfil*, a trajetória escolar, a *situação atual* e o nível de escolaridade alcançado pelos alunos egressos dos três Centros Estaduais de Educação Especial de Minas Gerais. A pesquisa foi realizada nos três únicos Centros Estaduais de Educação Especial do Estado, localizados em Uberaba, Uberlândia e Barbacena. Nesses Centros estudamos e analisamos seus regimentos, pastas-arquivos e todos os documentos que possibilitaram conhecer a situação escolar dos alunos e princípios da administração escolar. Além disso, entrevistamos nos três centros um total de 44 famílias selecionadas de acordo com os critérios estabelecidos para esse estudo.

Nos capítulos iniciais, discutimos os princípios da Educação Especial e a legislação brasileira voltada para os educandos portadores de necessidades educativas especiais, nos últimos 60 anos. Verificamos que dentre os princípios filosóficos que orientaram a Educação Especial nesse período, o trabalho dos Centros repousa no princípio da integração. Quanto à legislação, podemos afirmar que poucas foram viabilizadas na prática, apesar das grandes conquistas expressas em Lei.

Constatamos, a partir dos dados coletados e das análises realizadas, que os alunos egressos apresentam o seguinte *perfil*: idade entre 11 e 36 anos, sendo que 80% deles estão na faixa de até 20 anos; o sexo masculino é representado por 68%; 60% mora em casa própria e 40% depende de aluguel; a renda familiar tem uma média de 3,16 salários mínimos e as famílias não possuem clareza sobre o diagnóstico dos filhos. Os egressos freqüentaram em média 4 escolas; o tempo de retenção devido ao fracasso escolar, tem uma média de 4 anos e 9 meses; o nível de escolaridade alcançado apresentou variação nos três: Em Uberaba, foi a 4ª série do 1º grau, em Uberlândia, a 6ª série e, em Barbacena, dois alunos alcançaram o 1º ano do 2º grau.

Percebemos também que 73% dos egressos continuam inseridos no sistema educacional, optando por outras modalidades de ensino. Destes, porém, 90% apresentam desinteresse em continuar os estudos, face aos insucessos obtidos.

A respeito da inserção no mercado de trabalho os dados evidenciaram que os alunos que estão subempregados, mal-remunerados e sem registro na

carteira profissional. Esta realidade não difere da vivida pela maioria pertencente à classe menos favorecida.

SUMMARY

This survey had the aim of knowing the profile, the present situation and level of scholar reached by the egressed students of the State Centers of Special Education, situated in the mineira cities of Uberaba, Uberlândia and Barbacena. We have tried to elicit in the Brazilian legislation the most important conquests of the Special Education considering the historical, social and education context, with distinction in the last 60 years. We have verified that so little of the conquests expressed in law, were viable in practice. We have discussed the philosophical principles that guide the practice of Special Education, standing the normalization, integration and inclusion principles out. We have made evident that the Special Education Center's work meets the integration principle, showing positive points and contradictions. By the analysis of the data obtained, we've certified that some agressed students show the following profile: age between 11 and 36 years old, seeing that 80% of them are in the age group until 20 years old; the male sex is

represented by 68%; 60% of them live in their own houses and 40% depend on rental; the familiar income has an average of 3,16 minimum wages and the families don't have clarity about their children diagnosis. As for the number of schools attended by the aggressed, the average is 4; the time of retention due to the scholar fails, has an average of 4 years and 9 months; the level of scholar reached was the 4th grade, in Uberlândia, the 6th grade in Barbacena, two students reached the 1st high school. We've also realized that 73% of the egressed continue inserted in the Education System, option by the order modality of teaching. From these, although, 90% are in fail situation and desinterest in continuing the studied. The students that are bad – remunerated and aren't hired... The reality lived by the aggressed students doesn't differ from the most bellowing to the less favored social stratum. For the effectuation consequences, such principles need reflection unloosing and revision.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I :LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL	38
Introdução.....	38
A vigência da Constituição de 1946.....	48
A vigência da Constituição de 1967.....	57
A vigência da Constituição de 1988.....	72

CAPÍTULO II : AS TENDÊNCIAS INTEGRACIONISTAS QUE ORIENTAM A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL-----	90
Princípio de Normalização	92
Princípio de Integração	95
Princípio de Inclusão	112
CAPÍTULO III - ANÁLISE E TABULAÇÃO DOS DADOS.....	125
Caracterização dos três Centros de Educação Especial do Estado de Minas Gerais.....	127
O Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial.....	127
O Centro de Educação Especial de Uberlândia.....	130
O Centro Estadual de Educação Especial “Maria do Rosário”.....	131
A organização e os objetivos do trabalho pedagógico dos Centros de Educação Especial.....	132
O perfil dos alunos egressos dos Centros de Educação Especial.....	137
A trajetória escolar dos alunos.....	145
A realidade vivida pelos alunos egressos.....	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
BIBLIOGRAFIA	181
ANEXO	191

Roteiro para Entrevista.....	191
-------------------------------------	------------

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico I : Número de escolas freqüentadas pelos alunos egressos dos Centros de Educação Especial do Estado de Minas Gerais.....	147
---	------------

Gráfico II: Tempo de permanência dos alunos PNE nos Centros de Educação Especial de Minas Gerais..... 154

Gráfico III: Tempo de retenção dos alunos egressos no sistema escolar.....158

Gráfico IV: Demonstrativo geral dos alunos inseridos e/ou evadidos do Sistema Educacional162

Gráfico V: Situação dos alunos egressos dos Centros de Educação Especial de MG que continuam inseridos na escola..... 163

Gráfico VI: Demonstrativo geral de série alcançada pelos alunos egressos dos Centros de Educação Especial de MG..... 167

INTRODUÇÃO

Nossa preocupação com o aluno portador de necessidades educativas especiais (PNE)¹, começou precisamente há doze anos quando atuávamos como professora regente da terceira série do Ensino Fundamental, em uma Escola Pública da periferia de Uberaba-MG.

Após alguns anos, assumimos a vice-direção dessa mesma Escola e, estando em cargo administrativo, pudemos observar mais de perto a prática das colegas professoras, principalmente de uma classe especial, que nos despertou mais interesse. A classe era formada por muitos alunos considerados “deficientes” pelo grupo de professores da Escola. Os educandos PNE eram encaminhados para esta classe, pelas outras professoras, com o argumento de que não conseguiam acompanhar o ritmo dos demais alunos da classe regular. Durante os nossos encontros na sala dos professores, observávamos que a professora, que atuava na classe especial, era considerada por todas as companheiras uma “mãe”, uma pessoa “agraciada por Deus” por conseguir agüentar aqueles alunos rotulados como “excepcionais” e “hiperativos”. E a professora, ouvindo essas considerações, enchia-se de orgulho por conseguir “controlar” e manter a disciplina da turma considerada a mais difícil da escola.

E nos questionávamos: qual seria o motivo que levava uma profissional do magistério a se considerar “mãe” das crianças PNE ou alguém que estava fazendo caridade? E quais seriam as razões que as professoras, de modo geral, temiam ou resistiam à responsabilidade de assumir as turmas com alunos “deficientes”?

Naquela época não entendíamos a principal razão da existência das turmas especiais. Contudo, já percebíamos que, nestas salas, alguns apresentavam alguma deficiência, outros, porém, não tinham nenhuma deficiência.

Os primeiros, possuíam diagnóstico neurológico e/ou psicológico em suas pastas no arquivo organizado pela secretaria da Escola. Desse modo, confirmava-se a sua deficiência, e, estando condenados pelo diagnóstico, não se esperava deles grandes possibilidades de avanço. Prova disso, é que a maioria desses alunos, acumulavam de quatro a oito anos de escolaridade e mal desenhavam o próprio nome. Nem mesmo podiam reconhecer os numerais e as letras do alfabeto.

Os segundos, mesmo não possuindo o diagnóstico de “deficientes”, eram alunos dispersos, rebeldes, indisciplinados e, segundo o entendimento das professoras da escola, atrapalhavam a aprendizagem dos alunos considerados “normais”.

Diante disso, percebíamos que os alunos colocados nestas salas, eram vítimas de duas formas de preconceito: a primeira, localizava-se nos diagnósticos fornecidos pelos médicos e psicólogos, contribuindo para justificar o motivo do não desenvolvimento dos educandos PNE; a outra forma, estava centrada na concepção frágil das professoras, tendo como eixo de discussão, a incapacidade dos alunos, conduzindo ao fechamento da perspectiva de desenvolvimento ou de avanço na aprendizagem dos educandos. As duas formas de preconceito serviam para a isenção da “culpa” ou da responsabilidade, tanto da professora como da escola.

Quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido pela professora, observávamos que ela utilizava tarefas mimeografadas, exercícios mecânicos e repetitivos, privilegiando a cópia e o treino. Nestas atividades havia exercícios

de coordenação motora, tais como: cobrir pontilhados, colagem de bolinhas de papel, de areia, dentre outros. Além disso, os alunos desenvolviam muitas atividades de pintura, colorindo desenhos prontos e estereotipados. O resultado destas atividades era exposto em um varal, semanalmente. O conteúdo programático era relegado a segundo plano. Além disso, a professora controlava os alunos à base da afetividade e “premiação”, utilizando a distribuição de docinhos, balas e chicletes, quando se comportavam adequadamente.

Essa atitude da professora recorda-nos a teoria comportamentalista² onde “as ações e as habilidades dos indivíduos são determinadas por suas relações com o meio em que se encontram” (FONTANA, CRUZ, 1997, p.24). Assim, os “adultos” recorrem a estratégias como o reforço positivo quando pretendem a mudança de comportamento, via adestramento e recompensa. No caso em questão, os “prêmios” eram usados como reforçadores, para modelar o comportamento dos alunos e criar hábitos desejados pelo professor. Esta atitude da professora, trazia-nos inquietações e dúvidas, pois, dessa forma, percebíamos que o comportamento das crianças ia sendo moldado mecanicamente.

Durante os cinco anos em que acompanhamos – em cargo administrativo - bem de perto essa turma, presenciamos apenas um aluno avançar e ser encaminhado para a turma regular. Entretanto, não possuía diagnóstico de deficiência na sua pasta. Os demais, permaneciam segregados e estigmatizados

na sala especial, por longos anos, até desanimarem e abandonarem definitivamente o sistema educacional vigente.

Nessa época, início da década de 90, os princípios de normalização e integração já orientavam o trabalho na Educação Especial. O objetivo da turma especial dentro da escola regular era o de manter o aluno inserido na escola comum, oferecendo-lhe recursos e oportunidades similares aos demais, e evitando, desse modo, a segregação em instituições especializadas.

Diante do trabalho realizado na classe especial, naquela época, já questionávamos: será que o tratamento dispensado a esses alunos, reunindo os “deficientes” numa mesma sala, não os tornava ainda mais estigmatizados e segregados, dentro da escola regular? O trabalho realizado na classe especial poderia contribuir para aprendizagem desses alunos? De que forma se estaria trabalhando para a melhoria da sua auto-estima?

Naquela época, contudo, não possuíamos os fundamentos teóricos que nos possibilitassem uma reflexão e uma compreensão clara desses fatos aqui mencionados. Entretanto, hoje, depois de anos de experiência e de estudos, podemos entender a situação sob uma nova ótica, a qual será discutida no capítulo segundo.

Paralelamente a essa experiência discutida anteriormente, tivemos a oportunidade de atuarmos por dois anos como orientadora educacional em uma escola municipal. Nessa função, a maior parte dos nossos trabalhos foi com alunos com dificuldades no aprendizado, inseridos nas turmas regulares, que não acompanhavam o ritmo dos demais. Eram, por isto, também rotulados como

alunos “problemas”, carentes, de famílias desestruturadas e perturbados emocionalmente. Eram “problemas” para a escola, e ficavam segregados dentro da própria turma onde estavam inseridos.

Em reunião pedagógica com os professores, propusemo-nos a fazer uma avaliação psicopedagógica³ desses alunos, discuti-la no grupo e, em seguida, apoiar e assessorar o trabalho dos professores. Visando conhecer

também a estrutura familiar e a história de desenvolvimento da criança, fizemos ainda anamnese com as famílias das crianças. Com isso, pudemos perceber a angústia dos pais com o fracasso dos filhos na escola, na qual depositavam toda esperança para a conquista de um futuro mais promissor para eles.

Buscando uma ação mais direta e conjunta com esses alunos, passamos a atendê-los também em pequenos grupos, em extra-turno. A maioria estava vivenciando o processo de alfabetização na sala regular, e, por isto, trabalhávamos com eles dentro de uma perspectiva de construção da leitura e escrita. Em seis meses de trabalho, conseguimos avanços significativos com alguns, porém, com outros, pouco sucesso tivemos. Dentre esses avanços, havia crianças que possuíam dois anos de escolaridade, contudo, no seu processo de alfabetização, permaneciam na hipótese pré-silábica⁴. Com nosso trabalho, juntamente com as professoras, eles avançaram para hipótese seguinte, que é a

silábica; e, alguns deles, avançaram um pouco mais, alcançando a fase de transição para a hipótese alfabética.

O insucesso de alguns alunos, neste último trabalho, fez-nos perceber nossa limitação de conhecimentos na área, e impotência em poder ajudar a promover estas crianças no seu processo de aprendizado. Decidimos buscar mais conhecimentos. E, por isso, em 1993, participamos do “Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial”, organizado pela Secretaria Municipal

de Educação, no CEFOR (Centro de Formação de Professores) da Rede Municipal de Uberaba-MG. Em seguida, procuramos o “Curso de Especialização em Psicopedagogia”. Participamos de encontros e seminários na mesma área, procurando sempre mais informações e conhecimentos.

No ano de 1994, fizemos parte de uma equipe da Secretaria da Educação Municipal de Uberaba, a qual teve a incumbência de estruturar o Projeto de Atendimento aos Alunos da Educação Especial, na Rede Municipal. Foi adotado como modelo, o “Ensino Alternativo” desenvolvido em Uberlândia-MG, cujo princípio era manter a criança inserida no ensino regular e, no extra-turno da mesma escola, dar-lhe apoio pedagógico especializado, em sala de recursos, para que ela avançasse também no ensino regular.

Desse modo, o “Projeto Ensino Alternativo” adotou a conduta de apoio ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno, sem contudo, privá-lo da inserção

do atendimento no ensino regular. Defendia, assim, a não segregação do aluno em classes especiais e/ou instituições especializadas.

O referido Projeto, inicialmente se propôs a atender três escolas. Depois foi se estruturando, preparando recursos físicos e humanos, e foi estendendo o atendimento a um número bem maior de escolas.

O trabalho nessa equipe, muito nos enriqueceu. Nossas atividades eram bastante diversificadas: trabalhamos na construção e estruturação do Projeto Ensino Alternativo de Uberaba-MG; fizemos várias reuniões nas escolas para a sensibilização da comunidade escolar buscando a aceitação e a ampliação do projeto; organizamos e administramos cursos e jornadas de estudo para a preparação das professoras; visitamos semanalmente as escolas que aderiram ao projeto, acompanhando e assessorando o trabalho das professoras alternativas. Sem dúvida, foi uma experiência altamente positiva, que nos possibilitou a ampliação dos conhecimentos em Educação Especial.

Paralelamente a esta experiência, fomos trabalhar no CEOPEE (Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial), de Uberaba. Trata-se de uma Instituição Especializada para atender o educando portador de necessidades educativas especiais, pertencente à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Oferece duas modalidades de atendimento:

- a) Nas salas de recursos, trabalhava-se com os alunos inseridos no ensino regular, oferecendo-lhes atendimento complementar no extra-turno. No Centro, eles recebiam o apoio pedagógico específico, sendo consideradas as diferenças individuais. A existência desse modelo de atendimento era

justificada como medida de apoio à escola de ensino regular, visando evitar a segregação total em escola especializada ou o fracasso escolar.

b) Outra modalidade de atendimento, são as turmas especiais. Estas, em menor número, eram formadas de crianças que pela sua avaliação e experiências negativas, foram consideradas inaptas para a inserção no ensino regular, e por isso, ficaram inseridas somente nas turmas especiais do Centro. Algumas delas encontravam-se evadidas do sistema educacional, já há algum tempo. Este segundo modelo, obviamente, apresentava características mais segregativas que o primeiro. No entanto, o Centro estava, desse modo, colaborando com a equidade na educação, dando chance para as crianças marginalizadas do ensino regular, de também estarem inseridas no sistema educacional, mesmo sendo uma Instituição de Ensino Especializada.

Observávamos o alunado atendido pelo Centro e deparávamos com crianças que estavam ali de quatro a seis anos, nas turmas para alfabetização, sem contudo terem saído da fase inicial. Havia também muitas crianças que faltavam muito aos atendimentos por diversos motivos: algumas famílias não acreditavam que o trabalho ali realizado fosse fazer o filho aprender, devido à sua deficiência constatada por diagnóstico do médico ou do psicólogo; outros, eram impedidos de participar assiduamente dos atendimentos, por questões sociais e econômicas, como falta de transporte ou passe de ônibus para conduzir as crianças até ao Centro⁵, ou por falta de pessoa adulta com disponibilidade de tempo para acompanhar as crianças até a escola.

Diante dos problemas apresentados, um número bem significativo de educandos PNE evadia, ou abandonava o atendimento. Outros passavam pela triagem e avaliação diagnóstica e eram encaminhados para o atendimento do Centro; contudo, nunca chegavam a freqüentar suas instalações.

Nesse Centro, atuamos inicialmente um ano como professora das Salas de Recursos, prestando apoio pedagógico específico aos alunos inseridos no ensino regular, que no extra-turmo, vinham receber o atendimento do CEOPEE. Após esse período, assumimos a direção do Centro e, nesse mesmo momento,

estávamos ingressando no Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia-MG. Nessa nova função, iniciamos com muitas idéias e com grande vontade de construir a “Proposta Pedagógica do Centro”, que até então não existia. Desejávamos incentivar e possibilitar a atualização dos professores e, acima de tudo, redimensionar a sua estrutura pedagógica de atendimento.

Iniciamos o trabalho discutindo a organização existente e procurando outras formas de organização, visando atender as funções do Centro. Consta na Instrução 001/1992, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, que o Centro de Educação Especial é a Instituição que, além das funções de escola especial, terá as funções de:

- a) capacitação de recursos humanos;
- b) atendimento complementar para alunos integrados;
- c) estudos e pesquisas.

Consta ainda em documento oficial que o Centro Integrado de Educação Especial é uma

“organização que dispõe de serviços de avaliação diagnóstica, de estimulação essencial, de escolarização propriamente dita, e de preparação para o trabalho, contando com o apoio de recursos didáticos específicos para atender alunos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 1994, p. 20).

Cientes dessas funções, percebemos que o Centro não estava cumprindo todas as suas metas, estando em falta no sentido de oferecer para a comunidade a capacitação dos recursos humanos, os estudos e pesquisas na área da educação especial, a estimulação essencial e o ensino oferecido nas oficinas pedagógicas semiprofissionalizante ou profissionalizante, como terminalidade em educação especial. Começamos a discutir esses aspectos com o grupo de profissionais, estudando a possibilidade de atender a todas as suas funções.

Constatamos as limitações no domínio de conhecimento do próprio grupo de professores do Centro. Pensamos, então, em promover a atualização de conhecimentos do pessoal da casa, para depois estender a outros profissionais da comunidade. Buscamos ainda parceria com a Universidade de Uberaba, abrindo as portas para estagiários do Curso de Psicologia e com a proposta de se fazer, em conjunto, um projeto para uma pesquisa na área de Educação Especial.

Além disso, organizamos reuniões com os pais, palestras e cursos para o aperfeiçoamento dos professores. Iniciamos o planejamento conjunto, visando a construção de um Projeto Pedagógico e um trabalho interdisciplinar de melhor qualidade. Fizemos, juntamente com o grupo, um projeto para o 1º Seminário dos

Centros de Educação Especial em Minas Gerais, com o objetivo de socializar a prática existente, discutir os problemas comuns, e ainda definir uma filosofia de trabalho para os três Centros existentes no Estado, a saber: CEOPEE (Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial) de Uberaba-MG, CEEU (Centro de Educação Especial de Uberlândia) e Centro Estadual de Educação Especial “Maria do Rosário”, em Barbacena-MG.

Deixamos a Direção do Centro de Uberaba devido a problemas de ordem econômica, estrutural e política, evidenciados nos poucos recursos enviados pelo governo para a manutenção do Centro, nas instalações inadequadas e precárias onde estávamos situados, nos profissionais despreparados e demais problemas internos existentes no Centro.

Mudamos de função no CEOPEE, entretanto, não o abandonamos e nem o trabalho pedagógico junto às crianças PNE.

Atuando diretamente na prática do trabalho com os alunos PNE, vivenciando as conquistas e as dificuldades na área, fomos aprofundando nossas reflexões e a compreensão da prática da Educação Especial. Prática esta que, segundo nossa visão, por um lado, cumpre o seu papel de colaborar com a inserção do aluno PNE no sistema educacional, dando-lhe oportunidade de se socializar e desenvolver algumas habilidades, por outro, pouco se faz para a promoção real desse aluno como cidadão, que freqüentemente continua segregado e estigmatizado, sendo indiferente estar inserido na escola regular ou na especial.

Tais evidências despertaram-nos muitas inquietações. Além disso, a nossa experiência na área de Educação Especial, atuando como professora, coordenadora de projetos e também como diretora do Centro de Educação Especial, nos motivou à busca de maiores esclarecimentos dentro dessa modalidade de escolarização.

E, por isso, propusemo-nos a fazer uma investigação, através de uma revisão bibliográfica, visando conhecer o estado da arte, na área de Educação Especial, com a preocupação voltada para os alunos egressos, na tentativa de conhecer os principais estudos voltados para esta área.

Constatamos que existe número bastante significativo de publicações na área.⁶ Contudo, poucos são os estudos acerca dos egressos da Educação Especial, no Brasil. Em nossa revisão identificamos trabalhos existentes que, de maneira geral, estão voltados para as seguintes temáticas: **a)** classes especiais; **b)** relação das mães dos alunos PNE com a deficiência; **c)** atuação dos profissionais da área de Educação Especial; **d)** deficiência e o trabalho; **e)** encaminhamento dos alunos para avaliação e atendimento na Educação Especial **f)** integração e inclusão do aluno PNE.

Acerca da temática de *classes especiais*, destacamos três trabalhos, a saber: o de CUNHA (1988), o de CORRÊA (1993) e o de MARCONI (1987).

CUNHA (1988), em sua investigação, se preocupou com a situação das *classes especiais* para os portadores de deficiência mental. A criação delas foi justificada com o argumento de que representam o meio de inserir esses alunos na rede regular de ensino. O autor chegou à conclusão de que as classes especiais se

prestam mais à acomodação de problemas de comportamento e de aprendizagem, oriundos das classes regulares. Uma vez que esses alunos são agrupados em uma única sala, a “sala especial”, continuando assim segregados dentro da própria escola regular.

Encontramos, ainda, o estudo de CORRÊA (1993), que analisou como é que a Criança com problema de aprendizagem, percebe a sua situação na escola e como a família se posiciona em relação ao fato de a criança estar na *classe especial*. Na conclusão, ele demonstrou que, por um lado, as crianças percebem as atividades e o conteúdo das classes especiais como fracos e sem sentido, dirigidos por professoras mais condescendentes. As crianças percebem ainda que a classe especial discrimina e rotula as crianças que são vistas como “fracas e com problemas”, por isso gostariam de poder freqüentar a classe regular. Por outro lado, na concepção das mães, a classe especial oferece possibilidade da inserção e da permanência dos filhos na escola.

Outro estudo foi o de MARCONI (1987), que investigou as *classes especiais* para o deficiente mental na Cidade de Ribeirão Preto. Seu objetivo foi o de conhecer as condições de abertura e funcionamento das classes, a avaliação psicológica e caracterização desse alunado, bem como as fontes e motivos e a forma de encaminhamento. Os resultados da pesquisa evidenciaram, como *objetivos* das classes especiais, a recuperação das crianças que não acompanham a classe normal e sua integração na sociedade; *a abertura das classes especiais* se dá pela existência de crianças que não acompanham a classe normal. *A permanência* da criança na classe especial é de *1 mês a 8*

anos, tendo como *idade máxima* a de 14 anos. O *número de vagas* varia de 10 a 15 alunos por classe. Os resultados ainda mostram que a maioria das crianças da classe especial são do *sexo masculino*. O nível sócio-econômico, segundo este autor, foi considerado baixo e baixo médio, com idades concentradas entre 8 a 11 anos. A maioria dos alunos frequentou a *pré-escola* e *iniciou a escolarização* em classe regular, com permanência de 1 a 3 anos nessas classes. Quem mais *encaminha* as crianças para a classe especial é o professor do ensino regular, alegando dificuldade de aprendizagem.

Esse trabalho possibilitou o conhecimento de aspectos considerados relevantes na realidade das classes especiais para deficientes mentais na cidade pesquisada. Aponta ainda este estudo a *ineficiência* das classes especiais evidenciada pelo tempo de permanência dos alunos em seu interior, o que varia de 1 mês a 8 anos.

Evidenciou-se também, com os estudos realizados, a divergência entre a visão das mães e a de crianças PNE, sobre as classes especiais. As primeiras, reconhecem a importância dessas classes em possibilitar à criança a entrada na escola; e as segundas, percebem as limitações e contradições no trabalho ali realizado.

Podemos afirmar que as classes especiais representam um dos mecanismos usados pela corrente *integracionista*, cujos pressupostos conduzem à crença de que a integração pode ocorrer através da inserção dos alunos PNE nas classes especiais da escola regular. Esta é uma percepção da realidade que

defende a igualdade universal entre os homens na sociedade capitalista. Esta questão será aprofundada no segundo capítulo deste trabalho.

Em outra linha de pesquisa, a preocupação foi direcionada para as mães, os pais e os familiares das crianças PNE. Destacamos, nessa linha, o estudo de COSTA (1989), OMOTE (1980), DALLABRIDA (1996), SANTOS (1993) e BONADIMAN (1995).

COSTA (1989) fez uma investigação acerca de como as *mães* dos deficientes percebem as necessidades de atendimento dos seus filhos pelas instituições e por elas próprias. Concluiu que as mães têm consciência das diferentes necessidades dos filhos e que compreendem a necessidade e a importância dos atendimentos dados às crianças. Sabem também da necessidade de atendimento específico delas próprias. As mães acrescentam ainda que o atendimento recebido pelos filhos não atende às suas necessidades e expectativas.

OMOTE (1980) realizou um estudo psicológico sobre a problemática com que se tem defrontado, com respeito à reação das *mães* de deficientes mentais, a partir da revelação do diagnóstico da condição dos seus filhos. As reações evidenciam a busca da adaptação com a nova situação – a de serem mães de deficiente mental, que é de difícil aceitação entre elas. O quadro etiológico bem definido, ou o rótulo advindo do diagnóstico específico, exerce grande influência sobre o quadro psicológico de preocupação das mães dos deficientes. Foram discutidas questões sobre os efeitos desses diagnósticos que exercem influência sobre o futuro da “família do deficiente mental”.

DALLABRIDA (1996) realizou investigação visando perceber as concepções das *mães* dos portadores de deficiência mental profunda que freqüentam o Centro Ocupacional da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Os resultados apontaram que: a concepção da mãe sobre o filho deficiente mental profundo é centrada na deficiência; a descoberta da deficiência traz para as mães muitas tristezas e dúvidas quanto à etiologia da deficiência; as reações da sociedade influenciam negativamente nas ações das mães em relação a seus filhos; e as preocupações com o futuro dos filhos, sobre a continuidade da assistência e dos cuidados de que precisam, após a morte das mães.

SANTOS (1993) desenvolveu uma investigação na região de São Carlos-SP, junto às instituições que atendem os deficientes. Pesquisou sobre a existência de benefícios que poderiam estar sendo proporcionados a seus *familiares*, considerando as suas necessidades, e buscando identificar elementos que poderiam estar dificultando o trabalho da instituição. Foi evidenciado, na conclusão do estudo, que o trabalho realizado com as famílias, mesmo atingindo número pequeno destas, pode beneficiá-las, despertando-as para a aceitação e esclarecendo-as sobre a forma de lidar com a deficiência dos filhos. Mesmo estando despreparados, os professores reconhecem a necessidade do trabalho junto às famílias. O autor denuncia a existência de pessoas que estão à frente das instituições sem entender o valor dessa atividade, por estarem despreparadas. Finalmente, o autor concluiu que para

responder às necessidades também das famílias, é necessário investir no aprimoramento dos profissionais responsáveis pelas instituições.

BONADIMAN (1995) realizou uma pesquisa buscando orientações para a educação das pessoas portadoras de deficiência mental e procurou entender como os *pais* de indivíduos com deficiência mental severa encaram a dependência dos filhos. O estudo aconteceu em Curitiba, entre os anos de 1992 e 1993. O resultado ofereceu orientações de como poderia ser construído o tempo de vida, na escola, na formação para o trabalho, na produção da velhice das pessoas portadoras de deficiência mental e dos pais destas.

A explicitação de que os familiares, os pais e, especialmente, as mães das crianças PNE têm dificuldade para aceitar e lidar com as deficiências dos filhos, não é nova. A preocupação deles com o futuro dos filhos PNE, com relação aos cuidados e à manutenção dos mesmos, também tem sido bastante pesquisada. Contudo, os pesquisadores apontam a necessidade do diagnóstico sério e preciso, uma vez que o rótulo ou diagnóstico errado podem trazer sérias conseqüências para o futuro da criança e da família.

Os familiares das crianças PNE, por um lado, valorizam e percebem a necessidade do trabalho realizado pela Educação Especial, que muitas vezes representa a única oportunidade de seus filhos freqüentarem a escola. Entretanto, por outro lado, não deixam de perceber também, as limitações deste trabalho. Por fim, concordamos com os pesquisadores que destacam a importância dos projetos visando a discussão e a disseminação de

conhecimentos, através de orientação e apoio junto às famílias dos alunos PNE, podendo chegar à explicitação de contradições existentes.

Em outra perspectiva, TOMASINI (1994), NASCIMENTO-ANDRÉ (1995), PARIZZI (1993) e ARAÚJO (1995) desenvolveram estudos evidenciando preocupação com a *atuação dos profissionais* da Educação Especial. Seus diferentes enfoques variaram entre a experiência dos professores evidenciada pela sua prática, a formação inadequada, a necessidade de atualização, a falta de recursos e de apoio para garantir a qualidade da atuação profissional, e a necessidade da construção da identidade desse profissional.

TOMASINI (1994), realizou um estudo das relações no interior das instituições de Educação Especial, tendo como eixo de visibilidade a intersecção entre os *profissionais* especializados e os indivíduos portadores de deficiência mental. O autor enfatizou aspectos relacionados à produção do saber e às relações de poder como algo construído e veiculado pelos próprios participantes na dinâmica institucional. Analisou a prática da Educação Especial, evidenciando nesta o caráter disciplinador, através de suas estratégias e métodos especializados, visando sempre a transformação dos deficientes mentais para torná-los aptos ao convívio e à aceitação na sociedade.

Ainda acerca dos profissionais que atuam na Educação Especial, porém, em outra perspectiva, NASCIMENTO-ANDRÉ (1995) desenvolveu um estudo comparativo entre os *professores* novatos e experientes em Educação Especial, com o objetivo de entender como esses professores compreendem suas ações em sala de aula e justificam as suas tomadas de decisão nesse contexto,

buscando levantar alguns indícios que permitam repensar os processos de formação dos professores que atuam em educação especial. Foi percebida a diferença existente no discurso apresentado pelas professoras novatas e as experientes. As primeiras querem recontar as atividades que realizam para depois justificar as suas ações; as segundas preocupam-se mais em explicitar seus conceitos de “alunos especiais”. Segundo o autor, as professoras demonstraram ainda que suas atitudes são mais guiadas pelos seus conhecimentos teóricos do que pelas atitudes e respostas dos alunos.

PARIZZI (1993) realizou um trabalho visando investigar um conjunto de *professores* que atuam em classes especiais para portadores de deficiência mental em Araraquara, e a relação existente entre a *formação* universitária e a experiência adquirida pela atuação profissional na área específica. Na conclusão, o pesquisador coloca que se deve levar em conta não só a formação recebida pelos professores, mas também as características da estrutura de atendimento oferecida aos portadores de deficiência nas redes públicas.

A investigação de ARAÚJO (1995), abordou a caracterização *da atuação profissional* de psicólogos com pessoas portadoras de deficiência mental. A pesquisa mostrou a necessidade de atualizar as informações veiculadas pelos Cursos de Formação e a importância dos pesquisadores em psicologia produzirem e divulgarem o resultado de suas pesquisas.

Encontramos várias pesquisas preocupadas com a atuação de professores experientes e novatos. A prática dos profissionais é sempre norteadada pelo nível de formação e pelas experiências que possuem. Outra preocupação foi com a

formação dos profissionais que atuam na Educação Especial e a divulgação do conhecimento produzido na área, que conduz à busca de informações e a socialização do novo conhecimento.

Sobre o tema *deficiência e trabalho*, revelando a preocupação com a profissionalização dos deficientes, encontramos as pesquisas de RIBEIRO (1985) e SEBASTIANY (1997).

RIBEIRO (1985) realizou um estudo visando apresentar as dificuldades para a implantação de serviços de treinamento profissionalizante pelos *profissionais* de instituição educacional para deficientes mentais. Os resultados explicitaram os entraves encontrados: inadequação dos programas de assessoramento, a situação financeira das instituições, a visão equivocada sobre o treinamento profissionalizante pelos profissionais da escola, as condições de trabalho são desestimulantes e frustrantes, a falta de meios para a qualificação do pessoal da instituição. Os problemas levantados conduziram a algumas propostas de soluções, tais como: revisão de objetivos, melhora no entrosamento dos setores, reformulação do currículo da escola, seleção de atividades pré-profissionalizantes, dentre outros.

Em outro sentido, SEBASTIANY (1997) realizou estudos com intuito de verificar elementos que existem no processo de construção da identidade social dos profissionais que atuam diretamente com os indivíduos portadores de deficiência mental. Examinou a situação de preparação para o *trabalho*, bem como as concepções desses indivíduos acerca dessa identidade. A investigação foi realizada junto com os alunos e professores do serviço de

profissionalização de uma instituição especial. Na conclusão, o autor afirmou que os preconceitos da sociedade com relação aos deficientes, influenciam a formação de sua identidade trabalhadora. Ainda foi verificado que o modelo de treinamento de habilidades, na preparação para o trabalho, conduz os indivíduos a uma prática rotineira, de caráter repetitivo, somente para fins econômicos, sem nenhum esforço criativo e crítico.

As pesquisas sobre a formação do trabalhador PNE mostraram que existe carência de profissionais preparados para essa função, os preconceitos e estigmas são prejudiciais para a sua formação profissional, faltam verbas para o aprimoramento do trabalho e a aquisição de meios necessários, e ainda, que as práticas de profissionalização existentes revelam um treinamento rotineiro e repetitivo. Dessa forma, fica clara a necessidade de reestruturação nos currículos e na prática da formação profissional dos PNE.

Sobre o *encaminhamento dos alunos para a avaliação e o atendimento na Educação Especial*, encontramos o trabalho de CARNIO (1996), que procurou identificar os motivos que levam os professores de ensino de 1º grau, no município de Limeira-SP, a *encaminharem* seus alunos para avaliação psicológica, entre os anos de 1989 e 1994. Foi constatada a existência de vários motivos que determinam o encaminhamento para a avaliação psicológica, destacando-se os de ordem comportamental, acadêmica e emocional. Por último, o autor colocou que os resultados de seu estudo podem ajudar à identificação também de problemas educacionais que conduzem a reflexões

sobre uma metodologia de avaliação, visando auxiliar a identificação de problemas de aprendizagem e o treinamento de habilidades acadêmicas.

Pela pesquisa realizada por CARNIO (1996), percebemos que o encaminhamento dos alunos para a avaliação psicológica e, em seguida, para as classes ou instituições especiais, é uma questão polêmica, pois, muitas crianças são estigmatizadas e enviadas às salas especiais por questões pedagógicas ou dificuldades no comportamento, que poderiam ser resolvidos na sala regular. É grave também a existência de certas “metodologias” empregadas por professores que contribuem para o desenvolvimento de dificuldades e distúrbios diversos, no aluno. Esses profissionais normalmente adotam uma avaliação muito rígida, quantitativa, privilegiando a devolução do conteúdo.

Em uma outra abordagem, encontramos estudos distintos, porém, todos ligados aos princípios que norteiam o trabalho da Educação Especial. São os trabalhos de CHAKUR (1994), DAL MORO (1997), CARNEIRO (1996), FERREIRA (1989) e CASTRO (1997). Todos estes estudos tratam da questão da integração e inclusão da criança PNE ao sistema de ensino.

CHAKUR (1994) realizou uma pesquisa objetivando conhecer o processo de encaminhamento do deficiente mental para a pré-escola regular. No seu trabalho, foram analisadas as relações interpessoais estabelecidas entre uma criança PNE e seus colegas de uma classe regular. Na conclusão, o estudo procurou identificar modelos de construção do conhecimento em diferentes momentos interativos, destacando não somente as habilidades e técnicas que

possam ser ensinadas, mas o sentido social na aplicação das diversas técnicas e habilidades.

DAL MORO (1997) realizou uma pesquisa sobre a Educação Especial tendo como referência básica os princípios da integração social que norteiam a Política Nacional de Educação Especial. Inicialmente, o autor constatou a existência de portadores de deficiência auditiva fora da escola em Campo Grande – Mato Grosso do Sul, e, além disso, a pretensão de se realizar a *integração social* dos mesmos no ensino regular, apesar da inexistência de pessoal e recursos necessários para a realização da *inclusão*. Foram explicitados os impasses políticos, sociais e educativos na educação, quando se analisou as condições em que está se dando o encaminhamento para o ensino regular dos educandos PNE. Na conclusão, o autor afirmou que o sucesso para a *integração social* do portador de deficiência auditiva, depende: de decisões políticas em favor da capacitação de pessoal; da consolidação de serviços básicos de atendimento educacional em todo o Estado; e da ruptura com o preconceito em relação aos portadores e à própria Educação Especial. Finalmente, acrescentou a necessidade de parcerias entre as áreas de saúde e educação para a busca da integração social dos portadores de deficiência – com a conquista dos seus direitos sociais e civis - com justiça, dignidade e solidariedade.

Deparamo-nos ainda com um estudo buscando compreender as contradições do processo de *integração* de alunos considerados especiais no ensino regular e os mecanismos usados pelas instituições para consolidar ou não

a deficiência. O trabalho aponta também as diferentes estratégias usadas para a integração, orientadas pelas concepções de deficiência presentes no discurso e na prática das instituições regulares e especiais. Este estudo foi realizado por CARNEIRO (1996). Na conclusão, o autor propõe a ruptura das práticas existentes e a adoção de postura pedagógica que compreenda as dificuldades na aprendizagem, os atrasos no desenvolvimento e mesmo as diferentes formas de deficiência enquanto construções sociais.

FERREIRA (1989) realizou pesquisa sobre a construção escolar da deficiência mental, objetivando analisar a educação escolar, no Brasil, do aluno diagnosticado como deficiente mental leve, encaminhado às classes especiais das escolas públicas. Conclui que a formalização da deficiência ocorre em caráter arbitrário e discriminatório do processo de formalização da deficiência, com ou sem respaldo de instrumentos diagnósticos padronizados. Afirma que as classes especiais cumprem mais o papel de atender as pressões de problemas de classes regulares do que ampliar o atendimento educacional a indivíduos deficientes. O programa curricular da classe especial não incorpora conteúdos básicos, que são ministrados quase sempre para alunos pobres e sem história de deficiência. As práticas justificadas pelo discurso da *integração* no desenvolvimento da educação escolar do deficiente têm servido mais à produção do que à educação de alunos “retardados”.

CASTRO (1997) fez uma investigação sobre a “*Inclusão escolar* : das intenções à prática”. Ela estudou o processo de implantação da “Proposta de Ensino Especial” da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN, a partir do ano de

1994, visando a *inclusão* do aluno com deficiência na escola regular. Com o trabalho de campo foi constatada a gravidade da situação no interior das escolas. O autor concluiu que a falta de capacitação dos professores e a carência de acompanhamento e apoio estão presentes em todos os níveis de ensino, devendo ser repensadas com todos os alunos e não só com os considerados deficientes.

Alguns autores acreditam que o êxito da integração do educando PNE na classe regular depende de nova metodologia e novas estratégias de ensino; outros acreditam que a integração destes, depende da ruptura de preconceitos, do estabelecimento de parcerias e da capacitação dos professores; outros ainda acrescentam que só será possível consolidar a *inclusão* do aluno PNE na classe regular, com o apoio e orientação aos professores.

Notamos que as pesquisas que exploraram os vocábulos *integração* e *inclusão* da criança PNE na escola regular, tratam da questão de maneira unilateral. Vale lembrar que esses princípios são distintos entre si, e que sofrem interpretações diferentes por diversos autores.

A maioria desses estudiosos apontam a necessidade do aperfeiçoamento dos professores, da aquisição de recursos didático- pedagógicos para a escola e a superação dos preconceitos, para que se efetive a colocação do aluno PNE na escola regular. Contudo, isso não tornará o educando PNE igual aos demais. A inserção do aluno na escola não é garantia de *integração* escolar e social. Além disso, a eliminação do preconceito e a adoção de práticas mais

construtivas, dependem da concepção de homem e de mundo que se tem, e esta não se transformará “milagrosamente” de um dia para o outro.

Pelo ideário da inclusão, deseja-se colocar todos na escola, lugar onde só cabem alguns. Pois, a própria escola seleciona, discrimina e marginaliza, com a metodologia usada para ensinar e avaliar. Na atual conjuntura, levando em conta a organização estrutural do sistema escolar, só alguns alunos “sobrevivem”, isto é, aqueles que falam a mesma língua, que aprendem do mesmo modo e, por isso, sabem responder às expectativas da escola que é “para todos”. O ideário da *inclusão* fica, então, no mundo das idéias, pois na prática, está longe de se viabilizar. Nessa sociedade, onde impera a desigualdade social, onde os valores da competição é que comandam, e, ainda, diante da forma e da estrutura de organização presentes no interior das escolas, percebemos as dificuldades para a efetivação do processo de inclusão. Essa idéias serão exploradas mais adiante, no capítulo segundo.

Embora esses estudos não estejam precisamente dentro da problemática por nós estudada, muitos se aproximam de nossa preocupação, por tratarem de questões que direta ou indiretamente envolvem a relação Educação/ Educação Especial e alunos portadores de deficiência.

Como esperamos ter deixado claro, os estudos existentes abordam temas diversos, porém, poucos se preocupavam com a trajetória dos *alunos egressos*. Merece destaque, dentro desses estudos o de CARVALHO (1985), por se aproximar mais do nosso, apesar de ter como preocupação fundamental a avaliação interna das APAEs, e não a situação dos alunos egressos. O objetivo

deste autor foi a avaliação em nível macro e micro da proposta educacional das APAEs. Concluiu que a proposta da APAE está sendo cumprida, contudo, quando da volta ao sistema regular de ensino, o egresso da APAE é desestruturado, ficando novamente exposto à marginalização social.

Percebemos que as investigações realizadas na área de Educação Especial explicitam os pontos positivos, bem como as contradições e as limitações presentes nessa área de pesquisa.

O nosso estudo se diferencia dos demais, pois, nossa preocupação fundamental é identificar o perfil dos alunos egressos dos Centros de Educação Especial do Estado de Minas Gerais, a sua trajetória escolar, bem como onde eles se encontram no momento atual.

Os Centros de Educação Especial foram criados para cumprir uma função social importante, que é a de dar o suporte e o apoio pedagógicos necessários para as crianças que não acompanham as turmas regulares. A orientação básica que justificou a criação destes Centros foi o *princípio de integração*, que surgiu nos países escandinavos, precisamente na Dinamarca, e chegou aos Estados Unidos, como política de ação, na tentativa de inserir os alunos portadores de deficiência no sistema educacional. Canadá e Quebec aderiram ao movimento. No Brasil, tal princípio começa a ser difundido depois dos anos 70. Esta política pública, adotada pelos adeptos da corrente integracionista, defende a integração social do deficiente. Em seu discurso teórico, advoga a inserção dos alunos PNE no sistema educacional, no Ensino Regular, ou ainda, dependendo das condições do educando, em Instituições Especializadas.

Dentro dessas Instituições Especializadas são oferecidos vários serviços, tais como: Escolas Especiais, Ensino com Professor Itinerante, Oficina Pedagógica, Sala de Estimulação Essencial e Sala de Recursos.

Estas Instituições se constituem em mecanismo de compensação da aprendizagem dos educandos em defasagem quanto ao domínio de conteúdos curriculares, tendo em vista sanar as suas limitações e promover o avanço no processo de conhecimento do aluno, depois de lhe ter oferecido o suporte necessário. Como consequência, é esperado o encaminhamento do educando PNE no ensino regular.

Outra questão que nos chamou a atenção é a percepção de que os Centros de Educação Especial não possuem um serviço ou programa sistematizado, que possibilite o conhecimento do caminho trilhado pelos seus alunos egressos. Daí surge o nosso interesse em conhecer qual tem sido o espaço ocupado pelos alunos egressos dos Centros de Educação Especial.

Por conseguinte, sabemos que a partir de 1990 surgiu um novo princípio: o da *inclusão*. Este, apresenta uma nova política que, ao contrário da integração, quer colocar todos os alunos PNE e todas os educandos, independentemente de raça, nível cognitivo, sexo ou classe social, no ensino regular.

Mesmo estando cientes dos discursos das políticas públicas, representados pelas leis e pelos princípios filosóficos norteando as ações da educação especial e, apesar de “todos os esforços existentes”, concretizados nas

instituições e nas diversas modalidades de atendimentos oferecidos a esses alunos, estamos supondo que muitos desses alunos não têm conseguido avançar nos degraus da escolaridade. Observando a realidade, notamos, ainda mais, que embora exista toda uma política favorável ao trabalho com os alunos portadores de necessidades educativas especiais, as ações que estão sendo viabilizadas não conseguem promovê-los para a inserção, de fato, na nossa sociedade de desiguais.

Diante dos fatos apresentados, dirigimos nossa preocupação para os alunos egressos da Educação Especial, objetivando saber para onde eles estavam sendo encaminhados depois de saírem dos Centros. Na busca da compreensão do que está acontecendo com os egressos, o presente trabalho teve como principal objetivo o de conhecer o perfil, a trajetória escolar e para onde estão sendo encaminhados e onde se encontram, bem como o nível de escolaridade alcançada, pelos alunos egressos dos Centros de Educação Especial que passaram pelos Centros Estaduais de Educação Especial, existentes em três diferentes cidades de Minas Gerais - Uberaba, Uberlândia e Barbacena - entre os anos de 1990 e 1999.

Diante disso, observando a realidade, questionamos: Qual é o perfil dos alunos que passaram pelos Centros de Educação Especial? Qual é a trajetória escolar realizada por esses alunos? E mais precisamente, onde estão os alunos egressos dos Centros de Educação Especial?

Mais especificamente, buscamos:

- Identificar a idade, o sexo, moradia, a renda mensal familiar e o diagnóstico segundo a visão dos pais e familiares dos alunos egressos;
- Levantar a trajetória escolar, o tempo de escolarização e o nível de escolaridade alcançados pelos alunos egressos;
- Localizar qual tem sido o espaço ocupado pelos alunos egressos dos Centros de Educação Especial, tanto em casa, quanto no trabalho e nas instituições educacionais.

Por conseguinte, o presente estudo foi realizado com os parentes em 1º grau dos alunos de ambos os sexos, egressos dos Centros de Educação Especial, com diagnóstico de deficiência mental leve⁸, apontados segundo a visão dos profissionais das Instituições em que eles estudaram, que tenham freqüentado, no mínimo por dois anos, as turmas ou as salas especiais nos Centro de Educação Especial e que tenham sido liberados do atendimento⁹ por avanço na aprendizagem ou por opção da família, entre os anos de 1990 e 1999.

A pesquisa foi desenvolvida nos *três Centros Estaduais de Educação Especial do Estado de Minas Gerais*. Os três Centros que dão atendimento à criança portadora de necessidades educativas especiais, são: “Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial” (CEOPEE), localizado em Uberaba, o “Centro de Educação Especial de Uberlândia” (CEEU), localizado em Uberlândia e o “Centro Estadual de Ensino Especial Maria do Rosário”, localizado em Barbacena. As duas primeiras cidades, Uberaba e Uberlândia,

localizam-se na Região do Triângulo Mineiro, e, Barbacena, encontra-se localizada na Zona da Mata.

Foram escolhidos os Centros de Educação Especial porque são os únicos Centros existentes no Estado de Minas Gerais, mantidos pelo Estado e regidos pela mesma legislação e que atendem aos educandos da Educação Especial, ou seja, os alunos PNE. Outra questão importante é que nos Centros Especializados existe uma transitoriedade ou uma rotatividade constante quanto aos alunos atendidos. Os seus regimentos¹⁰ prevêm práticas de integração e de desligamento do aluno, encaminhando-o para o ensino regular. Podemos afirmar que os Centros de Educação Especial existem para “recuperar” o aluno para que este seja reintegrado no ensino regular. Portanto, podemos encontrar significativo número de alunos egressos dessas Instituições.

Temos conhecimento de que há outras instituições especializadas que atendem os educandos PNE. Dentre essas podemos citar as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e os Institutos Pestalozzi. Entretanto, essas Instituições não foram objeto de nossos estudos.

Sabemos que na Educação Especial se, por um lado, há crianças que apresentam temporariamente dificuldades de aprendizagem, não sendo contudo, portadoras de deficiência, por outro, há crianças que apresentam comprometimentos mais graves. Os primeiros normalmente se “recuperam” logo e, os segundos, ficam longos anos segregados nas classes e instituições especiais.

Por isso, escolhemos como população os *familiares dos alunos* com *diagnóstico de deficiência mental leve*, indicada pelos profissionais das Instituições, por relatório de profissionais da área da saúde, ou mesmo por seus familiares, visando assegurar a escolha de alunos que sejam classificados como portadores de “deficiência”. Acreditamos que um número significativo destes, no tocante à educação escolar, avançam na aprendizagem e são encaminhados para a escola regular. Por isso, a opção por esse grupo de alunos.

Como fora colocado anteriormente, nos Centros de Educação Especial são oferecidas várias modalidades de atendimento aos alunos PNE. Dentre essas, escolhemos os alunos das “*turmas especiais*” por atenderem educandos que normalmente não estão integrados no ensino regular, recebendo a escolarização exclusivamente nos Centros.

Selecionamos ainda as crianças que tenham freqüentado as *turmas ou salas especiais por no mínimo dois anos*, ficando comprovada a necessidade deles em contar com o apoio e a assistência oferecidos nos Centros de Educação Especial. O critério de, no mínimo, dois anos de permanência na sala especial, foi colocado devido à constatação, por meio de nossas experiências na área, que este é um tempo considerado mínimo para se iniciar e se concluir um trabalho pedagógico sistematizado com o educando PNE, permitindo assim a percepção das modificações no seu comportamento, e, conseqüentemente, a verificação do seu desenvolvimento na aprendizagem. Com esse período também se poderia garantir um trabalho eficaz, possibilitando o alcance dos objetivos educacionais que se tenha com o educando.

Quanto à *liberação do atendimento* oferecido nas salas especiais, concedido a alunos que *avançaram* na aprendizagem, ela diverge na sua forma, dependendo dos critérios estabelecidos no Regimento Interno de cada Centro de Educação Especial. Em primeiro lugar, no Regimento do CEOPEE (Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial) de Uberaba-MG, encontramos na Seção I: “Do desligamento do Educando da Escola Especial”; Art.115, Ítem III que será desligado das classes especiais o educando que tiver “seu processo de integração ao ensino regular indicado pela equipe interdisciplinar e multidisciplinar do CEOPEE”.

Em 2º lugar, no Regimento Interno¹¹ do CEEU (Centro de Educação Especial de Uberlândia), onde se lê “Da Promoção” no Art. 132 – “A terminalidade prevista na LDB será efetivada:” ítem II – “quando o aluno atingir desenvolvimento favorável à sua inserção na Escola Regular, na família, no trabalho e na comunidade”, e, no art. 134 conclui que a “terminalidade será definida pela Equipe de Diagnóstico e Irradiação, que indicará o acompanhamento e o atendimento complementar quando necessário”.

Percebemos, desse modo, que tanto o CEOPEE de Uberaba-MG como o CEEU de Uberlândia-MG, têm em comum, como forma de desligamento, o avanço na aprendizagem do educando, que é avaliado e confirmado pela equipe diagnóstica dos respectivos Centros.

Já pelo Regimento interno do “Centro de Educação Especial Maria do Rosário”, de Barbacena-MG., os alunos permanecem na instituição até completarem os quatro primeiros anos do ensino fundamental. O tempo que

cada aluno utiliza para completar esses quatro primeiros anos básicos, logicamente, varia de acordo com o ritmo de desenvolvimento de cada um. Depois de complementada a etapa inicial, os alunos são promovidos e encaminhados para o ensino regular, contudo, sem o desligamento total do Centro. Esses alunos passam a pertencer ao “Projeto dos alunos egressos” onde recebem o apoio pedagógico específico, objetivando lhes proporcionar a segurança necessária para que consigam êxito no ensino regular.

É importante destacar que as três Instituições Especializadas, escolhidas para o desenvolvimento de nossa investigação, têm a mesma orientação para a sua organização estrutural. No Estado de Minas Gerais, as modalidades de atendimentos oferecidos pela Educação Especial estão regulamentadas e orientadas pela Instrução 001/1992 da Secretaria Estadual de Educação (SEE).

Escolhemos como *período* para o estudo - 1990 a 1999 - devido ao grande número de publicações e acontecimentos sociais importantes ocorridos na área da Educação Especial. São eles:

- a) A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que foi sediada em Jomtiem, Tailândia, em 1990, cujos resultados subsidiaram a publicação do “Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)”, no Brasil, em 1993, realizada dentro do acordo MEC/UNESCO.
- b) *A Política Nacional de Educação Especial (PNEE)*, trata-se de um importante documento elaborado em 1993 pela Secretaria de Educação Especial, - Brasil-MEC - e publicado em 1994, orientando os objetivos, atividades e modalidades de atendimento da Educação Especial.

- c) A *Declaração de Salamanca*, oriunda da Conferência realizada em Salamanca, em 1994, que foi promovida e patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Ministério da Educação e Ciência, Espanha.
- d) A publicação da *LDB 9394/96* (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que se encontra em vigor, na qual é contemplada a Educação Especial .
- e) Os *PCNs* (Parâmetros Curriculares Nacionais) publicados em 1997 para o Ensino Fundamental. No final de 1999, foi publicado um documento específico da Educação Especial.
- f) A *Escola Sagarana – Educação para a vida com dignidade e esperança*, publicada em setembro de 1.999, pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, com diretrizes gerais para a educação mineira, e também para a Educação Especial.

Na pesquisa de campo visitamos os três Centros Estaduais de Educação Especial, analisando os seus regimentos e as pastas-arquivo dos alunos egressos. Utilizamos como instrumento de coleta de dados um roteiro para entrevista semi-estruturada, composto de 4 blocos de perguntas. O primeiro, busca a identificação do aluno egresso; o segundo, o histórico de escolarização do educando PNE; o terceiro, busca informações sobre a escola freqüentada atualmente, e o quarto, busca dados sobre a inserção do aluno egresso no mercado de trabalho.

O nosso interesse em realizar este estudo foi ao encontro da necessidade de aprofundar nossos conhecimentos, e também pelo desejo de contribuir com os estudos existentes na área.

Nosso trabalho está estruturado da seguinte forma :

No primeiro capítulo, realizamos um breve levantamento das Constituições Brasileiras, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Políticas Públicas, detendo-nos, mais especificamente, nos aspectos voltados para a Educação Especial, visando conhecer e compreender a evolução das conquistas e do amparo legal nesta área. Realizamos, ainda, um rastreamento da evolução das políticas educacionais e diretrizes para a Educação Especial, efetivadas através de campanhas, decretos, leis e resoluções, com o objetivo de perceber a evolução das políticas educacionais voltadas para os educandos portadores de necessidades educativas especiais.

No segundo capítulo, descrevemos e discutimos os princípios filosóficos subjacentes aos ideais que norteiam o atendimento à clientela das crianças que necessitam de Educação Especial. São eles: normalização, integração e inclusão. Explicitamos, também, a prática desenvolvida no cotidiano das escolas, diante das orientações dadas por esses princípios, destacando os seus acertos, como também as suas contradições.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados e as análises dos dados obtidos com a pesquisa de campo realizada junto aos familiares dos alunos egressos da educação especial, entre os anos de 1990 e 1999, dos três Centros de Educação Especial pertencentes ao Estado de Minas Gerais.

Por último, apresentamos as conclusões do estudo, retomando aspectos importantes, com a intenção de oferecer subsídios para discussões e reflexões futuras sobre a situação dos alunos egressos da Educação Especial.

CAPÍTULO I

LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Introdução:

O objetivo deste Capítulo foi realizar um rastreamento histórico das Constituições Brasileiras, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Políticas Públicas ocorridas no Brasil, nos últimos sessenta anos, tendo como marco principal a Constituição de 1946. Visamos, ainda, identificar em que medida as políticas educacionais e a legislação contemplaram e contemplam a Educação Especial ao longo do processo histórico, quando é que as políticas públicas começam a se preocupar com os direitos das pessoas PNE, e como as conquistas legais, garantidas nas leis se efetivaram ou se efetivam na prática do cotidiano escolar. Afirmamos ainda, que o estudo da legislação bem como a sua

concretização nos ajudou a compreender a história de escolaridade e o percurso escolar vivido pelos alunos egressos da Educação Especial.

O Capítulo está organizado da seguinte forma: primeiramente resgatamos os diferentes momentos históricos vivenciados em nosso país, desde a sua colonização, objetivando compreender que acontecimentos ou fatos históricos influenciaram e mobilizaram as conquistas legais, voltadas para o PNE. Em seguida, analisamos as Constituições Brasileiras, considerando que elas representam “a descrição formal da identidade de uma nação” (JANNUZZI, apud GUIMARÃES, P. R. M., 1992, p.24). Detivemo-nos, mais especificamente, nas três últimas Cartas Magnas de nosso país, quais sejam as de 1946, 1967 e 1988. Procuramos em nossas análises destacar os capítulos, artigos e leis complementares daí decorrentes, dedicados exclusivamente à causa das pessoas PNE.

O período compreendido entre 1500 a 1900 se caracterizou em termos da educação como uma sociedade rural e desescolarizada. Quanto aos alunos PNE, sua educação foi praticamente ignorada neste período. Segundo JANNUZZI (1985), vivemos praticamente quatro séculos sem nenhuma Lei ou ação dos governantes, a favor dos direitos inerentes aos portadores de deficiência. Até a Primeira República, nem a educação popular, e muito menos a dos alunos portadores de necessidades educativas especiais, foram valorizadas pelos governantes ou pela população de maneira geral, pois a estrutura sócio-econômica centrada na monocultura não exigia mão-de-obra especializada, e a freqüência às escolas existentes na época era privilégio da elite dirigente.

Entretanto, julgamos que alguns fatos ocorridos entre os séculos XVI, XIX e início do século XX, merecem ser mencionados.

Destacamos inicialmente a inauguração, ainda no período imperial, da primeira instituição especializada na educação dos alunos PNE.

Segundo informações do MEC-CENESP (1974) o atendimento escolar começou com o deficiente físico, “em instituição especializada particular, em São Paulo, junto à irmandade da Santa Casa da Misericórdia, em 1.600, portanto, ainda no Brasil-Colônia”. (SUANO, 1987, p. 171). Esta Instituição, destinada ao atendimento do deficiente físico era de cunho religioso e particular. Depois disso, houve um hiato de quase dois séculos para a criação de outras instituições para o atendimento do aluno PNE.

Apoiados pelos fatos históricos, frisamos que o que prevaleceu no Brasil colônia, foi o descaso pela educação das pessoas economicamente menos favorecidas e do alunado PNE. Esta era dispensável na mão-de-obra escravocrata, pois “a escola popular não era ainda considerada importante por nenhuma camada social”. (JANNUZZI, 1985, p. 54). O voto era vinculado à renda anual e não à alfabetização e esta foi, por muito tempo, restrita à assinatura do nome. Não havia motivos, portanto, para a preocupação com a alfabetização dos trabalhadores, cuja função exigia somente o treino, a resistência e a força física. Assim, não existia interesse político e nem recursos econômicos para a ampliação do número de escolas. O momento histórico não possibilitava a criação e nem a efetivação de leis, garantindo os direitos dos educandos PNE. Enfim, a escola não tinha nenhuma utilidade para a formação dos operários do

campo, cuja atividade não exigia qualificação. A função da escola atendia aos interesses da aristocracia rural e das camadas médias formadas pelos professores, militares, funcionários públicos, etc.

Somente no final século XIX, é que foi inaugurada a primeira instituição pública criada para dar atendimento escolar especial. Precisamente em 1854, “através do Decreto Imperial nº 1.428, Dom Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*”. (MAZZOTTA, 1996, p. 28) Algumas décadas depois, em 1891, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamim Constant, em homenagem ao professor e defensor da Instituição.

A segunda instituição pública brasileira para os “deficientes”, foi inaugurada três anos mais tarde. Trata-se do *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*, inaugurado em 1857, no Rio de Janeiro. Cem anos depois, em 1957, ele passou a denominar-se *Instituto Nacional de Educação de Surdos*.

As duas primeiras instituições públicas, como vimos, foram inauguradas ainda no Brasil Império. Se, por um lado, a inauguração dessas duas Instituições representou uma grande conquista para o atendimento dos “deficientes”, abrindo também espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação, por outro, não deixou de “se constituir numa medida precária em termos nacionais, pois, em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, atendiam 35 cegos e 17 surdos”. (MAZZOTTA, 1996, p. 29).

Após um longo período, foi somente em 1920, que em todo país, 13 novas instituições para deficientes mentais e outros foram inauguradas. “No entanto, o

número de Instituições, até o final do período de 20, atingiu só o número de dezesseis”. (JANNUZZI, 1985, p. 48). Continuando ainda a existência de uma grande defasagem entre a demanda e a oferta.

Destacamos, ainda, que, nesse período, o atendimento inicial dirigido ao deficiente era feito dentro da orientação médica. Nos sanatórios psiquiátricos, o tratamento era realizado quase que somente através de medicamentos. Cabia aos médicos diagnosticar e orientar o trabalho com os deficientes. Só mais tarde, no final da década de 20, que “os médicos também perceberam a importância da pedagogia, à medida que criaram instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos...” (JANNUZZI, 1985, p. 34) Em São Paulo, em 1911, foram criadas as primeiras classes especiais, que deram origem à inspeção médico-hospitalar e à preparação do pessoal para trabalhar com os alunos deficientes.

O Dr. Ulysses Pernambucano, elaborou uma dissertação intitulada “Classificação das crianças anormais. A parada do desenvolvimento intelectual e suas formas, a intensidade e a astúcia mental” (JANNUZZI, 1985, p.39) para o concurso de professor catedrático de psicologia e pedagogia da Escola Normal do Estado de Pernambuco. Posteriormente, por volta de 1929, ele organizou a primeira equipe multidisciplinar, formada por psiquiatra, pedagogo e psicólogo, para o trabalho com as crianças PNE.

Contudo, o diagnóstico era feito aplicando-se a escala métrica de inteligência de Binet/Simon¹. Havia também dificuldade para conceituar deficiência e mesmo fazer o diagnóstico preciso. Por causa disso, muitos alunos indisciplinados, desatentos ou desanimados eram classificados como anormais.

Recebiam, muitas vezes, um estigma, o que vinha a prejudicar o seu desenvolvimento posterior. Quando a criança não aprendia, seu fracasso era sempre explicado pela sua própria deficiência ou incapacidade, e não se admitia que poderia haver falha no sistema escolar ou na prática pedagógica do professor.

Conseqüentemente, nas Conferências educacionais promovidas pela Associação Brasileira de Educação, como por exemplo a IV Conferência realizada em 1920, nem se falava nos deficientes. Esses ainda não despertavam a preocupação nas discussões dos educadores.

Apesar disso, verificamos a inauguração de algumas Instituições importantes, que prestaram – e prestam – grande serviço ao portador de deficiência. Serviram também para despertar a preocupação pela especialização no atendimento de seus educandos. Dentre essas Instituições podemos citar o “Instituto Pestalozzi” em 1926, criado para atender os deficientes mentais e os com problemas de conduta.

É importante frisar ainda que no período entre 1920 e 1930 houve um movimento em favor da educação das crianças PNE. Destacaram-se dois educadores que abraçaram a causa e realizaram um importante trabalho na área; são eles: Norberto Souza Pinto e Helena Antipoff.

O primeiro influenciou o atendimento prestado pela Educação Especial, quando passou a admitir “classes especiais nos mesmos estabelecimentos de ensino” (JANNUZZI, 1985, p.69). Com o trabalho desse educador, a alfabetização começa a ser vista como necessária para a integração no convívio

social; o diagnóstico foi colocado como responsabilidade do médico, do pedagogo e do psicólogo, com uma visão mais ampliada; passando-se a aceitar a responsabilidade do professor na não aprendizagem do aluno.

O segundo educador que destacamos é Helena Antipoff, que desenvolveu um trabalho intenso com o alunado PNE. Orientava-se pela teoria da Escola Nova, a qual valorizava muito a formação psicológica do professor. Fundou em 1932 a Sociedade Pestalozzi para atender os deficientes e minimizar a miséria moral em que se achavam. Os pressupostos filosóficos adotados valorizavam muito a organização do ambiente de trabalho, a metodologia usada pelo professor e a psicologia infantil. Entretanto, o conteúdo e o conhecimento ministrado ficavam relegados a segundo plano.

Com o trabalho árduo desses educadores percebemos que,

“se de um lado ajudou a firmar a ‘situação’, segregando o excepcional, tornando mais produtivo o ensino nas classes comuns às camadas mais favorecidas, sem a ‘turbulência’, ‘a amoralidade’, ‘os de difícil aprendizagem’, etc., de outro lado e pela primeira vez possibilitou o acesso ao ensino público, gratuito também, de crianças com alguns prejuízos orgânicos”. (JANNUZZI, 1985, p.92).

Assim, foi propiciada às crianças sem lesões graves, mas com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, como hiperatividade, dispersão, problemas emocionais, dentre outros, a possibilidade de freqüentar a escola. Com isto, o ensino regular, destinado aos “normais”, ficou isento da incômoda presença de alunos PNE, que segundo os preceitos da época, atrapalhavam o rendimento dos outros.

Segundo JANNUZZI (1985), a educação primária, na década de 1930 ganha importância quando há interesse da classe dirigente: primeiro, pela

necessidade de mão-de-obra especializada, exigência do setor industrial e, segundo, pelo interesse do voto do trabalhador, quando este pressiona para adquirir o direito de participação. Era conveniente, para o bem da economia, incorporá-lo à escola e, conseqüentemente, à produção. Junto com o interesse pela educação popular, surge também o interesse pela educação dos deficientes, que poderiam também ser aproveitados no mercado de trabalho.

Em 1930 acontecem mudanças no poder político brasileiro, onde se rompe com as forças oligárquicas cafeeiras, surgindo com a industrialização, uma nova classe no poder. Com isso, a escola passa a representar uma esperança para a ascensão do povo. Eclodem os movimentos populares. Surgem os sindicatos que, embora sendo controlados, já representavam um avanço para a época.

Um grupo de educadores defensores da Pedagogia da Escola Nova, elaborou um documento intitulado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, divulgado em 1932. Seus pressupostos revestiam a pedagogia de preocupação política e social, valorizando a liberdade, a criatividade e a psicologia infantil. Defendia a Pedagogia e o trabalho sempre presentes na escola. Segundo esta Pedagogia o espaço educacional deveria sempre ser atrativo, limpo e organizado. Zelava ainda pela cientificidade e pelo equipamento das escolas com bons laboratórios.

Essa nova corrente pedagógica, por um lado, criticava os princípios tradicionais da educação, acusando-os de fragmentados e desarticulados; de outro, propunha a reconstrução do sistema educacional brasileiro, dando as

mesmas oportunidades educacionais a todos. Com o debate sobre a democratização do ensino, as classes populares começavam a perceber a escola como via de ascensão social. No entanto, esse Manifesto foi tutelado pelo Estado que o usou em seu discurso para acalmar e abafar as manifestações populares. Serviu para a defesa dos interesses da classe dominante. A prova disso é a orientação de que a escola nova deveria

“ser organizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias creadoras do educando, procurando estimular-lhe o proprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as actividades pedagogicas e sociaes, para fazel-o penetrar na corrente do progresso material e espirital da sociedade de que proveiu e em que vae viver e luctar”. 2

Desse modo, as idéias socializadas não passavam de discurso ideológico, de carácter positivista, pois continuavam com a seriação escolar, com a hierarquia de conteúdo, defendidos por Benjamim Constant em 1925. Não discutiam, dessa forma, a organização estrutural do sistema educacional e nem as desigualdades sociais que interferiam e interferem no processo educacional dos menos favorecidos economicamente.

Os pressupostos difundidos pela *escola nova* eram colocados em xeque com a concepção da escola tradicional. De um lado, estava a escola tradicional, supervalorizando a transmissão do conteúdo historicamente acumulado pela humanidade, formando o aluno passivo e receptivo; por outro lado, a didática da escola nova que passou a conceber o aluno como um sujeito ativo e investigador, que trabalha em grupo, participa, pesquisa, experimenta e age sobre os objetos

do conhecimento. Sua preocupação fundamental é o processo de conhecimento e a formação do sujeito crítico, ativo e autônomo.

Contudo, a teoria da escola nova dá “menos atenção aos conhecimentos sistematizados, valorizando mais o processo da aprendizagem e os meios que possibilitam o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais dos alunos”. (LIBÃNEO, 1991, p. 66).

Com isso, os princípios da escola nova foram questionados no sentido de que sua organização exigia equipamentos de custos elevados. Por isso, SAVIANI (1994) afirmou que os ambientes de ensino muito bem equipados ficaram circunscritos a pequenos grupos de elite, o que levou esse autor à conclusão de que a didática proposta pela escola nova provocou o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabando por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares.

Naquele momento, na década de 1930, a escola nova estava no auge e à mercê de elogios e críticas, a educação dos portadores de deficiência também continuou sem a atenção necessária. A prova disso é que constatamos que até por volta da Constituição de 1934, a educação dos deficientes continuou sem o amparo legal. Contudo, embora a legislação ainda não contemplasse a educação especial, logo após a Segunda Guerra Mundial a educação especial começou a se expandir,

“quer pela criação de um grande número de entidades privadas, quer pelo surgimento dos primeiros Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e das campanhas nacionais de educação de deficientes, ligados ao Ministério da Educação e Cultura”. (CARNEIRO, 1998, p. 19).

Recorrendo às Políticas Públicas, encontramos um decreto-lei, voltado para a causa dos deficientes, publicado antes ainda da publicação da Constituição de 1946. Trata-se do decreto número 4.818 de 08 de outubro de 1942, que estabelece a “prorrogação, prazo, vigência, crédito especial para auxílio de pessoa deficiente”. (CARMO, 1991, p. 32). Dessa forma, expressa-se legalmente o reconhecimento dos direitos da pessoa PNE, e a preocupação do governo em atender as suas necessidades. Este Decreto foi ainda publicado na vigência da Constituição de 1937, embora esta não tenha feito nenhuma referência às pessoas PNE. Contudo, é significativo, pois, alguns anos depois desse decreto, vão surgir outros, dando início a lentas e parcas conquistas, no sentido de apoio legal, em favor das pessoas portadoras de deficiência.

Podemos afirmar que até a primeira metade do século XX, ocorreram apenas iniciativas oficiais e particulares isoladas a favor do deficiente. Contudo, até essa época, não havia nenhuma menção nas Constituições (1824, 1891, 1934 e 1937) que amparasse ou concedesse aos “deficientes” o direito à educação e assistência adequados, que atendessem às suas necessidades. Eram completamente excluídos do amparo legal.

A vigência da Constituição de 1.946 :

Ao se aproximar a segunda metade do século XX, os brasileiros vivenciaram um clima de preparação para a 5ª Constituição ou a Carta Magna de 1.946.

Contextualizando o momento que antecede essa Constituição, entre 1930 e 1945, o Brasil viveu a “Era Vargas”. Aconteceram grandes mudanças. A população urbana cresceu em relação à população agrária. As indústrias também cresceram e com elas o poder da classe empresarial sobre as tradicionais oligarquias rurais. A classe média e o operariado aumentaram em número e em importância na vida política do país.

No final de seu governo, Vargas apoiava-se no avanço das leis trabalhistas, difundindo a idéia de “protetor” dos trabalhadores. Mas na verdade, de um lado, o populismo de Vargas reconhecia as necessidades e desejos dos trabalhadores, e por isso, fazia concessões ao operariado. De outro lado, o governo utilizava essas concessões como um meio de controlar os trabalhadores e impedir revoltas mais profundas.

O ano de 1946 foi marcado pelo final do Estado Novo, que centralizou o poder no presidente para a abertura a favor da democracia. A prova disso é que o Presidente da República, o General Eurico Gaspar Dutra, foi eleito através de eleições diretas. Difundiam-se os princípios liberais e democráticos. Porém, a educação continuava a sofrer as influências de grupos conservadores que defendiam a seletividade e a discriminação. Propagava-se, deste modo, a idéia de que só teriam sucesso e progrediriam nos estudos os alunos dotados de inteligência inata. Teoria esta defendida pelo darwinismo³.

A expansão do número de escolas era pequena, uma vez que a democratização do ensino podia representar a ascensão social das massas,

contrária aos interesses da velha ordem social oligárquica. Desse modo, os ranços continuavam presentes nas decisões da vida do país.

Nesse contexto, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil foi promulgada em 18 de setembro de 1946, por uma Assembléia eleita conjuntamente com o novo Presidente da República, depois de sete meses de trabalho legislativo. A Carta Magna representou “uma reprodução melhorada da lei básica de 1934, embora sem muitos de seus defeitos e com novas virtualidades a serviço do bem público”. (CAMPOS, CARVALHO, 1991, p.16). Por se tratar de uma Constituição liberal, os interesses dos grandes empresários foram atendidos em detrimento dos interesses das classes trabalhadoras.

Esta Constituição, em seu Art. 166, defendia que: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. A gratuidade e obrigatoriedade são garantidas para o ensino primário. Em seu Art. 172 afirma que “cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de assistência escolar”.

Destacamos que, pela primeira vez, aparece na Lei maior, de maneira ainda muito tímida e um pouco vaga, a preocupação com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.

Nesse momento, é manifestada a preocupação em regulamentar e definir os rumos da Educação no País. Assim,

“A lei básica de 1946, que durou vinte anos, representou um esforço bem sucedido no encaminhamento de nossos problemas jurídicos, com proveitosas incursões nos campos das conquistas sociais e uma penetração sensível nos domínios da educação, da cultura e do funcionalismo público”. (CAMPOS, CARVALHO, 1991, p. 17).

Foi na vigência dessa Constituição de 1946 que tivemos a promulgação da primeira lei nacional de educação no Brasil, que representou a instituição dos sistemas estaduais de educação. Trata-se da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de número 4.024 de 20 de dezembro de 1961, cujo conteúdo atendia a aplicação dos princípios constitucionais da Carta de 1946. Anuncia o seu objetivo informando que ela “fixa as diretrizes e bases da educação nacional”. Foi promulgada num momento de discussões e lutas políticas. E, após “13 anos, num processo envolvendo acirrados debates ideológicos em torno de questões como centralização descentralização, escola pública - escola particular”. (SUANO, 1987, p.179). O conteúdo da Lei :

“...acabou representando a vitória das forças conservadoras, pois, ao possibilitar que recursos públicos fossem destinados às escolas particulares, abriu caminho para a privatização do ensino, que efetivamente ocorrerá nas décadas seguintes”. (BUFFA, NOSELLA, 1991, p. 116).

Esta lei apresenta um discurso contraditório, pois ao mesmo tempo que ela cria mais escolas públicas em nome da democratização e da gratuidade do ensino, entrega ao setor privado o controle do nível médio. O mesmo discurso que defende a escola pública gratuita, defende também, a escola particular. Este fato contribuiu sobremaneira para o impedimento dos filhos da classe operária prosseguirem seus estudos. Além disso, esse aumento do número de escolas privadas, deu uma aparente liberdade aos pais de poderem escolher a escola que desejassem para os filhos, o que na verdade não ocorreu, pois, a liberdade

dos pais escolherem a escola para os filhos, na realidade não se viabilizou para todos, mas apenas para as famílias mais abastadas.

Em que pese tudo isto a primeira LDB representou, sem dúvidas, uma grande conquista para o setor educacional. Mas, devido ao seu contexto histórico, representou também um “compromisso entre os interesses de uma burguesia nacional e os interesses das frações de classe mais tradicionais, ligadas ao capital internacional...” (FREITAG, 1986, p. 59).

Entretanto, essa primeira LDB já contempla a Educação Especial. Com o título “Da Educação de Excepcionais”, no Art. 88, aparecem as primeiras diretrizes para a Educação Especial: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. E continua no Art. 89:

“Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”.

Fica explícito nessa primeira LDB a idéia favorável à integração dos alunos no ensino regular, como também o incentivo à abertura de escolas com iniciativa privada, que por ser considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, são apoiadas com incentivos como bolsas de estudos, empréstimos e subvenções do governo. Desse modo, “o Estado descompromissava-se de assumir a Educação Especial na sua especificidade, e repassava para o setor privado, o que era fruto do trabalho coletivo recolhido através de impostos”. (JANNUZZI, 1992, p. 24).

Da expressão “enquadrar-se no sistema geral de educação”, compreendemos que a educação dos “excepcionais”⁴ deva ser inserida no grande sistema de ensino, constituindo parte integrante deste e não um subsistema à parte. Todavia, quanto à expressão anterior ‘no que for possível’ acreditamos que

“quando não for possível à educação de excepcionais enquadrar-se no sistema geral de educação, que ela constitua um subsistema especial de educação, à margem do sistema geral e independente dos demais níveis educativos”. (CARVALHO, 1997, p.65).

aceitando, deste modo, a segregação do aluno PNE em Centros ou instituições especializadas para o aluno PNE. Quanto ao termo “excepcionais”, usado como referência à clientela da Educação Especial, nessa Lei, gerou muita polêmica. Hodiernamente, o vocábulo “excepcional” caiu em desuso e foi substituído por outros termos, sendo o mais comum e confirmado pela Lei, o termo “criança portadora de necessidades especiais” - PNE.

Apesar do pequeno amparo legal até então, o número de Instituições foi crescendo e, em 1950, havia “cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular e as onze instituições especializadas”, (MAZZOTTA, 1996, p. 31) que atendiam os “deficientes”. Entretanto, sabemos que a maioria dessas pessoas, ainda continuavam sem o alcance de nenhum atendimento.

Nesse momento, são inauguradas algumas Instituições importantes para o atendimento do aluno PNE. Como exemplos, a “Associação de Assistência à Criança Defeituosa” (AACD), em 1950, criada para a reabilitação e atendimento dos deficientes físicos não sensoriais e, em 1954, a “Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes” (APAE) . Atualmente, existem 1.548 unidades filiadas à

Federação Nacional das APAEs em todo o país, e mais 125 unidades em fase de criação e processo de filiação⁵. Estas Instituições receberam doações de particulares e firmaram convênios com órgãos federais, estaduais e municipais para se manterem. Destarte, ambas as instituições representam a garantia de espaço para o atendimento da criança PNE e também uma abertura para a discussão e a preocupação com esses alunos.

Por conseguinte, vamos encontrar a partir do ano de 1.957 até os dias atuais, nas Políticas Públicas, algumas iniciativas oficiais, de âmbito nacional, a favor da conscientização, do amparo e da concessão dos direitos à assistência educacional às pessoas portadoras de deficiência.

Percebemos que o atendimento educacional aos “deficientes” foi assumido pelo governo, a partir dessa data, em nível nacional, com o surgimento de campanhas a eles destinadas.

Assim, foi criado pelo Decreto nº 42.728, em 3/12/1957, a CESB “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”. Essa campanha visava a promoção de medidas necessárias para a educação e assistência dos surdos, em todo o território nacional.

Em seguida, em 1958, pelo Decreto nº 44.236, de 1º/8/1956, é criada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão”, vinculado ao Instituto Benjamim Constant. Todavia, em 1960 o Decreto nº 48.252 altera a sua estrutura, passando a denominar-se “Campanha Nacional de Educação dos Cegos” (CNEC), e ficando subordinado ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura.

Criava-se, logo em seguida, um órgão com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento e reabilitação de assistência educacional de crianças retardadas e outros. Tratava-se da CADEME (Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais), criada pela Decreto 48.961, de 22/9/1960, publicado no Diário Oficial da União. Esta Campanha ficou ligada ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura. O referido Decreto estabeleceu o campo de ação da CADEME, em seu artigo 3º:

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 deficientes mentais.

V – Estimulando a organização de cursos especiais, censos e pesquisas sobre as causas do mal e 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 – Promovendo intercâmbio com instituições nacionais e 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 mentais⁶”.

Foi criado um Fundo Especial, em uma conta no Banco do Brasil, com a

administração do Diretor Executivo com contribuições vindos da União, dos Estados, dos Municípios, das entidades públicas e particulares, da economia mista, etc. A primeira comissão diretora, instituída pelo Ministro da Educação e Cultura, foi formada por Fernando Luiz Duque Estrada (diretor executivo), Denis Malta Ferraz e Helena Antipoff.

Em 1964, o médico Dr. Antônio dos Santos Clemente Filho, da APAE de São Paulo, foi designado o novo diretor executivo da CADEME, pela Portaria Ministerial nº 592, de 25 de agosto de 1964.

Voltando à análise do contexto histórico que marca esse momento, notamos que no período que antecede o ano de 1964, de um lado, a economia se abria para a entrada das empresas multinacionais no Brasil, firmando-se assim uma política desnacionalizante; de outro, a ideologia vigente difundia “o nacional desenvolvimentismo”, pregando “a nacionalização da economia e os direitos dos trabalhadores no campo da educação, da cultura, da previdência social”. (JANNUZZI, 1992, p. 24).

Com isso, o regime militar que se que instalou depois de 1964, adota uma política de segurança nacional para o desenvolvimento, visando a segurança interna e o combate da ideologia nacional desenvolvimentista. O Golpe de 64 adotou um modelo de maior segurança, modernização e centralização da administração pública e proibição das manifestações sociais.

Em 02 de abril de 1965, a Lei 004613 foi promulgada visando prover e facilitar o transporte do deficiente físico:

“isenta dos impostos de importação de consumo, bem como taxa dos despachos aduaneiros, os veículos especiais destinados a uso exclusivo de paraplégicos ou de pessoas portadoras de defeitos físicos, os quais fiquem impossibilitados de utilizar os modelos comuns”.

E, em 20 de janeiro de 1966, o Decreto número 057654, Art. 109, libera os deficientes físicos ou mentais de servir o exército :

“são isentos do serviço militar: 1) por incapacidade física ou mental definitiva, em qualquer tempo os que forem julgados inaptos em seleção ou inspeção de saúde e considerados irrecuperáveis para o serviço. Serão considerados irrecuperáveis para o serviço militar os portadores de lesões, doenças ou defeitos físicos, que tornem incompatíveis para o serviço militar nas Forças Armadas e que só possam ser sanados ou removidos com o desenvolvimento da ciência”. (CARMO, 1991, p.32-33).

Em síntese, a Constituição Brasileira de 1946 foi a primeira a contemplar a causa dos “deficientes”. Essa Constituição explicita a necessidade do atendimento aos alunos PNE e abriu o caminho para o texto da LDB (1961) e a publicação de decretos e das Campanhas, a favor da educação da pessoa PNE. Entretanto, as Leis se constituíam timidamente, em nível utópico, e a sua efetivação prática ainda era mais tímida e mais distante do real.

O número de escolas para atender o aluno PNE cresceu, mas ainda era insuficiente. O governo dividiu a responsabilidade desse atendimento com o setor privado. Contudo, já existia o amparo legal para os direitos educacionais para a formação dos cidadãos portadores de deficiência.

A vigência da Constituição de 1967 :

Em seguida veio a era dos generais presidentes que começou em 15 de abril de 1964, quando assumiu o governo o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco. Ele assumiu posições favoráveis aos Estados Unidos, e aos

interesses do capitalismo norte-americano, liberando a exploração do país pelas empresas multinacionais.

Passamos por um momento de expansão industrial e a entrada do capital estrangeiro exigia nova definição política. Por isso, o Governo decreta o Ato Institucional nº 4, que lhe dava poderes para elaborar a nova Constituição. Convoca o Congresso para, em reuniões extraordinárias, a serem realizadas de 12 de dezembro de 1966 a 24 de janeiro de 1967, em pouco mais de um mês, discutir, votar e promulgar a nova Constituição. O principal objetivo desta era de fortalecer o poder do Presidente da República e enfraquecer o Legislativo e o Judiciário.

Nesse contexto é promulgada a *Constituição do Brasil de 24 de janeiro de 1967*, quando o país vivia momentos de repressão e autoritarismo, iniciados com a ditadura militar ainda em 1964. Em nome da “segurança nacional” adota-se atitudes repressivas como A.I.5, Decreto Lei 477, Lei Falcão e Lei da Imprensa. Não eram assim, respeitados os preceitos constitucionais da época.

Contudo, nesta Constituição de 1967, as determinações para a educação são praticamente as mesmas da Constituição anterior. No Art. 176 revela que a

“educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola”. (CAMPOS, CARVALHO, 1991, p.20).

São garantidas a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos de idade; o governo estimula e incentiva o ensino privado, principalmente o superior. Consta, pois, nesta Constituição, a educação como “direito de todos”, revelando o espírito democrático da Lei. E, segundo essa

Lei, o Estado tem a obrigação de oferecer escola a todas as pessoas que querem estudar, pois, propiciar a educação é um “dever” do Estado. Contudo, apesar de algumas conquistas populistas, não existia escola pública para todos e os filhos dos operários não conseguiam pagar as escolas particulares. Deste modo, ficavam excluídos do processo escolar. Continuou existindo ainda a escola profissionalizante para a classe operária e o ensino propedêutico para a elite, evidenciando a dualidade do ensino.

A Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, altera a Constituição de 1967, introduzindo medidas modificativas e suspensivas.

“Esta nova Constituição disciplina, em linhas gerais, tudo quanto se relaciona com o problema educacional e com o ensino, em seus diferentes níveis, nos artigos 176, 177 e 178 e respectivos parágrafos”. (CAMPOS, CARVALHO, 1991, p. 18).

O parágrafo 1º, do Artigo 153, da Constituição Brasileira estabeleceu que: “Todos são iguais perante a Lei, sem discriminação de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas”. Porém, na prática, todos são diferentes no usufruto dos bens sociais disponíveis na sociedade.

Foi publicada em 10 de outubro de 1978, uma Emenda Constitucional nº 000012, que veio complementar a Constituição Federal com um Parágrafo Único:

“E assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I – Educação Especial gratuita; II- Assistência, Reabilitação e Reinserção na vida econômica e social do país; III- Proibição de discriminação inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV – Possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos”.

Além disso, a Emenda Constitucional nº 12, visava reforçar o Art. 175 da Carta Magna de 1967 que explicitava: “Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância, à adolescência e sobre a educação do excepcional”. Dessa forma, esta Emenda Constitucional veio destacar e valorizar a Educação Especial.

Outro aspecto observado e que merece destaque é o fato de que, enquanto a Constituição de 1967, em seu Artigo 175 usa a expressão “educação de excepcionais”, a Emenda nº 12, da mesma Constituição, usa a expressão “educação especial e ensino para deficientes”. Desse modo, houve alteração na terminologia usada nos documentos oficiais sobre a Educação Especial.

Com a discussão do termo “excepcionalidade” e o aumento constante de alunos fracassando no sistema escolar, vítimas da repetência e da evasão, um contingente maior é categorizado como “anormais”. Visando atender a esse alunado, ocorre na “década de setenta o crescimento da rede privada de ensino especial que foi acompanhado pelas redes públicas, com a criação de classes e escolas especiais em todo território nacional”. (CARNEIRO, 1998, p. 19). Com a discussão dos problemas dentro da área da Educação Especial, percebemos que se amplia a visão quanto aos direitos dos alunos PNE, que se materializa concretamente.

Contudo, percebemos que até a década de 70, a Nação não contava com nenhum órgão em nível ministerial exclusivo para tratar das questões das pessoas portadoras de deficiência. A legislação em favor destes era precária,

sendo constituída por poucos decretos, além do que as propostas sólidas e práticas eram inexistentes.

Nesse contexto, promulgou-se a *Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971*, regulada pela atual Constituição (1967), que veio complementar a LDB em vigor (4024/61) sem, contudo, revogá-la. Coloca seus objetivos anunciando que “fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e de 2º graus, e dá outras providências,” apresentando dois pontos fundamentais: escolaridade obrigatória para o ensino de 1º grau, junção do primário com o ginásio e o ensino profissionalizante em nível médio e 2º grau. O Estado, ao ampliar a escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, abre as escolas para as massas populares. Porém, a ampliação da escolaridade obrigatória consistiu numa estratégia de hegemonia, pois o que acontece “é que o Estado toma a iniciativa, se antecipa às reivindicações sociais e, num contexto de expansão econômica e de forte concentração da renda, demonstra a intenção de proporcionar uma “igualdade de oportunidades”. Assim ao se preocupar com o ensino primário e médio, expressava o seu interesse em melhorar as condições de vida das grandes massas populares.

“Consiste, portanto, numa medida que, por palavras e atos, se apresenta como uma busca de equidade, num momento em que se aguçavam as desigualdades sociais. Tratava-se, assim, de desmentir evidências e manter intocável o mecanismo responsável pela manutenção e ampliação das desigualdades. Enfim, tratava-se de procurar ampliar e consolidar as bases de legitimação do Estado, num contexto em que a correlação de forças era francamente favorável à dominação existente”. (GERMANO, 1994, p. 166).

Cumprе ressaltar que o momento da história do país era o de avanço da industrialização e da exigência do mercado de trabalho pela profissionalização, pela formação de técnicos e especialistas. Reforça-se, desse modo, a questão

da divisão do trabalho junto à preocupação de formar mão-de-obra especializada. A formação de profissionais competentes, numa escola que formava técnicos e trabalhadores, diferia dos cursos propedêuticos freqüentados pela elite, que se preparavam para o vestibular que possibilitava acesso à Universidade.

Contudo, em meio a tantas contradições e interesses hegemônicos, a Lei 5.692/71 contempla a temática da Educação Especial com apenas um artigo, que diz o seguinte:

“Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos componentes Conselhos de Educação”⁶.

Nota-se que, ao citar as deficiências, houve omissão dos deficientes sensoriais - os cegos e os surdos - e também das condutas típicas das síndromes neurológicas e psicológicas. Esse fato gerou muita polêmica entre os militantes na luta pelas conquistas a favor das várias deficiências.

No Estado de Minas Gerais, a Resolução nº 213/75 que “fixa normas gerais e preliminares para a Educação Especial” corrige esse equívoco no Art. 1º, colocando que considera-se “excepcionais os portadores de deficiências mentais, sensoriais, físicas, emocionais, sociais ou múltiplas e, ainda, os bem dotados e talentosos, conforme diagnóstico de especialistas das áreas médica, psicológica, pedagógica e social”.

Outra questão que gerou discussão foi a expressão usada na Lei 5.692/71 referindo-se aos “que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula”, dando a idéia de que o atraso em relação à idade escolar e faixa-etária conduzia à Educação Especial. “Constata-se, em decorrência,

que há indevido encaminhamento para as classes especiais de alunos defasados na aprendizagem, sem serem, necessariamente, deficientes”. (CARVALHO, 1997, p.67). Por isso, as classes especiais ficaram lotadas e, como conseqüência, a qualidade do atendimento nelas oferecido ficou prejudicada.

No Art. 17, consta ainda que o “ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos”. Para que a escola possa atender às especificidades dos alunos, exige-se professores atentos, comprometidos e bem preparados. Vemos que está garantido nessa Lei que os alunos deficientes têm direito a “tratamento especial”, expressão polêmica que dá sentido de atendimento clínico ou pedagogia terapêutica. Ainda mais, deixa “o como” e “quando”, que são as diretrizes para as modalidades de atendimento, para serem definidas pelos conselhos de educação. Entretanto, verificamos que em muitos estados brasileiros essas diretrizes não foram ainda regulamentadas. Confirmamos isto na afirmação de que a

legislação educacional, decorrente das Leis nºs 4.024/61 e 5.692/71, não foi regulamentada até hoje, o que tem impedido ações e atividades indispensáveis e importantes na área. (BRASIL, 1981, apud CARMO, 1991, p. 104).

Notamos ainda que houve alteração na terminologia pois, na Lei 4.024/61, o título X foi denominado “da Educação de Excepcionais”. Esse termo, contudo, foi alterado na Lei 5.692/71, referindo-se em seu Art. 9º, aos alunos que apresentassem “deficiências físicas ou mentais”. Atualmente, na Lei 9.394/96, a qual abordaremos em seguida, o termo foi novamente alterado, pois o capítulo que trata do assunto traz o título “Da Educação Especial” e envolve todos os

“educandos portadores de necessidades especiais, inclusive os superdotados”.
(Art. 59, inciso II).

Com o aumento do nível de conscientização das pessoas a respeito da conquista de seus direitos, criam-se os movimentos dos marginalizados reivindicando seus direitos. Motivados por esses movimentos, vão aparecendo campanhas, decretos e instruções a favor deles. Assim, as campanhas dirigidas por alguns cidadãos a favor da justiça e da igualdade vão despertar valores importantes e antigos.

O Decreto-Lei número 0011044, de 21 de outubro de 1969, “dispõe sobre o tratamento excepcional para alunos portadores das afecções que indicam tratamento especial de ensino, aluno doente, pessoa deficiente.” (CARMO, 1991, p. 33). Percebe-se, nesse momento, a importância do atendimento diferenciado, visando responder às necessidades educacionais da criança PNE.

Contudo, percebemos que até a década de 70, o Estado Brasileiro não contava com nenhum órgão exclusivo para tratar das questões das pessoas portadoras de deficiência. A legislação em favor destes era precária, sendo constituída por poucos decretos. Não havia, por falta de leis, propostas sólidas e consistentes. Evidenciava-se assim um discurso político, e uma prática completamente adversa.

A ONU volta sua preocupação para estes desassistidos e, no início da década de 1980, começa a fazer reuniões para discussão e debate. Tem como suporte os princípios defendidos pela “Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão”. Esta defende o direito de não ser discriminado, de

instruir-se, de trabalhar e o direito à segurança social. Tal fato serviu para a mobilização e luta contra a discriminação e a exclusão de pessoas que permanecem à margem da sociedade.

Dessa forma, a ONU percebeu o descaso com que vinha sendo tratada a pessoa portadora de deficiência, principalmente pelos governos dos países em desenvolvimento. Começou, depois disso, a fazer um movimento para mudar a situação.

“Em 20 de dezembro de 1971, a ‘Assembléia Geral das Nações Unidas’ proclamou ‘Os direitos das pessoas mentalmente ‘retardadas’ e concitou as nações a protegerem esses direitos. Em sua resolução 3.447, de 9 de dezembro de 1975, trigésimo período de sessão, a ONU proclamou a Declaração dos Direitos do Deficiente’, conclamando uma ação nos planos nacional e internacional a fim de que a proteção destes direito”. (CARMO, 1991, p. 30).

A “Declaração dos Direitos do Deficiente” serviu para a abertura das portas da conscientização das nações, um marco histórico nas lutas dessas pessoas é o início de planejamento de políticas de apoio e defesa de seus direitos.

Foi constituído o *Grupo-Tarefa de Educação Especial* pela Portaria de 25 de maio de 1972. Tinha à frente, como gerente, Nise Pires, pertencente ao Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas – INEP. Era composto pelas diretoras executivas da Campanha Nacional de Educação de Cegos e da Campanha Nacional de Educação e Reeducação de Deficientes Mentais, além de outros educadores. O Grupo-Tarefa teve uma atuação importante na elaboração do Projeto Prioritário nº 35, incluído no Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74. Antes, em 1972, veio ao Brasil um especialista em Educação Especial, o norte-americano James Gallaghet, que apresentou o Relatório de

Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura do Brasil, com propostas a estruturação da educação especial. Tal relatório foi importante, sendo incorporado nos estudos do Grupo, contribuindo para a criação de um órgão central para o atendimento dos excepcionais no Brasil, no Ministério da Educação e Cultura. Trata-se da criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), em 1973, sobre o qual discutiremos brevemente com mais detalhes.

Julgamos oportuno destacar que, um dos assessores do Grupo Tarefa, defendia a idéia de que para cada “dólar despendido em Educação Especial havia a possibilidade de um lucro de 40 dólares, pois que liberava para o trabalho não só o excepcional, mas também a família que cuidava dele”. (JANNUZZI, 1992, p. 24). Confirma-se, desse modo, o interesse em aproveitar as pessoas PNE como força de trabalho, bem como liberar as pessoas que cuidam deles, com o mesmo objetivo.

Contudo, a década de 80 no Brasil representou um tempo marcado por muitas lutas sociais dos diversos segmentos marginalizados. Os “deficientes” também estavam na luta em busca dos seus direitos. Nesse sentido, no período entre 1976 e 1981 houve uma grande mobilização para conscientizar as pessoas e os diversos segmentos públicos e privados de toda a sociedade, em preparação para o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”. Procurou-se estabelecer, nesse período, não só a conscientização, mas também o envolvimento da sociedade em níveis nacional e internacional, para garantir a seriedade com a qual se devia tratar a questão. Podemos afirmar, com

segurança, que esse movimento foi muito importante e envolveu vários grupos representantes do governo e da sociedade.

Desse modo, a ONU, em dezembro de 1976, aprova a Resolução nº 31/123, proclama o ano de 1981 o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” conclamando as nações para uma ação conjunta nos planos nacional e internacional a favor de tais cidadãos. Essa Resolução veio para ser um ponto de referência ou uma base comum para a proteção dos direitos e “para a conscientização em termos mundiais da problemática a respeito das pessoas portadoras de deficiência”. (ARAÚJO, 1998, p. 36).

Contudo, no Brasil, muito pouco se realizou concretamente em termos de ações e práticas na efetivação das políticas para a Educação Especial. Somente em 1974 se criou um órgão no Governo, especificamente para atender os objetivos da Educação Especial. Assim, surgiu o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), criado pelo Decreto nº 72.425, do Presidente Emílio Garrastazu Médici, em 3 de julho de 1973, cuja finalidade era a de “promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”. (MAZZOTTA, 1996, p. 55).

ARAÚJO (1998) complementa a finalidade do CENESP nos seguintes termos:

“planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial, no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiência múltipla, educandos com problemas de condutas e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a educação especial”. (ARAÚJO, 1998, p. 38).

Essas diretrizes obrigavam a organização sistematizada do sistema educacional na área da Educação Especial em todo país, em todos os níveis e graus de ensino.

A Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), foram extintas com a criação do CENESP. A diretora executiva da extinta CADEME, foi nomeada a primeira diretora do CENESP. Seu nome é Sarah Couto César, que lá permaneceu até 1979.

Inicialmente, o CENESP priorizou algumas ações importantes, que são:

“...fornecer subsídios para a fixação de política, estabelecer diretrizes e fornecer assistência técnica e financeira aos sistemas estaduais de Educação Especial, onde se destacam a definição de normas relativas aos excepcionais e procedimentos de identificações da excepcionalidade, as modalidades de atendimento aos excepcionais, a adequação de metodologias de ensino, a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos, numa extrema gama de realizações, desde o nível pré-escolar até o nível máximo possível a ser alcançado pelo excepcional, de acordo com o grau e tipo de excepcionalidade e posteriormente seu engajamento no mercado de trabalho através do programa de Bolsas de Trabalho para os excepcionais...” (BRASIL, 1974, apud CARMO, 1991, p.102-103).

O CENESP preocupou-se fundamentalmente em priorizar o ensino regular aos excepcionais, assegurando igualdade de oportunidades e o desenvolvimento dos educandos PNE.

Este órgão teve sua competência, atribuições e organização estabelecidas no seu Regimento Interno, em 29.10.1975. Mas, em 1981 o seu Regimento foi transformado e revogado o anterior. Antes, em 1979, mudou também a sua direção, com a nomeação da médica Helena Bandeira Figueiredo, por indicação

do Presidente Figueiredo. Sua terceira diretora, a sra. Lizair G. Guerreiro, teve seu mandato no período de 1983 a 1986.

Encontramos no documento “Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração do Deficiente” informações e críticas em relação às limitações do trabalho em Educação Especial, nos seguintes termos:

“O Centro Nacional de Educação Especial verificou, em 1974, que apenas 1,2% da população em idade escolar era atendida. Em 1985 o atendimento alcançou apenas 2,3% da população, o que ainda representa um aumento muito pouco significativo. Muito embora a atual política de educação especial se fundamente na integração, na rede regular de ensino dos alunos portadores de deficiências, com problemas de conduta e superdotados, ainda não foi atingido um nível mínimo quanto a este objetivo. As instituições particulares, responsáveis pelo maior número de atendimento nas diferentes áreas, não conseguiram o grau de integração desejável com as Secretarias de Educação. A legislação educacional, decorrente das Leis nºs 4.024/61 e 5.692/71, não foi regulamentada até hoje, o que tem impedido ações e atividades indispensáveis e importantes nesta área. No que se refere ao ensino profissionalizante, ainda é bastante precário o acesso dos deficientes. Tanto no sistema educacional regular, quanto no ensino especializado, a não terminalidade do processo educacional impede sua integração profissional e social”. (BRASIL, 1974, apud CARMO, 1991, p. 104).

Percebemos que, já nessa época havia um controle do trabalho realizado na Educação Especial e a consciência de suas limitações.

Este órgão desenvolveu muitas ações em favor dos alunos portadores de necessidades especiais. No entanto, podemos perceber que, se por um lado, o CENESP colaborou com a instalação de serviços, orientação técnica e apoio financeiro à Educação Especial, por outro, apesar de todo esse esforço, é questionável que ele tenha conseguido o aperfeiçoamento do atendimento educacional realizado em nosso país. Encontramos críticas que foram feitas mais tarde, pela CORDE, em 1986, que “vêm reafirmar a inoperância dos órgãos CENESP E SESP”, (CARMO, 1991, p. 106) na medida em que se constatou

várias omissões quanto ao atendimento educacional do aluno PNE. Notamos que desde essa época denunciava-se que a rede pública de ensino não se encontrava estruturada para atender esse alunado, fato esse evidenciado pela fragilidade do atendimento educacional oferecido, deixando a tarefa entregue às escolas especiais, somando, ainda, as limitações do trabalho para a habilitação profissional. Em 1985, com a criação do Comitê instituído pelo Decreto nº 91.872, objetivando traçar uma linha de ação conjunta, chama o CENESP para uma reformulação. Esse órgão se transforma então, em SESPE (Secretaria de Educação Especial) – pelo Decreto 93.613, de 21.11.1986 - tornando-se um órgão central, superior, do Ministério da Educação. Transfere a sua coordenação geral do Rio de Janeiro para Brasília. Foi nomeado o novo

“Secretário de Educação Especial o Dr. Romulo Galvão de Carvalho, advogado e professor universitário, que até então não tivera qualquer atuação em educação especial”. (MAZZOTTA, 1996, p. 58).

Criou-se também uma Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), pelo Decreto Lei nº 93.481, de 29 de outubro de 1986, pelo Governo Sarney, com a finalidade expressa no artigo 1º do decreto de dar “tratamento prioritário e adequado aos assuntos relativos às pessoas portadoras de deficiência, visando assegurar a estas o pleno exercício de seus direitos básicos e a integração social.” E no Art. 5º, colocou-se a competência da CORDE, nos seguintes termos :

“I – elaborar os planos e programas, objetivo do art. 2º; II propor medidas necessárias à completa implantação e ao adequado desenvolvimento desses planos e programas, inclusive as pertinentes aos recursos e as de caráter legislativo; III – acompanhar e orientar a execução, pela Administração Federal, dos planos, programas e medidas a que alude este artigo; IV – manter com Estados, Distrito Federal, Territórios e

Municípios, estreito relacionamento, objetivando a soma de esforços e recursos para a integração social das pessoas portadoras de deficiências; V – sugerir a efetivação de acordos, contratos e convênios entre a União ou entidade a ela vinculada e outras pessoas jurídicas, de direito público ou privado; e VI – opinar sobre os demais acordos, contratos e convênios a serem firmados, pela União ou entidade a ela vinculada”. (ARAUJO, 1998, p. 53-54).

A CORDE no momento de sua criação, ficou subordinada ao Gabinete Civil da Presidência da República e teve como incumbência a elaboração de um plano de ação conjunto com os demais órgãos governamentais para organizar uma linha única de atuação e direcionar melhor recursos para a causa em questão.

No ano de 1987, a CORDE é transferida para a Secretaria de Planejamento e Coordenação da Presidência da República/SEPLAN, pelo Decreto nº 94.431, visando aprimorar a Educação Especial e a integração na sociedade das pessoas portadoras de deficiência. Depois disso, em 31 de agosto de 1987, foi criado o “Conselho Consultivo da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, constituído por membros do MEC, LBA, FUNABEM, INAMPS, INPS, MPAS, dos Ministérios da Saúde e do Trabalho e mais seis representantes de Instituições interessadas na área.

Acontece outra transferência da CORDE em 2/9/1988, pelo Decreto nº 96.634, para o Ministério da Habitação e do Bem-Estar Social, juntamente com outras secretarias. E em 16/03/1989, a CORDE é novamente transferida do Ministério da Habitação e do Bem-Estar Social – que foi extinto – para o Ministério do Interior (MINTER).

Apesar de tantas transferências, a CORDE apoiou e realizou vários projetos viabilizando ações a favor das questões relativas à integração da pessoa portadora de deficiência.

Verificamos, dessa forma, que na vigência da Constituição de 1967, acontecem muitas conquistas a favor do aluno PNE, com relação ao plano legalista. São instauradas muitas campanhas e movimentos que servem de conscientização da sociedade para a luta a favor dos direitos dos alunos PNE. A maior conquista foi a criação de um órgão central, no Ministério de Educação e Cultura, para atendimento a esse alunado. Esse órgão é o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial). Porém, continuou precária e tímida a execução do que se está garantido em Lei. A explicitação dos direitos nos textos legais não significa a garantia de sua real efetivação.

A vigência da Constituição de 1.988 :

Em 1985 assume a presidência do país, José Sarney. Ele inicia seu governo num momento de transição da ditadura militar para o governo civil. O “passado político de José Sarney não o qualificava para assumir a liderança do novo Brasil” (COTRIM, 1995, p. 178), pois sua carreira política foi sempre de apoio à ditadura militar. Pois, foi com a sua liderança no PDS que derrubou a emenda constitucional que restabelecia as eleições diretas para presidente. Contudo, Sarney assume o governo jurando honrar os compromissos de Tancredo Neves.

Era primordial zelar pela melhoria das condições sociais do povo, pois “o governo sabia que mais de 50 milhões de brasileiros sofriam o drama da fome, da desnutrição, da falta de moradia e de mínimas condições de saúde.” (COTRIM, 1995, p. 178). Na tentativa de eliminar esses grandes males, o governo lançou o Plano Cruzado I e II visando combater a inflação. Ambos fracassaram por não conseguirem equilibrar três grandes questões da economia, que são: a inflação em alta, dívida externa e interna do governo.

Em 1º de fevereiro de 1987, foi instalada a Assembléia Nacional Constituinte, composta por membros da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Foi nomeada de “Congresso Constituinte” por funcionar juntamente com o Congresso Nacional. A Assembléia Nacional Constituinte promulgou a nova Carta Magna do país, depois de 20 meses de intenso trabalho, envolvendo debates e discussões com a sociedade.

A atual Constituição da República Federativa do Brasil, foi promulgada em de 05 de outubro de 1988 e atualizada pela emenda constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998.

Apresenta em seu Cap. III intitulado “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, no Art. 205, o seguinte: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

São evidenciados no Art. 206 da Constituição em vigor, quando se estabelece nos incisos e I a VII, a defesa da

“igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais de ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia do padrão de qualidade”.

Explicitam-se os princípios democráticos da Lei, a garantia da valorização do professor através de planos de carreira e remuneração digna e a preocupação com a qualidade da educação.

Em seguida, em seu Art. 208, vem expresso que “ O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I . Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;” reafirmando-se aqui, a obrigação do Estado e - não da família - em promover a equidade na educação. No inciso III do mesmo artigo, vem a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, o que é confirmado e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação atual.

É, então, assegurado pela Constituição Brasileira o direito de todos à educação, garantindo desse modo o atendimento educacional de pessoas com necessidades especiais. E é garantida a educação de qualidade, que possibilite condições de acesso e permanência, com sucesso, no sistema escolar. Este é o significado da equidade em educação, que tem um sentido mais abrangente do que simplesmente acesso à escola. Está garantida também, a oferta da

gratuidade da educação no Ensino Fundamental, para todos, inclusive os que não tiveram acesso à escola na idade própria. O alunado da Educação Especial também é contemplado com a garantia de ensino especializado para atender às suas necessidades.

Dessa forma, podemos afirmar que a atual Constituição Brasileira garantiu a educação para todos e com qualidade para formar a cidadania. As leis também garantem, portanto, o atendimento de qualidade ao aluno PNE.

O artigo 23 expressa a “integração social do adolescente portador de deficiência mediante o treinamento para o trabalho e a convivência e facilitação ao acesso de bens e serviços coletivos, com eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos”. Assim, é garantido às pessoas PNE, por lei, o direito ao trabalho. Ainda nesse mesmo artigo, no inciso II, fica garantido o direito à saúde e à assistência pública, reafirmado no artigo 203, inciso IV, o direito à habilitação e à reabilitação, complementado com o direito a um salário mensal a ser pago pela União àquele que não possui recursos financeiros.

Encontramos ainda no artigo 203, inciso V, a obrigação do Estado em oferecer condições de acesso a logradouros públicos e veículos de transporte coletivo adequados.

A Constituição de 1988 afirma a obrigação da União em possibilitar condições de saúde, prevenção, habilitação e reabilitação, assistência pública, trabalho e educação, propiciando meios para a efetivação da integração das pessoas PNE à nossa sociedade.

Para reforçar a obrigação do país em prover a educação, é na vigência da atual Carta Magna que é publicada em dezembro de 1996, a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que passou por um processo de oito anos de discussão no Legislativo. A demora para a aprovação da Lei é explicada pelos interesses econômicos e políticos que sempre interferem nas instituições públicas. A Lei expressa em seu conteúdo alguns avanços significativos. Dentre os avanços, podemos citar a extensão da oferta da Educação Especial na faixa etária de zero a seis anos; a idéia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade de alunos.

Analisando a LDB 9394/96, mais detidamente, constatamos que o Cap. V trata especificamente da Educação especial, expressando no art. 58 que se entende “por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. No parágrafo 1º do mesmo Artigo, ressalta a necessidade de “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridade da clientela de educação especial”. A Lei prevê a necessidade de atender as especificidade dos alunos. Para isso, torna-se necessário que os professores compreendam como acontece o processo de desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, emocional e social do indivíduo, dominando também a teoria das modalidades de aprendizagem⁷ bem como as diversas estratégias e meios de se ensinar.

Seguindo, no Art. 59, inciso III, a Lei garante “professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Através da Lei, está reconhecida a necessidade de formação específica e contínua também dos professores que atendem o aluno PNE. Torna-se, desse modo, imprescindível o investimento

na formação dos professores, dando-lhes subsídios para que “adaptem suas propostas às capacidades dos alunos”. (VAYER, RONCIN, 1989, p. 70).

Verificamos que, na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, há um capítulo inteiro para a Educação Especial. Tem-se assim o apoio legal para a formação de uma sociedade democrática, justa e sem discriminação, em que todos, indistintamente, tenham direito à educação de qualidade e à cidadania. Uma educação competente para formar o cidadão há de ser de qualidade, capaz de formar indivíduos que saibam se defender, tornando-se autônomos e livres.

Contudo, para entender as Leis, não “basta ler as linhas; é necessário ler nas entrelinhas”. (SAVIANI, 1986, p. 134). Embora a LDB expresse que o atendimento ao aluno especial deva ser dado de preferência no ensino regular, essa mesma Lei ainda permite que no Sistema Educacional continuem existindo práticas segregacionistas e discriminadoras. Isto encontra-se regulamentado na Lei 9.394/96, no Art. 58, no parágrafo 2º, que diz :

“atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

Diante disso, constatamos a existência de salas e escolas especiais, para atender o aluno PNE. Evidenciamos, desse modo, as contradições da Lei, pois

“o mesmo discurso que advoga a escolarização dos ‘deficientes’, no ensino público regular ou privado, advoga, também, a criação de centros especiais de ensino e profissionalização; o mesmo poder legislativo que obriga e defende a necessidade da existência de rampas, elevadores, porta e banheiros arquitetonicamente adequados aos deficientes, aceita e aprova milhares de construções e obras públicas que desrespeitam estas normas”. (CARMO, 1991, p. 116).

Cumpramos ressaltar que os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas dos alunos garantidos pela lei, estão muito longe de serem alcançados. Identificamos, no interior da escola, a carência de recursos didático-pedagógicos e a fragilidade da formação dos professores.

A Legislação garante um atendimento de qualidade para a clientela do ensino especial, porém revela-se contraditória quando percebemos a repetição dos recorrentes problemas vividos pela educação brasileira, evidenciados pela “falta de recursos humanos qualificados, condições materiais adequadas e qualidade do ensino”. (CARMO, 1991, p. 111).

Na atual LDB reafirmam-se os princípios filosóficos de inserção do aluno PNE na escola regular, atendimento especializado e equidade na educação.

Entretanto, o sistema governamental também não consegue garantir a democratização do ensino e a equidade na educação, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos do ensino especial na escola. Pois, ao mesmo tempo que a Lei garante o direito de todos à educação, faltam escolas e professores especializados e com competência para atender a demanda existente. Nas pequenas cidades e nos Estados menos desenvolvidos, tais

crianças não recebem nenhum tipo de atendimento. Pois a oferta de serviços educacionais para a Educação Especial

“se concentra nas capitais e centros urbanos, bem como nas regiões Sul e Sudeste do país. As periferias urbanas, as zonas rurais e as pequenas cidades, sobretudo nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, estão praticamente sem atendimento”. (BRASIL, 1981, apud CARMO, 1991, p. 105).

Podemos inferir que muitas conquistas foram alcançadas em Lei. Conquistas estas que garantem a equidade e a qualidade na educação para todos os alunos, inclusive os da Educação Especial. Contudo, precisamos garantir que essas conquistas expressas nas Leis realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar.

O governo formula as Leis no nível da sociedade política que sempre representam as aspirações do povo desejoso de uma sociedade mais justa, em que todos possam participar com igualdade. Contudo, há uma distância entre a elaboração de leis e a sua “materialização na sociedade civil”, (FREITAG, 1986, p.42) que seria a sua concretização. Portanto, se, por um lado, o Governo garante, através de Leis, a responsabilidade pela equidade e qualidade na educação, por outro, não disponibiliza recursos para que na prática isso efetivamente aconteça.

As Políticas Públicas consideram as Leis Ordinárias e a Constituição, para publicar seus decretos, pareceres e resoluções. Desse modo, acontece outra transferência da CORDE em 2/9/1988, pelo Decreto nº 96.634, para o Ministério da Habitação e do Bem-Estar Social, juntamente com outras secretarias. E em

16/03/1989, a CORDE é novamente transferida do Ministério da Habitação e do Bem-Estar Social – que foi extinto – para o Ministério do Interior (MINTER).

Apesar de tantas transferências, a CORDE apoiou e realizou vários projetos viabilizando ações em direção das questões relativas à integração da pessoa portadora de deficiência.

Em 1990 foi reestruturado o Ministério da Educação, extinguindo-se a SESPE. Daí em diante as atribuições concernentes à Educação Especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), nele incluído o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), com a direção e competências específicas relativas à Educação Especial.

Nos últimos dez anos, aconteceram grandes Seminários e Conferências em nível nacional e internacional, dos quais resultaram documentos importantes para impulsionar e redimensionar o trabalho em Educação Especial. Passamos a apontá-los a seguir.

Em 13/07/1990, foi promulgada a Lei nº 8.069, *“Estatuto da Criança e do Adolescente”* que estabelece os seus direitos em todos os níveis sociais, e que contempla a causa dos “deficientes” dizendo que é “dever do Estado assegurar à criança e adolescente: (...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Por conseguinte, em 1992, com a queda de Fernando Collor de Mello, aconteceu nova reorganização dos Ministérios e reaparece a Secretaria de Educação Especial (SEESP), como órgão do Ministério de Educação e do Desporto.

Contudo, no mesmo ano de 1992, no Estado de Minas Gerais, é publicada a Instrução 001/92, com orientações gerais sobre o atendimento dos alunos PNE do Estado. Essa Instrução veio reafirmar e complementar a Resolução nº 213/75 e o Parecer 212/75, que fixam normas gerais, fundamenta e dá encaminhamentos para a Educação Especial de Minas Gerais.

Veio em seguida, o *Plano Decenal de Educação*, baseado na Declaração Mundial de Educação para Todos, resultado da Conferência Mundial promovida pela ONU, em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Essa importante Conferência contou com a parceria e a convocação de diferentes órgãos, a saber: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Nesse momento foi assumido o compromisso de que cada país deveria fazer o seu plano decenal, devido às suas características próprias, prioridades e grau de desenvolvimento.

No Brasil, o documento foi elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, em 1993, tendo como direcionamento “o imperativo de universalização com qualidade, aspiração maior da sociedade brasileira, com a conseqüente erradicação do analfabetismo”. (BRASIL, 1993, Apresentação). Reafirma o compromisso assumido pela Constituição de 1988, de assegurar a toda a população o direito à educação. Assim, o documento indica as diretrizes da política educacional e vem sendo aperfeiçoado e adequado nos Estados e Municípios através da elaboração de seus próprios planos.

Quanto à Educação Especial, o Plano Decenal reforça a idéia da necessidade de atender o aluno PNE com atenção e qualidade expressando que as

“necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. (BRASIL, 1993, p.75).

Refere-se aos portadores de deficiência pedindo atenção especial nos esforços para o alcance da universalização com qualidade e equidade, evitando a segregação em um sistema paralelo de educação. Acrescenta ainda, nesse sentido, que a necessidade da adoção de planos, métodos e instrumentos apropriados à satisfação das necessidades específicas da aprendizagem, visando a “integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento educacional especializado”. (BRASIL, 1993, p.48).

A discussão do *Plano Decenal de Educação para Todos*, mobilizou a união de esforços de diferentes órgãos públicos, associações profissionais, sindicatos, partidos políticos, igrejas e outros setores organizados da sociedade, para a luta a favor da garantia de educação, saúde, combate à violência da criança e do adolescente. Tal movimento resultou no *Pacto pela Infância*, instalando no Brasil, em abril de 1993, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Estavam sendo reafirmados assim, os preceitos da Constituição e as orientações das Convenções Internacionais.

Reforçando estas idéias, ainda em 1993, foi elaborado pela primeira vez, com a iniciativa da Secretaria de Educação Especial, um documento de grande importância, definindo a *Política Nacional de Educação Especial (PNEE)*, visando garantir o atendimento educacional do aluno portador de necessidades especiais e aumentar esse atendimento em pelo menos 25%, até o final do século.

O documento é denso, contendo a apresentação e vários capítulos. Apresenta os objetivos gerais e específicos para a Educação Especial, bem como os princípios que orientam o trabalho com a mesma. No seu Capítulo III, destinado aos “Fundamentos Axiológicos” que orientam a ação pedagógica, aparecem os tradicionais princípios de Normalização, Integração e Individualização.

Com a publicação de tão importante documento, observamos que, pela primeira vez, o MEC percebe a Educação Especial como integrante na proposta da educação para todos e a contempla com uma política de ação sistematizada.

Em 1994, foi publicada a “*Declaração de Salamanca*”, resultado de um Seminário ocorrido em Salamanca, na Espanha, cujas diretrizes defendem o atendimento especializado para atender as necessidades específicas e individuais e a integração dos alunos PNE no ensino regular. O documento expressa o seu objetivo de

“promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de política necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo às que têm necessidades educativas especiais”. (UNESCO, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DA ESPANHA, 1994, p. 5).

Tal documento propõe a organização de escolas que "incluam todo mundo e reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam as necessidades de cada um". (UNESCO, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA ESPANHA, 1994, p.5). Trata-se, sem dúvida, de um documento importante, que coloca para o sistema educacional o desafio de se reestruturar para acolher todas as crianças, indistintamente, independente de suas características individuais. O documento visa, dessa forma, nortear o trabalho com os alunos portadores de necessidades especiais.

Em 1997, quando da publicação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para a orientação da educação geral, não saiu ainda, neste momento, um documento específico contemplando a Educação Especial. Contudo, no ano seguinte, o documento Introdução (Vol.1) trouxe informações importantes com o título: "Educar crianças com necessidades especiais" (BRASIL, 1998, p.35.37). O documento orientava que a prática da Educação Especial fosse subsidiada pelos princípios e documentos oficiais existentes, como a Declaração de Salamanca, LDB, Estatuto da Criança e documentos do MEC.

Ainda, no final do ano de 1999, foi publicado o caderno da Educação Especial dos PCNs, intitulado "*Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*". Esta publicação dos PCNs veio, então, atender às reivindicações dos que advogam e atuam na área. Tal documento afirma que a

"adequação curricular ora proposta procura subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho

didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno".
(BRASIL, 1999, p.13).

Propõe o redimensionamento da escola, através de uma nova proposta curricular, uma vez que a escola inclusiva⁸ “requer um sistema educacional diferente do atualmente disponível”.

O Decreto 3.298 de 20 dezembro de 1.999 é uma Lei Federal que “...dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências”. Trata-se de um “conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.”

Essa mesma Lei Federal coloca no seu Art. 2º que cabe “aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habilitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico”.

Fica, dessa forma, assegurado pela Lei, todos os direitos que cabem a um cidadão comum e a que pertencem também ao sujeito PNE.

Em setembro de 1999, o Secretaria do Estado de Minas Gerais, publicou o documento *“Escola Sagarana – Educação para a vida com dignidade e esperança”* que, tendo por base o Plano Decenal de Educação (resultado

da reunião na Tailândia, 1990), busca uma identidade própria para a educação do Estado. Quanto à Educação Especial, o referido documento reforça a questão das parcerias com todas as Instituições Sociais, visando ampliar as oportunidades educacionais e intensificar as políticas de inclusão e integração social. Insiste ainda na necessidade de formar professores especializados em Educação Especial.

Encontramos ainda outra publicação da Secretaria do Estado da Educação (SEE-MG.), trata-se da *Resolução nº 08, de 26 de janeiro de 2000*, cujo objetivo é orientar a organização do ensino nas escolas estaduais. A seção V é dedicada à Educação Especial, onde é reforçado que esta será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, necessitando de apoio especializado para a escola regular atender às peculiaridades da clientela. Reafirma também a importância das escolas e serviços especializados para atender os alunos que não se adaptarem no ensino regular. E, por último, sugere a busca de parcerias e busca de apoio para a inserção do aluno PNE no ensino regular. Na verdade, esta Resolução vem apenas confirmar o que já está expresso na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, em vigor.

Cabe aqui explicitar que a preocupação com a educação das pessoas PNE em nosso país, surgiu quando se descobriu que elas poderiam ser aproveitadas como mão-de-obra, geradora de produtos e, conseqüentemente, de lucro. Confirmamos essa idéia nas palavras de SOUZA PINTO (1928), citado por JANNUZZI (1985, p. 69), que afirma que a alfabetização dos deficientes foi percebida como “necessária à integração no convívio social e para facilitar as

habilidades que os integrariam na produção”. Contudo, a atenção para as pessoas portadoras de deficiência e os seus ganhos com relação à legislação, se deram depois de anos de trabalho. Foram aqui destacados os movimentos internacionais liderados pela ONU, as lutas históricas encabeçadas por educadores ou por representantes das pessoas PNE. Enfim, podemos afirmar que a promoção de vários movimentos e campanhas buscaram a conscientização e a conquista dos direitos conquistados a favor das pessoas PNE.

Finalmente, percebemos que até a década de 70, a legislação em prol da criança portadora de necessidades educativas especiais, era muito tímida e ineficiente, uma vez que o Governo não possuía dentro de sua hierarquia um órgão que representasse esse grupo. Muito pouco se realizou de concreto em seu favor, antes da criação do CENESP em 1974.

Dessa forma, as iniciativas governamentais em favor da Educação Especial, por um lado, representam um meio de conscientização e conquistas para o trabalho de atendimento às pessoas portadoras de deficiência, por outro, são ações mobilizadas por interesses políticos para agradar ao povo e atender aos movimentos populares, visando o reconhecimento político.

Toda essa trajetória histórica, registrando conquistas através das pessoas que batalham na área da Educação Especial, através da criação de serviços pelas Instituições oficiais e particulares, têm apresentado relevantes ações concretas a favor das pessoas portadoras de deficiência. Associações de pais, de deficientes e de pessoas que acreditam na causa, têm pressionado o Governo

para cada vez mais implementar ações a favor dessas pessoas que, por longo período, ficaram completamente excluídas da fruição de seus direitos de cidadão.

Reconhecemos, diante disso, que as políticas educacionais em favor das pessoas portadoras de necessidades especiais, representadas pelas Campanhas, Decretos, Portarias e Documentos diversos, têm conseguido algumas ações concretas e positivas pela causa que abraçam. Entretanto, podemos

“indagar até que ponto, órgãos federais com atribuições relativas a portadores de deficiências ou de necessidades especiais, compatibilizam suas competências ou entram em conflito na definição da estrutura do poder político nesta área”. (MAZZOTTA, 1996, p. 81-82).

Constatamos que as políticas públicas estão mais atentas à causa das pessoas PNE, entretanto, o Estado não tem destinado recursos suficientes para atender os setores de prevenção, saúde e educação. Percebemos que a política econômica - vivenciando o arrocho salarial, dívida externa, desemprego - não tem viabilizado as ações concretas das políticas sociais, mesmo que estas estejam garantidas na legislação.

Outra atitude do Estado que observamos é que, ao mesmo tempo que ele advoga o compromisso de assumir a Educação Especial, advoga também a divisão da responsabilidade com o setor privado. Incentiva a ação do setor privado, fornecendo-lhe empréstimos e subvenções. Transfere, desse modo, para o setor privado, os impostos que representam o resultado do trabalho coletivo, que deveria ser destinado a todos e não só a alguns.

Percebemos, dessa forma, que as Constituições Brasileiras, contêm no texto legal, direitos e conquistas para a educação e, especificamente, para a

Educação Especial. Tais conquistas são frutos das lutas políticas das diferentes organizações sociais, dentre elas as dos deficientes. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs), bem como as Políticas Públicas, representadas pelos decretos, campanhas, instruções, etc., acompanharam a orientação das Cartas Magnas e reforçaram os seus princípios, ao longo da história. As Leis se complementavam e procuravam manter a coerência nas suas determinações.

Porém, em nosso país, há uma grande distância entre o que é previsto na Lei e a sua aplicabilidade na prática social. Nem sempre é cumprido ou colocado em prática aquilo que está determinado nas Leis. Por isso é que as organizações sociais são importantes nesse processo, buscando fazer com que as Leis sejam cumpridas.

A seguir, no segundo Capítulo de nosso trabalho, vamos discutir o pensamento filosófico e as diretrizes que orientam o atendimento ao aluno PNE, reforçando a idéia de integração, à qual já nos referimos e que está expressa nas Leis.

CAPÍTULO II

AS TENDÊNCIAS INTEGRACIONISTAS QUE ORIENTAM A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo, discutimos os princípios filosóficos que têm norteado as políticas públicas da Educação Especial no Brasil, bem como os principais pressupostos que têm orientado e subsidiado as práticas educacionais dessa área do conhecimento. A discussão desses princípios faz-se importante no nosso trabalho, pois tanto o processo de escolarização quanto o percurso histórico dos alunos egressos da Educação Especial, dependem do entendimento das leis e dos princípios que orientam a prática educacional nessa área.

Simultaneamente, a partir das modalidades de atendimento existentes no interior do sistema educacional, verificamos a relação e as contradições existentes entre o discurso e as formas de materialização destes princípios.

Trabalhamos, dessa forma, com as tendências ou os princípios filosóficos da *normalização*, divulgada a partir de 1950, a *integração*, em 1970 e a *inclusão*, em 1975, todas elas objetivando orientar a filosofia de atendimento ao aluno PNE.

Mas, por que a discussão de tais pressupostos? Percebemos que os preceitos que orientam o trabalho com as pessoas portadoras de necessidades especiais PNE foram se aperfeiçoando e, desta forma, alterando a sua nomenclatura e a sua forma ao longo do processo histórico. Julgamos, pois,

importante fazer uma retrospectiva desses princípios, visando compreender as suas diferenças e semelhanças, como também as contradições presentes em cada um deles.

Inicialmente, podemos afirmar que a base que sustenta os discursos presentes nos princípios filosóficos da Educação Especial é a defesa da democratização da sociedade, a crença na “igualdade de oportunidades” e a “participação” social e do direito de todos à “educação de qualidade”.

Estas bases coincidem com os fundamentos do liberalismo¹, que advogam que: “todos são iguais”, que é preciso ter “igualdade de oportunidades”, que a “educação é para todos”, e ainda com a pretensão de que a “educação deve visar unidade de cultura, unidade de espírito, homogeneidade nacional”². Estes princípios conduzem também à idéia da

“incorporação de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular” (BUENO, 1999, p. 8), para que todos possam aprender juntos e igualmente.

Além disso, estes preceitos defendem a justiça, a igualdade de direitos e o resgate da cidadania, que possibilitariam a todos, indistintamente, o direito à participação e à fruição de todos os bens da sociedade.

Esse discurso, que regularmente poucas pessoas se posicionam contra, necessita ser discutido na tentativa de explicitar os seus limites, pois, no nosso modo de entender, os discursos nem sempre coincidem com a prática.

O princípio da normalização :

Este princípio primeiramente surgiu precisamente na Dinamarca, por volta de 1950, como estudos e pesquisas sobre o atendimento educacional das pessoas PNE (PEREIRA et al 1980, apud MOUSSATCHÉ, 1997, p. 11). O conceito de *normalização*, cuja orientação só chega ao Brasil por volta de 1970, defende a idéia de possibilitar aos deficientes condições de vida normal, assemelhando-se com a de todos os outros indivíduos considerados não deficientes.

Em documento oficial, o conceito de normalização vem expresso nos seguintes termos:

“Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade”. (BRASIL, 1994, P.22).

Esse princípio sustenta a idéia de que as crianças PNE devem ser educadas num ambiente normal. Tem a intenção de igualar a todos no modelo padrão daqueles que são considerados normais, por representarem a maioria, e oferecer ao educando PNE ambiente e recursos materiais o mais semelhante possível aos dos demais educandos.

Com isso, seu objetivo é o atendimento da pessoa portadora de deficiência de forma menos segregadora. Contudo, a idéia de “criar um ambiente o mais parecido possível com o das outras pessoas na sociedade”, tem sido interpretado por alguns como a criação de um mundo separado onde houvesse moradia, escola, trabalho e lazer, totalmente adequados e adaptados

para atender as pessoas PNE. É a idéia de que existe possibilidade de fazer com que o diferente se torne igual à maioria das pessoas.

Para a concretização desse princípio, a realidade mostra que foram instaladas várias escolas e classes especiais, houve um esforço para eliminar as barreiras arquitetônicas dos prédios e ambientes educacionais como também na sociedade em geral. Além disso, existiu - e existe - uma preocupação com a formação de professores especialistas, com os recursos materiais e didáticos para atender às necessidades desses alunos. Contudo, muito pouco se fez ainda diante da necessidade de se oferecer atendimento à demanda existente e de forma adequada ao aluno PNE, muitas vezes completamente excluído do sistema escolar.

Segundo MANTOAN (1998), o conceito de normalização pretende tornar acessíveis às pessoas socialmente desfavorecidas, as mesmas condições e recursos que estão disponíveis apenas para um pequeno grupo da sociedade. Segundo esta autora, trata-se de um novo paradigma para a compreensão das relações entre as pessoas, adotando medidas que visam a eliminação de toda e qualquer forma de rotulação e estigmatização.

O ideário revela-se, desse modo, bastante utópico, diante de nossa realidade tão desigual.

CARMO (1998), entretanto, se posiciona em uma outra perspectiva, quando afirma que o

“ideário de normalização, dissemina a idéia de que é possível igualar o desigual, reproduzindo assim, fielmente, a concepção liberal burguesa, que em sua forma mais bem acabada, afirma ser possível, em nível de abstração através de leis e /ou outros instrumentos jurídicos, igualar os homens entre si. Esta visão de homem e sociedade não tem permitido que se perceba que o problema não está em tornar igual o desigual, mas

sim em fazer com que os homens compreendam dinamicamente a igualdade na diferença e a diferença na igualdade". (CARMO, 1998, p. 391).

A base de sustentação deste autor é a construção social alicerçada na desigualdade, fruto da relação capital x trabalho. Nessa sociedade, a forma como os homens se relacionam e produzem as suas riquezas, resulta em classes sociais antagônicas, onde há uma minoria de pessoas privilegiadas com os bens sociais e econômicos e uma maioria carente de todos esses recursos.

A desigualdade entre os homens começa, então, pelas relações de posse e poder. Por isso, as "condições dadas objetivamente que determinam o modo de produção, e em consequência a organização social, determinam o homem, suas idéias, assim como seus interesses". (FROM, 1983, p. 22).

Na nossa percepção, esse princípio tornou-se contraditório, pois, notamos que o mesmo discurso que afirma que não devemos normalizar as pessoas, afirma também que todos devem viver do mesmo jeito. Não se percebe que é impossível dar uma vida normal e igual para todos, quando não se pode tornar igual o desigual.

Este princípio, portanto, dificilmente será alcançado tendo em vista a desigualdade estrutural da sociedade. Acreditamos que a idéia de melhorar as condições de vida das pessoas PNE, é muito justa, porém, insuficiente, pois a melhoria das condições de acesso aos diferentes setores sociais, não ocorrerá, caso mudanças na estrutura política econômica-social não aconteçam em nosso país.

O princípio da integração:

Um outro princípio é o da *integração*, cuja divulgação ocorreu, no Brasil depois dos anos setenta. Segundo SAINT-LAURENT (1997), o termo nasceu nos países escandinavos, precisamente na Dinamarca, mas se desenvolveu nos Estados Unidos. Em seguida, o Canadá juntou-se ao movimento, idealizado para atender os objetivos da *corrente integracionista* em defesa dos alunos portadores de alguma deficiência ou com dificuldades específicas na aprendizagem.

Oficialmente, a *integração* nos dias atuais é entendida como “um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade”³. Por isso, “não podemos confundir integrar, que significa fazer seu ou participar de, com integrar entendido no sentido de fazer um elemento entrar num conjunto.” (VAYER & RONCIN, 1989, p. 61). Portanto, inserir e integrar têm significados diferentes. O primeiro diz respeito à entrada de um elemento num determinado espaço, e o segundo refere-se à participação do sujeito num dado ambiente, no qual possa se sentir como componente ativo, no seu espaço, onde teria condições de envolver-se nas atividades com liberdade e prazer.

Historicamente, o vocábulo *integração* é um termo complexo que recebeu diferentes interpretações. Segundo SAINT-LAURENT (1997), o termo passou por um processo de evolução distinguindo-se em fases distintas, as quais abordaremos em seguida.

O primeiro momento da integração deu-se por volta de 1970, onde a modalidade e atendimento da Educação Especial ficou organizada em formas diferenciadas dependendo da capacidade dos alunos.

Desse modo, por um lado, os alunos com dificuldades leves (dificuldade de aprendizagem, distúrbios de comportamento, deficiência intelectual leve) foram encaminhados para as classes regulares, sem deixar de receber apoio pedagógico complementar. Por outro, os alunos diagnosticados com deficiências graves (déficit intelectual moderado e severo, deficiências múltiplas etc.), foram encaminhados para a classe especial na escola regular. Em ambos os casos, acreditava-se estar vivenciando a integração escolar, pois todos os alunos poderiam estar inseridos na mesma escola regular, sendo atendidos ora na classe comum, ora na classe especial.

No segundo momento, por volta dos anos 80, a discussão do tema relacionado à Educação Especial se intensifica. A classe regular torna-se reconhecida como o ambiente pedagógico mais indicado para os alunos portadores de necessidades educativas especiais, sem desprezar o apoio pedagógico extra, em sala de recursos e em turno diferente. Porém, ainda com restrições àqueles alunos que apresentavam um déficit intelectual maior e para os quais a escola regular sutilmente indicava uma instituição especializada que, segundo seus preceitos, seria mais propícia para a criança mais lesada.

Numa perspectiva crítica, acerca da integração, destacamos a afirmação de que a

“integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração,

seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor”. (MANTOAN, 1997, p. 8).

Notamos que a autora denuncia a visão acrítica da escola, na defesa ingênua de alguns que consideram que esta, na forma como está organizada, tem sido eficiente no cumprimento de todos os seus objetivos.

MANTOAN (1998), em outro momento de seus estudos, coloca que uma das opções de integração escolar denomina-se “mainstreaming”. Este modelo defende a idéia que todos os alunos, inclusive os PNE, devem ter acesso à educação, cuja formação deve ser adaptada às suas necessidades específicas. A autora afirma, ainda, que este termo representa uma estrutura que recebeu o nome de “sistema de cascata” por objetivar tornar o “ambiente o menos restritivo possível”, oportunizando ao aluno a chance de transitar no “sistema”, da classe regular ao ensino especial.

Outro autor que discute esta questão é SASSAKI (1997), que acerca da “mainstreaming” diz ser um termo que “tem sido utilizado sem tradução e que significa levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade”. (SASSAKI, 1997, p. 32). Dessa forma, pode variar a modalidade de atendimento oferecida ao aluno PNE, de acordo com as necessidades do aluno. Assim, ele pode ser inserido com os alunos da escola regular, na hora das refeições ou em atividades específicas, tais como aulas de dança, música, artes e educação física, como também em atividades extracurriculares organizadas pela escola. Outra forma de inserção do

aluno PNE existente, e que foi abordada pelo mesmo autor, é a colocação do aluno “com deficiência” em diversas classes, apenas por alguns momentos, e em determinadas aulas ou atividades. Contudo, o aluno PNE, na verdade, não pertenceria a nenhuma turma, ocorrendo apenas “momentos” de inserção.

Notamos que o sistema de cascata prevê, assim, serviços segregativos que não batem com os objetivos da normalização. Na realidade, a criança continua segregada na turma especial, ocorrendo apenas alguns momentos de “socialização” com os outros alunos ditos “normais”. A forma de inserção depende do aluno, ou seja, do nível de capacidade de adaptação deste às opções oferecidas pelo sistema escolar: nas escolas regulares, em sala comum ou na sala especial, e ainda em escolas ou em instituições especializadas.

Portanto, ao mesmo tempo que a abordagem integracionista advoga a inserção dos alunos “deficientes” no sistema educacional, defendendo a igualdade de direitos e a democratização do ensino, advoga também o encaminhamento dos alunos mais lesados para as escolas especializadas, assumindo assim o despreparo da escola regular para atender tais alunos, como também a aceitação da segregação.

A integração na escola comum, portanto, não é para todos os alunos PNE, mas somente para aqueles que se adaptarem às classes regulares. Os demais serão encaminhados para escolas ou salas especiais.

Para alguns autores como BEAUPRÉ (1997), “integrar é realizar estratégias pedagógicas para que uma pessoa com deficiência tenha acesso a um sistema de educação que corresponda às suas capacidades intelectuais e

motoras”. E, acrescentam ainda que os “professores sejam acompanhados com relação às suas reações perante os alunos deficientes”, (BEAUPRÉ, 1997, p. 163-164) e para que estes consigam realizar um trabalho de qualidade atendendo às diferenças, é necessário que lhes seja oferecido além do apoio e orientações, o aperfeiçoamento contínuo.

SANTOS (1997), coloca que para a integração dos alunos no ensino regular, torna-se “exigência que *todos os professores se atualizem*” (SANTOS, 1997, p.130) e reforça a idéia afirmando que “é preciso instrumentalizar o professor para saber trabalhar diversificado em sala de aula, porque a realidade não é homogênea”. (SANTOS, 1997, p. 131). Para essa autora, o investimento no professor, tão explicitado nos comícios e discursos políticos no Brasil, seria o caminho necessário para a melhoria da qualidade da educação geral.

Concordamos com os autores acima citados, que afirmam que a formação e o aperfeiçoamento contínuo dos professores são de suma importância. Porém, percebemos que só isto não basta, pois a formação e a atualização dos professores não são suficientes para mudar a concepção de uma sociedade alicerçada pelos pilares da desigualdade. A questão envolve outros fatores, ligados ao modelo de organização da nossa sociedade capitalista, tais como a estrutura da escola brasileira.

COSTA (1992) denuncia que algumas pessoas entendem a *integração* simplesmente como a inserção dos alunos PNE nas classes regulares, sem o adequado suporte de apoio, o preparo dos profissionais, os recursos adequados e a assistência ao aluno. Para esta autora, a integração só seria possível com o

suporte e o apoio necessários. Caso contrário, corre-se o risco de inserir a criança na classe regular e ela continuar segregada na própria classe.

A maioria dos autores que defendem a *integração*, defendem também a idéia de se propiciar um atendimento diferenciado – em nível pessoal, didático ou metodológico – às crianças da Educação Especial. No entanto, quando cria tais serviços, organizando recursos pedagógicos e didáticos especializados, a escola regular está sendo contraditória em relação aos seus princípios, pois, já está tratando de forma diferente, aqueles que recebeu como iguais. Percebemos, desse modo, que existe uma “ambigüidade provocada pelo desejo de integrar quem é diferente e a noção de necessidades específicas...” (VAYER & RONCIN, 1989, p. 61).

Nesse sentido, MOUSSATCHÉ (1997) expõe seu ponto de vista dizendo que “colocar na mesma sala de aula grupos heterogêneos como crianças autistas com retardo mental e crianças normais não serve para a integração, por não haver como conciliar em um mesmo espaço demandas tão diferentes e específicas”. O autor vem confirmar então que colocar grupos diferentes no mesmo espaço físico exige tratamento diferenciado, uma vez que não é possível tratar como igual aquele que é diferente. Para atender a essa idéia, existe a defesa do respeito às diferenças e do atendimento às diferenças individuais. Dessa forma, torna-se difícil tratar igual à maioria, aqueles que necessitam de atendimento diferenciado.

Portanto, o mesmo discurso que defende a idéia de que todos são iguais e devem ser tratados como iguais, com os mesmos direitos, defende também a

idéia de que cada indivíduo é único, aprende de maneira diferente, e por isto é preciso ensinar com métodos e recursos diferentes, para atender às diferentes necessidades individuais.

Apresentando outro ponto de vista, alguns autores discutem a questão da diversidade humana. MANTOAN (1997) coloca que a “diversidade no meio social é, especialmente no ambiente escolar, fator determinante do enriquecimento das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que neles interagem”. Nesse mesmo sentido, MOUSSATCHÉ (1997) denuncia a dificuldade da sociedade em lidar com a diversidade humana, percebendo-a como uma incompletude. Em outro sentido, MADER (1997) diz que cada vez mais a diversidade está sendo vista como algo natural.

Concordamos que a *diversidade* humana concreta nos leva ao reconhecimento das diferenças. Contudo, não aceitamos a defesa de que somente o reconhecimento das diferenças possa conduzir a atitudes de cooperação entre as pessoas e promover a verdadeira *integração* dos deficientes e dos homens entre si. Pois, é no sistema educacional e na sociedade em que vivemos, que a concepção de mundo e de homem é reforçada pelos preceitos da sociedade capitalista, sustentada nas desigualdades sociais. Estas não podem ser superadas apenas pela “aceitação” imatura e irrefletida da diversidade humana, fazendo com que o conceito de diversidade venha a ser compreendido como um sustentáculo das desigualdades.

Como se materializa, no cotidiano do sistema educacional, o princípio de integração?

Constatamos que, no Brasil, na evolução histórica do processo educacional dos portadores de necessidades especiais, orientada pelo princípio de *integração*, foram feitas várias tentativas de inserção desses alunos no sistema educacional. E, para atender a orientação desse princípio, foram criadas várias modalidades de atendimentos como as salas especiais, as salas de recursos, o professor itinerante, nas Escolas Comuns e nas Escolas Especiais.

No Estado de Minas Gerais, especificamente, todos esses atendimentos estão regulamentados e orientados pela Resolução nº 213/75, pelo Parecer nº 212/75 e pela Instrução da Secretaria do Estado da Educação número 001/1992.

A primeira diz no inciso 2º do Art. 1º que deverá o “sistema estadual de ensino incentivar a organização de centros ou serviços” para a educação especial. E continua no Art. 5º inciso 2º dizendo que as “escolas ou classes especiais criadas pelo poder público terão tipologia, quadro de pessoal e número de alunos por classe, adequados à natureza do trabalho que realizem de acordo com legislação específica e as normas baixadas pela Secretaria de Estado da Educação”.

A segunda orientação é a do Parecer nº 212/75 atende essa determinação trazendo as diretrizes sobre a clientela, currículo, regimento e princípios da educação especial do Estado. Destacamos o seu Art. 6º letra b, a previsão da “a criação de novos estabelecimentos...” e ainda que o “parâmetro

não será o ensino regular, e sim a satisfatória qualidade do conjunto de condições.”

A terceira orientação que destacamos no Estado de Minas Gerais, é a Instrução 001/92 que diz:

“as escolas da rede regular de ensino poderão receber alunos portadores de deficiência sensorial, mental, física e múltipla, devendo, para isto, garantir o acompanhamento especializado (...) as escolas ou grupo de escolas receberão assistência dos serviços de educação especial...”

E essa mesma Instrução também apresenta as alternativas de atendimento da Educação Especial, dentro da escola comum de ensino regular. A escola regular cria então, serviços de apoio⁴ para tentar igualar o aluno especial ao nível dos demais.

São as seguintes formas de atendimento apresentadas buscando atender o pressuposto da integração do educando PNE, no *ensino regular*:

- 1) A Turma Comum de ensino regular com número reduzido de alunos (20-25), para que se possa atender às necessidades dos educandos PNE, em qualquer faixa etária ou nível de ensino;
- 2) Na turma especial, onde o professor especializado pode atender de 8 a 15 alunos com organização curricular e metodologias alternativas;
- 3) O Ensino Itinerante, onde o professor especializado ou a equipe multidisciplinar itinerante se deslocam periodicamente, objetivando dar o suporte e o apoio ao aluno matriculado na turma regular de ensino bem como orientações ao seu professor;

- 4) A Sala de Recursos, que dispõe de recursos didáticos apropriados, equipamentos e professor especializado para dar o apoio e complementar o trabalho realizado na sala de ensino regular. Os atendimentos devem ser organizados individualmente quando necessário ou com grupos de até 8 alunos PNE, com atendimentos de 50 minutos a 2 horas;
- 5) As Oficinas Pedagógicas profissionalizantes ou semiprofissionalizantes para desenvolver atividades extracurriculares, objetivando instrumentalizar o educando PNE com mais de 14 anos e com acentuadas dificuldades acadêmicas para uma profissão, facilitando a sua integração social;
- 6) As Oficinas de Artes são destinadas ao trabalho da “criatividade, da aprendizagem das artes, e o trabalho manual como atividade curricular”;
- 7) O NAPE (Núcleo de Assistência Psicopedagógica Educacional) é um conjunto de serviços de apoio pedagógico especializado implantado junto a uma escola estadual para oferecer diagnóstico, atendimento educacional especializado ao portador de deficiência para facilitar o processo ensino - aprendizagem.

Desses serviços autorizados pela referida Instrução, por algum tempo o mais comum, encontrado na escola regular, foi a turma especial. Neste modelo, reúnem-se num mesmo espaço, as crianças com “problemas” e “deficientes”, que inevitavelmente tornam-se segregadas e estigmatizadas pela própria comunidade escolar.

Em síntese, a escola regular não consegue atender o aluno PNE sem discriminá-lo. Pois, ao separá-lo e tratá-lo de maneira diferente dos demais,

chama a atenção para as suas diferenças. Assim sendo, a escola não consegue atender o aluno especial com eficiência, de modo que possa elevar a sua auto-estima e lhe propiciar o avanço na aprendizagem. Ela não se encontra preparada quanto aos recursos físicos, materiais e humanos. Diante do impasse, a escola regular encaminha esses alunos para a escola especial isentando-se da responsabilidade.

É importante lembrar que os atendimentos oferecidos pelas *instituições especializadas* também respondem ao princípio da *integração*, por receberem as crianças PNE que não se adaptaram à escola regular, e por isso, estariam ou poderiam estar, fora da escola.

Por conseguinte, o atendimento do educando PNE realizado em Instituições de *Educação Especial*, é, da mesma forma, orientado pela Instrução 001/1992, da SEE de Minas Gerais, para a efetivação em Escolas Especiais e em Centros de Educação Especial. A primeira, é a Instituição que

“Dispõe de instalação, equipamentos, recursos didáticos específicos, e professores especializados para prestar atendimento a educandos portadores de acentuado grau de deficiência, sem condições de serem beneficiados temporariamente pelos serviços de educação especial oferecidos pela escola da rede regular de ensino”.

A *escola especial*, por sua vez, diferentemente da escola regular, fundamenta-se nos princípios filosóficos das diferenças individuais⁵. Defende a idéia de que cada sujeito apresenta diferentes estágios de evolução e desenvolvimento. A escola especial reconhece as diferenças universais entre os homens. No seu discurso afirma que cada um é único e que todos são

diferentes na construção de sua história e também na maneira de aprender pois cada um tem seu ritmo próprio. Normalmente, as escolas especiais são providas de pessoal especializado adequações arquitetônicas e metodologias diversificadas e especializadas.

Aos Centros de Educação Especial, além das funções da Escola Especial, são acrescentadas as funções de capacitação de recursos humanos, atendimento complementar aos alunos integrados no ensino regular - através das salas de recursos, oficinas de artes e semiprofissionalizantes – e, ainda, a realização de estudos e pesquisas.

Esses atendimentos, oferecidos pela Educação Especial, apresentam caráter transitório, representando o apoio às necessidades do indivíduo, que, uma vez superadas, deve ser encaminhado para a inserção no ensino regular.

Vimos, então, como é que se materializou e como ainda se materializa concretamente, no cotidiano do sistema escolar, o princípio de *integração*. Os alunos PNE são, pois, inseridos nesse sistema, ora na escola regular, ora na escola especial. Ambas as formas de atendimento, como foi aqui explicitado, apresentam vantagens e desvantagens, pontos positivos e também inúmeras contradições.

Por conseguinte, a política oficial de *integração* não foi plenamente alcançada, continuando a existir instituições e práticas de segregação. O sistema educacional não conseguiu consolidar o princípio da integração, pois este acabou não passando de um discurso com poucas atitudes em favor de sua concretização.

De outra forma, o termo integração foi questionado por pressupor objetivos de reinserção de alunos deficientes na escola regular, depois de eles já terem sido excluídos do processo educacional. Segundo VAYER & RONCIN (1989), se não houvesse a não integração antes, não haveria necessidade de integrar depois. Assim, princípio pressupõe que a não integração fora previamente instalada.

O pensamento de ROSA (1991), que chamou-nos a atenção para a necessidade de tirar a pessoa portadora de deficiência do isolamento em que se encontra. Afirma que a pessoa não está integrada, está à margem da sociedade. Isto desperta-nos a idéia de que se retirar a pessoa PNE do isolamento sócio-político-econômico, acarretará a promoção da sua auto-estima e a evolução de suas potencialidades. Porém, não se discute o papel da sociedade que é quem coloca as pessoas nesse estado de inércia e isolamento.

Na linha de apontar contradições acerca da *integração*, destacamos os posicionamentos de FERNANDES (1995) e CARMO (1998).

FERNANDES (1995) realizou uma pesquisa objetivando conhecer a concepção dominante de Integração das pessoas PNE entre os professores que atuam na área. Constatou que existem diversos pontos de vista sobre a integração, mas que é preciso identificar os mecanismos gerados na sociedade capitalista, que reforçam a idéia de que as pessoas PNE não estão integradas na sociedade. Afirma que a integração não deve ter a concepção de tirar a pessoa do estado de não participação e/ou do estado de inércia. Pois, na verdade, essas pessoas nunca ficaram fora da sociedade. A sociedade capitalista, que se

preocupa com o valor da troca da mercadoria, é que define que todos têm um papel definido dentro da dessa mesma sociedade. Dentro dessa perspectiva, o princípio de integração deseja inserir os indivíduos PNE na sociedade, local onde, porém, eles nunca estiveram fora.

CARMO (1998), com esse mesmo sentido, posicionou-se a respeito do princípio de integração afirmando que os

“defensores deste ideário ao buscarem a integração estão em última análise afirmando que os ‘deficientes’ não estão integrados na sociedade. Além disto, fazem esta afirmação tendo como leitura as carências desses indivíduos em termos de trabalho, educação, saúde, habitação, alimentação e muitas outras mazelas geradas pela relação capital x trabalho na sociedade brasileira”. (CARMO, 1998, p. 391).

Os *integracionistas*, não consideram, portanto, que as diferenças são comuns entre todos os homens e não só entre os deficientes.

No nosso entendimento, concordamos com os autores que afirmam que nenhum sujeito encontra-se não integrado ou fora da sociedade. Pode estar sim, fora do contexto ou dos valores defendidos pela sociedade capitalista, onde todos têm de ter uma função definida e um papel estabelecido, sendo o homem valorizado pelo que ele tem e pelo que ele produz.

Autores como FERNANDES (1995) e CARMO (1998), percebem que a questão da integração é mais ampla, pois não deve se refletir apenas ao aspecto educacional ou escolar. Há outros fatores como saúde, lazer, moradia, assistência médica e alimentação, que são fundamentais para a sobrevivência humana com o mínimo de dignidade. Desse modo, o aspecto da exclusão se estende além das pessoas PNE.

Há também um contingente enorme de crianças em idade escolar, que não tem conseguido o acesso e a permanência - com sucesso - na escola. E, nesse sentido, não só os deficientes não estão integrados no meio em que vivemos, mas todas as pessoas carentes que se encontram à margem nossa sociedade de classes. Dessa forma, a não- integração é consequência dessa sociedade capitalista na qual vivemos, formada por classes tão diferentes e desiguais.

Vista dessa forma, a integração torna-se uma questão infundada, pois os problemas que os representantes do governo tentam resolver com essa ação política não se restringem aos deficientes, mas a todos os marginalizados da sociedade.

FERNANDES (1995) diz ainda que o princípio de integração está acentuando a intolerância à diferença, na “tentativa de igualar o igual ao desigual”. Denuncia, dessa forma, a falsidade desse discurso e a não aceitação da diferença.

Portanto, a *integração*, segundo os autores citados, deveria ser para todos e não somente para os deficientes. Todos os desassistidos, os carentes dos recursos necessários à uma vida com dignidade, em nosso país e no mundo todo, deveriam ser reintegrados na sociedade. Porém, a igualdade de direitos, só existe em nível abstrato, no discurso político ou expresso nas Leis, pois concretamente não se viabiliza numa sociedade de classes construída sobre as bases das desigualdades sociais.

Reafirmamos essas idéias, na constatação de que,

“por um lado, a corrente integracionista trata idealmente a realidade, por outro, ela reconhece a igualdade essencial entre os homens em direitos e deveres. Se defende a inclusão dos deficientes no âmbito escolar, seja em classes especiais, classes comuns ou escolas especiais de forma

abstrata e universal, defende no fundo o acesso ao conhecimento pelo 'deficiente'; se não consegue perceber as contradições mais profundas existentes nas relações entre os homens, consegue perceber e lutar para que os homens vivam e atuem socialmente". (CARMO, 1991, p.124).

Em síntese, encontramos duas linhas de posicionamento distintas acerca da *integração*: o primeiro grupo a defende de forma ingênua, destacando os seus pontos positivos e a sua viabilidade; o segundo grupo, numa outra perspectiva, pôs-se a denunciar a falsidade desse discurso.

Assim, os defensores desse ideário, de um lado, assumem uma posição ingênua perante a realidade, pois ao pretender igualar o desigual, assumem a não tolerância pela diferença e o não reconhecimento da diversidade humana. Por outro lado, não percebem a amplitude maior da questão das desigualdades, que são sustentados pelos pilares de nossa sociedade capitalista.

Percebemos que o discurso da *integração*, defendido pela corrente integracionista, na verdade advoga a igualdade entre os homens, quando esses são totalmente diferentes. É, portanto, trata-se de um falso discurso, que tem servido para camuflar a não aceitação pelas diferenças. O princípio de *integração*, torna-se, dessa forma, inviável numa sociedade de desiguais.

Diante das contradições explícitas, em que pese toda a história de insucesso do preceito de *integração*, surge uma nova orientação, sobre a qual abordaremos em seguida: o ideal da *escola inclusiva*. Esta é a nova e atual proposta de se atender os educandos PNE com qualidade, sem estigmatização ou discriminação.

O princípio da inclusão :

A “chamada educação inclusiva teve início nos Estados Unidos em 1975”. (MRECH, 1998, p. 37). Surge como uma reação contrária às políticas integracionistas cujo significado bem como a efetivação da sua prática trouxe muita discussão e polêmica. Trata-se de uma nova expressão que vem fazer da *integração*, uma obrigação de todos: a *inclusão*, “que significa que a resposta às necessidades pedagógicas de todos os alunos se faça no mesmo contexto através de atividades comuns, embora adaptadas”. (SAPON –SHEIN, 1992: FRIEND e BURSUCK, 1996, apud SAINT-LAURENT. 1997, p. 68). As idéias desse ideário chegaram ao Brasil na década de 90.

Esta nova política educacional visa a inserção não apenas dos deficientes, mas *de todos* os alunos nas escolas regulares, de forma mais completa e sistemática. Todos os alunos anteriormente excluídos devem ser inseridos na vida social e educativa, não permitindo que ninguém fique fora do ensino regular, desde o início da escolaridade. O conceito de *inclusão* coloca um grande desafio para o sistema educacional, pois o direito à educação na escola comum, *não é só para os “deficientes”, mas para todos*. Confirma-se isto nos seguintes termos:

“as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de sua 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”. (BRASIL, 1987, p.17-18).

STAINBACK E STAINBACK (1992) reafirmam essa idéia colocando que o termo inclusão se originou de “full inclusion” e prescreve a educação de todos os alunos nas classes e escolas de bairro; o conceito de inclusão (“inclusion”) reflete mais clara e precisamente o que é adequado: todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e classe de seu bairro, e não somente colocadas no curso geral (“mainstream”); “a ênfase nas escolas inclusivas deve-se aos meios de se construir um sistema que inclua e que considere as necessidades de cada um”. (STAINBACK E STAINBACH 1992 apud DORÉ, WAGNER, BRUNET, 1997, p. 176). Defende-se, assim, a educação para todos indistintamente, como também a atenção às necessidades individuais.

Autores como SCHWARTZMAN (1997) não apresentam muita clareza na distinção dos termos integração e inclusão. Este autor, preocupado com as deficiências mais graves, afirma que pode ser ou não ser a favor da integração, pois depende do caso. Na verdade, ele defende a integração e não a inclusão. Ele defende a inserção do aluno no ensino regular, como algo que depende da capacidade de adaptação do aluno. Então, a integração não é para todos, mas somente para aqueles que se adaptarem ao ambiente onde foi inserido.

Merece destaque, por se tratar de um documento base, a *Declaração de Salamanca* que defende a idéia de que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de suas dificuldades e diferenças”. (UNESCO, 1994, p. 23.) Entretanto, ela recomenda também a escolarização de crianças em classes e escolas especiais, “...nos casos, pouco freqüentes, nos

quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem-estar da criança ou das outras crianças”. (UNESCO, 1994, p. 24)

Em nossa visão, contudo, aceitar a existência de instituições especializadas é o mesmo que admitir a existência de processos segregativos, que são valores defendidos pela *integração*.

Diante disso, percebemos que esse documento apresenta uma contradição que deve ser aqui explicitada: ao mesmo tempo que ele advoga que todas as crianças PNE podem aprender juntas com as outras da escola regular, ele advoga também que elas podem aprender em instituições separadas, portanto, segregativas.

Reconhecemos que este documento trouxe alguns aspectos positivos para a Educação Especial. O principal deles é a defesa da possibilidade da relação entre as diferenças, pois é através da convivência com as diferença que reconhecemos nossas limitações.

Outro aspecto importante da Declaração de Salamanca é que o documento chama a atenção dos governantes para a necessidade de aplicar todo investimento possível para o redimensionamento das escolas, quanto aos seus aspectos estruturais e organizacionais, para que possam atender com qualidade, a todas as crianças, independente de suas diferenças ou desigualdades.

Outra autora coloca que a inclusão tem como metáfora o calidoscópio. A metáfora foi explicada nos seguintes termos:

“calidoscópico precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado”. (FOREST & LUSTHAUS 1997 apud MANTOAN, 1998, p. 32)

Reconhece-se, desse modo, a riqueza de se *trabalhar com a diversidade humana*, bem como o valor da troca, da cooperação. A autora acrescenta ainda que a

“inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem”. (MANTOAN, 1997, p. 8-9)

Esse autor acredita na viabilidade do ideário de inclusão, contanto que haja uma mudança substancial na formação dos professores, que conduzirão a novas atitudes, nos recursos físicos e materiais e no relacionamento entre as pessoas. Em outro artigo, a autora destaca a necessidade do aperfeiçoamento dos professores visando a oferta de um “ensino ‘especializado em todos os alunos’”. (MANTOAN, 1997, p. 127).

Nesse sentido, percebemos que a *filosofia da escola inclusiva* visa atender a criança PNE dentro de suas necessidades educacionais, oportunizando-lhe e favorecendo-lhe o máximo de desenvolvimento das suas capacidades. Para isso, alguns autores defendem que são necessárias muitas adaptações materiais, no interior da escola. No entanto, na nossa visão, entendemos que isto não seria

suficiente, pois, num sentido mais amplo, implicaria modificações de ordem estrutural na organicidade da escola.

Os princípios que defendem a inclusão, pretendem assegurar os direitos das pessoas PNE mediante modificações e adaptações do ambiente físico e humano, para garantir e facilitar a fruição dos direitos garantidos em Lei.

Os documentos oficiais⁶ chamam-nos a atenção para as parcerias com a comunidade, para colaboração e a conscientização da mesma quanto à compreensão e aceitação das diferenças. Para que a escola dê conta desse seu novo desafio, chama-se a atenção para a necessidade de se propiciar aos professores da classe comum um suporte técnico, subsidiando-os para que encontrem formas criativas de atuação junto às crianças especiais. Estes deverão se adaptar às particularidades dos educandos, para atender às suas necessidades educacionais.

Citamos então alguns autores que colocam como condição para a efetivação do ideário da inclusão, a efetivação de reformas e ajustes na escola comum, como adaptações arquitetônicas e curriculares, compra de material didático-pedagógico e o aperfeiçoamento dos professores.

Dessa forma, alguns autores como MANTOAN (1997), SANTOS (1997), dentre outros, acreditam que para se efetivar o processo de inclusão, seria necessário equipar a escola com recursos e professores especializados, recursos e instrumentos técnicos para o apoio pedagógico e prédios adaptados. Concordamos com a idéia de que todo esse equipamento como também professores mais especializados, trariam benefícios positivos para a educação.

Contudo, questionamos se somente isto, seria suficiente para a efetivação do processo de inclusão.

No nosso modo de entender, para que o ideal de *inclusão* realmente se efetivasse, muitas mudanças seriam cabíveis na sociedade como um todo. Seria necessário acabar com toda forma de preconceito e com todos os mecanismos geradores de discriminação e de exclusão, existentes no sistema educacional brasileiro. Isso pressupõe uma mudança na filosofia do sistema educacional e da sociedade como um todo.

Na realidade brasileira, deparamo-nos com uma sociedade preconceituosa, que discrimina e exclui os diferentes. O padrão de normalidade é difundido pela sociedade elitista, onde vence o melhor, o mais bonito, o mais inteligente. Pais, profissionais, professores, todos discriminam e não aceitam as deficiências. É muito forte o padrão de normalidade imposto pela classe privilegiada. Soma-se a isso o despreparo da escola tanto quanto à sua infra-estrutura física, quanto aos recursos materiais pedagógicos, como também, quanto à preparação dos professores. Além do mais, as ações isoladas como a aquisição de alguns jogos pedagógicos, uma palestra sobre as diferenças individuais e um seminário sobre a educação dos alunos PNE, são medidas paliativas que não resolvem os problemas em discussão.

Acreditamos que o sistema educacional, para atender este princípio na sua plenitude, deva ser reestruturado radicalmente, a partir de sua organicidade.

A inclusão segundo MADER (1997) é o termo

“... que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos. Uma sociedade com que há inclusão é uma sociedade em que existe justiça social, em que cada

membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal". (MADER, 1997, p. 47).

No nosso entendimento, dificilmente conseguiremos "justiça social" numa sociedade edificada sobre bases desiguais, existindo diferenças de cor, sexo, classe social, direitos e deveres.

Esta mesma autora defende ainda que a "inclusão do portador de deficiência, depende da mudança de nossos valores; é a vivência de um novo paradigma". (MADER, 1997, p. 50). Esta posição da autora deixa transparecer que bastaria então a compreensão e aceitação da diferença, para que a inclusão se viabilizasse.

Entretanto, como já foi discutido anteriormente, o preconceito e a não aceitação da diferença em nossa sociedade está condicionado ao longo processo histórico da humanidade.

A polêmica em torno do entendimento do que venha a ser *inclusão*, fica mais acirrada, ainda, quando alguns autores, ao discutirem este princípio, não delimitam de forma necessária o entendimento sobre diferença e desigualdade.

Na visão de CARMO (1999), são contraditórios os autores que não fazem esta distinção, pois misturam desigualdade com diferença, como se fossem a mesma coisa, isto é, a criança desigual é também diferente e vice-versa. Segundo ainda este autor, a diferença diz respeito às nossas características biológicas e as desigualdades às nossas diferenças sociais.

Nesta perspectiva, "existe diferença na diferença e desigualdades nas diferenças". (CARMO, 1999, no prelo). A prova disso é que dois alunos cegos,

favelados ou abandonados são completamente diferentes e desiguais socialmente, com história e necessidades distintas. Dessa forma, duas pessoas podem ter em comum uma deficiência, ou uma condição social qualquer, porém continuarão tendo histórias e processos de aprender diferentes um do outro.

O ideal de que *inclusão* é dirigido a todos, independente das diferenças e desigualdades que possuam. Porque são diferentes, todos podem permanecer juntos, no mesmo espaço e tempo. Nessa linha de raciocínio, trata-se de mais uma maneira de tentar igualar a todos pela diferença e pela desigualdade.

Assim sendo, se antes a *integração* defendia o discurso da igualdade abstrata entre os homens, afirmando que todos são iguais, agora, o princípio da *inclusão* afirma que todos somos diferentes, e por isso, devemos permanecer juntos. Dessa forma, somos igualados agora, pela diferença.

Assim, somos agora igualados pela diferença e desigualdade, pois, o que temos de comum ou de igual, é a evidente constatação que todos somos diferentes.

Dessa forma, novamente percebemos que não se leva em conta, e nem se discute outros fatores intervenientes nas relações existentes entre os homens e a realidade cultural. Na prática, os desassistidos, carentes dos bens básicos para se viver dignamente, continuam à margem dessa sociedade, enquanto os privilegiados continuam usufruindo de bens e vantagens maiores que os primeiros.

Outra questão, decorrente do caráter contraditório discutido anteriormente, é o discurso que defende a equidade de oportunidades na educação, visando oferecer as mesmas oportunidades para todos.

Este ideário, se por um lado, contribuiu para a abertura das escolas regulares e para o recebimento dos alunos PNE, mesmo sem o devido preparo das instituições educacionais, por outro, como consequência, transferiu a responsabilidade do sucesso e do fracasso única e exclusivamente para as crianças PNE e as pertencentes às classes menos favorecidas, ficando o projeto político da escola acima de qualquer suspeita. Os defensores deste princípio utilizam este mecanismo de exclusão com base na idéia de que a estas pessoas foram dadas as mesmas oportunidades e, no caso de ocorrer o fracasso, a culpa é somente delas.

Justifica-se, desse modo, que foi dado igualmente oportunidade educacional a todos e vencem os mais capazes e os que mais se esforçarem. Vive-se, ainda, na prática, a concepção darwiniana⁷ da educação, com a crença de que só vencem os melhores. Não se leva em conta as diferenças de natureza biológica e muito menos os fatores sócio-político-econômicos presentes nesse processo.

Desse modo, é conveniente isentar as políticas públicas e as escolas de qualquer responsabilidade pelo mecanismo de exclusão empregado.

Com o objetivo de fazer cumprir a Lei, encarando o princípio de *inclusão* como um dever, corremos o risco de colocarmos todos os alunos PNE, independente de suas condições, na escola regular, quando esta não está

preparada para recebê-los. Esta atitude pode conduzi-los à segregação, ao fracasso e à evasão da escola, como também à perda da auto-estima, quando não conseguem responder às exigências dessa escola.

É do conhecimento comum que a escola regular dificilmente nas condições atuais atenderá aos alunos PNE, uma vez que ela não tem dado conta de cumprir a sua função nem mesmo com os alunos ditos “normais”. Para se ter respostas mais claras, basta constatar que as

“taxas de repetência evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando principalmente os alunos de níveis de rendas mais baixos”. (BRASIL, 1997, p.25).

Outra questão polêmica acerca da inclusão, é a inserção de todas as crianças PNE na escola regular, inclusive as portadoras de deficiência severa. A proposta de uma escolarização geral, de forma ampla e total, no ensino regular, sugere a abolição de todos os serviços segregativos, extinguindo-se, desse modo, as classes especiais, os centros e/ou as escolas especiais. Conseqüentemente, toda a responsabilidade de atendimento dos alunos PNE seria transferida para a escola regular.

Com isto, as diretoras das escolas regulares defendem a existência das Instituições especializadas para o atendimento dos alunos especiais, desejosas de se livrarem do problema; e, da mesma forma, as diretoras e os profissionais que trabalham nas Instituições especializadas, defendem a sua continuidade e ampliação, justificando-se pela importância do trabalho que realizam.

A Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, em setembro de 1999, publicou seu projeto político pedagógico denominado de “Escola

Sagarana – Educação para a vida com dignidade e esperança”, que definindo a ação do Estado para a Educação Especial, coloca como objetivo “intensificar políticas de inclusão e integração social, de melhoria da qualidade do ensino...” e, para a efetivação disto, define sua ação, nos seguintes termos:

“promover novos estudos sobre critérios e métodos de integração dos portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular, desenvolver projetos nas escolas de forma a facilitar essa integração, manter convênios com instituições especializadas e acordos operacionais para cessão de professores, técnicos e especialistas”.

Este documento não faz referência à continuidade ou à existência das Escolas ou Centros especializados. É colocada, apenas, a intensificação do trabalho da Secretaria, visando alcançar a política da *escola inclusiva*.

A Secretaria Estadual de Educação encarregou-se de “suavizar” o texto da Escola Sagarana e publicou a Resolução nº 08 de 16 de janeiro de 2000, sobre a organização do ensino nas escolas estaduais, na Seção V, “da Educação Especial”, em seu parágrafo único, acrescenta que

“O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

Fica claro neste documento, que a própria Secretaria de Educação do Estado não distingue claramente os vocábulos *integração* e *inclusão*. Pois, ao mesmo tempo que defende a construção de escolas inclusivas e a promoção gradativa dos alunos PNE no ensino regular, defende também o encaminhamento de alunos para os centros e escolas especializadas, sempre que “não for possível a integração nas classes regulares”. Dessa forma, as

orientações da Secretaria oscilam, ora avançando para a implantação da escola inclusiva, ora retornando à defesa de atendimentos em escolas especiais, que representam ações do antigo princípio de integração.

Finalmente, podemos afirmar que toda essa discussão nos leva a algumas ilações importantes acerca desses princípios de *normalização, integração e inclusão*.

Em primeiro lugar uma das vantagens destes ideários é a possibilidade da convivência com as diferenças, sendo que a interação com o outro, o intercâmbio e as trocas sociais e culturais entre os diferentes e desiguais são sempre enriquecedoras.

Segundo: o discurso da equidade de oportunidade na educação, que visa oferecer as mesmas oportunidades para todos, se por um lado contribuiu para a abertura de diferentes espaços nas escolas regulares, visando o atendimento aos alunos PNE, por outro, não conseguiu acabar ou minimizar os problemas relativos ao fracasso e à permanência dessas crianças na escola, fato este marcante também no processo de integração.

Terceiro: aparece agora um outro discurso, com uma nova roupagem, chamado de *inclusão escolar*, visando colocar no ensino regular, não somente as crianças “deficientes”, mas todos os deserdados da educação.

Este ideário, ao advogar que todos somos concretamente diferentes, está conseguindo de forma eficiente fazer crer que seja possível, pela desigualdade, que todos sejam colocados em espaços e tempos comuns. Em outros termos, é

possível fazer com que as diferenças, bem como as desigualdades, convivam harmoniosamente.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E TABULAÇÃO DOS DADOS

“...não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados ou representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida.” KARL MARX.

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, propomo-nos neste Capítulo fazer a apresentação da análise e da tabulação dos dados coletados na pesquisa de campo. Os dados foram tabulados e serão apresentados descritivamente, ilustrados com gráficos, com o intuito de facilitar a compreensão.

Constatamos através das visitas e das análises de documentos dos três Centros de Educação Especial do Estado de Minas Gerais, que mesmo sendo orientados pelas diretrizes da mesma Secretaria Estadual de Educação, cada um apresenta suas particularidades. São diferentes em suas histórias, modos de organização, nas modalidades de atendimento oferecidas, na equipe multiprofissional, no número e nas características dos alunos atendidos, como também na forma e nas condições que encaminham os seus alunos para o ensino regular.

Tais evidências conduziram-nos à decisão de, em um primeiro momento, apresentar de forma descritiva cada elemento coletado com as famílias dos alunos egressos dos respectivos Centros, para depois, num processo de síntese, apontar os pontos convergentes e divergentes das três Instituições.

O nosso objetivo principal nesta pesquisa foi o de conhecer o *perfil, a trajetória escolar, e o espaço que atualmente ocupa o aluno egresso* dos Centros de Educação Especial de Minas Gerais, nas áreas de educação e do trabalho.

Nesta parte do estudo, apresentaremos inicialmente os dados de cada Centro separadamente, tendo como seqüência os seguintes tópicos e objetivos:

Em primeiro lugar, descreveremos as *características de cada Instituição*, no tocante ao número de alunos e as modalidades de atendimentos, bem como os critérios de encaminhamento para o ensino regular;

Em segundo lugar, apresentaremos *o perfil do aluno* egresso dos Centros de Educação Especial de Minas Gerais, apontando aspectos como idade atual, sexo, diagnóstico, moradia e renda familiar mensal;

Em terceiro lugar, destacaremos a *trajetória escolar dos alunos egressos*, demonstrando a idade do ingresso na escola, o número de escolas freqüentadas por eles, a modalidade de escolas por onde passaram e os anos de retenção desses alunos no sistema educacional;

Por último, apontaremos *onde esses alunos se encontram*, se estão inseridos na escola ou evadidos do sistema educacional, a série por eles alcançada, tecendo considerações sobre o sucesso e/ou fracasso dos alunos no sistema educacional, e ainda a inserção deles no mercado de trabalho.

Caracterização dos três Centros de Educação Especial do Estado de Minas Gerais :

O Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial¹

O Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial (CEOPEE), localizado na Cidade de Uberaba, Minas Gerais, atende aproximadamente duzentos alunos, divididos entre as turmas (salas especiais) e as salas de recursos. Os alunos das turmas são exclusivos do CEOPEE, contudo, os outros alunos estão inseridos também no ensino regular, recebendo o apoio pedagógico específico do Centro, no extra-turno. As denominadas, pelo grupo de profissionais do CEOPEE, "salas de recursos", encontram-se divididas em áreas

de conhecimento. Assim, existem diversas salas, com denominações e objetivos diferentes, tais como : 1) Sala de Comunicação; 2) Sala de Raciocínio Lógico; 3) Sala de Artes Cênicas e Música; 4) Sala de Reeducação Motora; 5) Sala de Estimulação; 6) Oficina de Artes; 7) Oficina protegida. Esta última, com início neste ano, está trabalhando com os alunos a habilidade do cultivo de hortaliças e jardinagem. Os alunos que vão para o Centro, no extra-turno, para o apoio complementar oferecido pelo CEOPEE, passam pelas diferentes salas, dependendo das suas necessidades e de acordo com a avaliação diagnóstica, também realizada pelo Centro.

As salas especiais ou turmas especiais do CEOPEE foram criadas no ano de 1996. Nos documentos da secretaria dessa Instituição, apuramos que somente a partir de 1999², três anos depois da criação das turmas especiais, é que foi encaminhado o primeiro aluno para a inserção no ensino regular, devido ao avanço no processo ensino aprendizagem.

No CEOPEE, as oficinas pedagógicas semiprofissionalizantes e profissionalizantes não se encontram em funcionamento. A Direção do Centro nos informou que faltam espaço físico e recursos materiais, tais como máquinas e instrumentos necessários para a efetivação desses projetos.

Destacamos um serviço do CEOPEE que julgamos importante: a implantação da *Equipe Itinerante*, em abril do corrente ano. Esta equipe assumiu a capacitação de professores tanto do Centro como das escolas da comunidade, e a promoção do intercâmbio com as escolas regulares para troca de

informações sobre os alunos em comum, e também oferecendo orientação e o apoio a professores.

Esta Equipe organizou neste ano, em parceria com a 39ª Superintendência Regional de Ensino, um Curso de 50 horas aulas, para a atualização dos professores do CEOPEE e também da Comunidade. O curso de capacitação está atendendo um grupo de aproximadamente 50 educadores que atuam em Educação Especial.

Em 29 e 30 de setembro do corrente ano, aconteceu o II Seminário Estadual dos Centros de Educação Especial de Minas Gerais, sediado pela 2ª vez em Uberaba-MG. Neste evento, aconteceram palestras sobre diversos temas dentro da Educação Especial, bem como a prática dessas Instituições. Na avaliação do evento, ficou confirmado a importância de tal iniciativa, marcando para o próximo ano a realização do III Seminário que será sediado na Cidade de Uberlândia-MG, onde se localiza o CEEU.

Dessa forma, o CEOPEE tem procurado oferecer o apoio, a orientação e a atualização aos professores atuantes e /ou interessados na área, cumprindo assim uma das suas importantes funções.

Destacamos ainda que no CEOPEE os alunos que freqüentam as turmas (salas especiais) e conseguem avançar no processo de aprendizagem da leitura, escrita e conhecimento lógico matemático, são encaminhados para o ensino regular³.

Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia (CEEU)⁴

O Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia (CEEU)⁵, localizado em Uberlândia-MG, atende atualmente quatrocentos alunos, divididos entre as turmas especiais, salas de apoio pedagógico e oficinas pedagógicas profissionalizantes e semiprofissionalizantes. Estas últimas se concretizam em diferentes projetos como a Carpintaria, o Viveiro, o Silk, a Argila, os Trabalhos Manuais, a Reciclagem de Papéis e a Culinária.

Existe no CEEU um projeto importante denominado “Diagnóstico e Irradiação”. Seu objetivo é prestar atendimento diagnóstico aos alunos de Instituições da Comunidade, para levantar suas necessidades, oferecendo ainda apoio para a intervenção. Além disso, promove palestras, cursos, seminários e eventos educativos favorecendo capacitação de recursos humanos.

É importante destacar que nos registros da Secretaria do CEEU constam que se começou a encaminhar⁶ os alunos que avançaram no processo de *aprendizagem para o ensino regular, a partir do ano de 1994. Antes dessa data, não encontramos nenhum registro nos arquivos da Instituição.*

No CEEU, os alunos que freqüentam as turmas ou salas especiais, por períodos que variam entre 2 a 5 anos, e conseguem avançar e dominar os conteúdos programáticos ou mais precisamente a alfabetização, são encaminhados para o ensino regular, onde são inseridos na 1^a ou na 2^a série do ensino fundamental. Muitos desses alunos ainda continuam recebendo o apoio do Centro, quando este se faz necessário.

O Centro Estadual de Educação Especial “Maria do Rosário”⁷, localizado em Barbacena-MG, que doravante será designado apenas por CEEEMAR, atende mais de quinhentos e cinqüenta alunos, divididos entre as turmas (salas especiais), salas de recursos para apoio a alunos deficientes auditivos e dificuldades específicas de aprendizagem em ortografia, produção de textos e raciocínio lógico matemático. As oficinas pedagógicas profissionalizantes e semiprofissionalizantes como a de Marcenaria e Culinária, e as Oficinas Protegidas como Gesso, Artes e Papel, Básica de Criatividade e Letras. Oferece ainda um trabalho clínico dos profissionais da psicologia, da terapia ocupacional, fisioterapia e fonoaudiologia. Atende também nove turmas de internos do Hospital Psiquiátrico desenvolvendo com os mesmos um trabalho pedagógico.

No CEEEMAR, os alunos que freqüentam as turmas ou salas especiais, por períodos que variam de 2 a 8 anos, e conseguem avançar no conhecimento dos conteúdos programáticos ou alcançam o domínio de conteúdos equivalentes a 4^a série do ensino fundamental, são encaminhados para o ensino regular e inseridos na 5^a série do ensino fundamental. Os que não conseguem avançar no domínio dos conteúdos acadêmicos, são encaminhados para as oficinas pedagógicas ou protegidas, após completarem 14 anos.

Assim sendo, o Centro de Educação Especial de Barbacena só encaminha os alunos para o ensino regular, quando estes dominam os conteúdos que

representam pré-requisitos para a 5ª série do ensino fundamental. A realização plena dos profissionais dessa instituição, é conseguir encaminhar o aluno ao ensino regular já em nível de 5ª série. Esta é uma característica específica dessa Instituição.

A organização e os objetivos do trabalho pedagógicos dos Centros de Educação Especial :

A respeito da *organização do trabalho pedagógico* de cada Centro, procuramos destacar o que é comum e diferente entre os três Centros Estaduais de Educação Especial de Minas Gerais, em cada item que foi analisado na pesquisa de campo.

Com esse intuito, percebemos que os três Centros adotaram como modalidades de atendimento as *turmas especiais, salas de apoio pedagógico específico*⁸, para as crianças inseridas no ensino regular, e as *oficinas pedagógicas profissionalizantes*. Em apenas um deles, no CEOPEE, as oficinas pedagógicas profissionalizantes ou semiprofissionalizantes não se encontram ativadas.

Os Centros de Educação Especial de Uberlândia e Barbacena começaram a encaminhar os alunos que avançaram no processo ensino aprendizagem, a partir do ano de 1994, enquanto o Centro de Uberaba só iniciou o mesmo processo no ano de 1999.

As duas primeiras Instituições apresentaram um número bem maior de alunos que foram encaminhados ao ensino regular⁹ porque obtiveram desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem, e, por isso, foram considerados aptos à inserção no ensino regular.

Merece destaque sobre o desligamento dos educandos do CEOPEE, algumas afirmações das famílias :

“O CEOPEE começou a mudar muito de direção. Depois mudou de lugar e ficou difícil pra levar ele. E ele já não tava aprendendo muito lá. Fui conversar com a diretora que me disse que já tinha feito o que podiam por ele. Pedi, então, uma carta pra levar ele de volta pro ensino regular.”
(Entrevistado A-3).

“A diretora era muito exigente com o horário e não perdoava nada. Como eu tava trabalhando e chegava só atrasada pra buscar ele, ela pegou no meu pé. Levou o caso pro colegiado, teve muita discussão. Fiquei com raiva, briguei e tirei ele do CEOPEE”. (Entrevistado A-4).

“Ele ficou lá uns 5 anos. Depois tiramos ele de lá porque ele ganhou uma bolsa de estudos para uma escola especializada particular, onde tem muito mais recurso e achamos que seria melhor para ele”. (Entrevistado A-7).

“Ele aprendeu muito lá. Depois foi ficando rapaz, precisava de outras coisas... E no CEOPEE não tem oficinas pra ensinar uma profissão, um meio deles sobreviverem... Aí, foi até que tirei ele e levei pra outra escola”.
(Entrevistado A-1).

Diante desses relatos, procuramos apurar quantos alunos realmente deixaram o CEOPEE porque avançaram no processo de aprendizagem e, por esse motivo, foram encaminhados para o ensino regular.

Confirmamos então, através dos relatos das famílias, que dos oito alunos que nos foram indicados pelo serviço de secretaria da Instituição, apenas três realmente foram encaminhados para o ensino regular devido ao avanço na

aprendizagem. As outras cinco famílias, na verdade, retornaram ao ensino regular por iniciativa da família e por interesses próprios.

Portanto, algumas famílias, apesar de tecerem elogios sobre a qualidade do trabalho do CEOPEE, retiraram seus filhos da Instituição, mesmo sem terem sido encaminhados ou recebido liberação do atendimento, por motivos diversos, como evidenciamos no discurso das famílias.

Nos três Centros constatamos iniciativas para atender suas funções de apoio, orientação e capacitação de profissionais. Destacamos o Curso de Capacitação para Educadores e os Seminários Estaduais de Educação Especial realizados em Uberaba-MG.

No entanto, verificamos que nas três Instituições há ainda carência de iniciativa quanto à realização de pesquisas científicas visando a busca de uma visão mais ampla e crítica, bem como o aperfeiçoamento nas suas áreas de interesse. Como positivo, neste aspecto, destacamos que os três Centros disponibilizam os seus bancos de dados para a realização de pesquisas, como a nossa.

Os Centros, como já afirmamos no capítulo segundo, foram criados sob a orientação do Princípio de Integração, representando um recurso para o atendimento do aluno PNE que não se adaptou ou não obteve sucesso no ensino regular. Pudemos perceber a importância do trabalho realizado nestas Instituições. Entretanto, notamos também que se por um lado elas abrem as suas portas para as crianças “rejeitadas” ou com fracasso na escola normal, por

outro, não deixam de ser segregacionistas e estigmatizantes, uma vez que, quando acolhem os alunos que lhes são encaminhados pelos educadores do ensino regular, estão contribuindo para a sua privação do convívio em ambiente escolar com as crianças ditas “normais”.

Notamos que é comum entre os Centros o atendimento do aluno deficiente, com história de fracasso escolar, porque um dos seus objetivos é “recuperar” o aluno para o seu retorno ao ensino regular.

Esta visão recuperadora, que busca “diminuir” ou mesmo “curar” as deficiências, objetivando tornar as pessoas PNE o mais próximo do padrão considerado “normal” foi amplamente criticada por VAYER & RONCIN (1989). Segundo estes autores todos estão convencidos de que o “ensino assim adaptado ajudará a criança a superar suas dificuldades e que ela poderá integrar-se finalmente no mundos dos outros”. Para reafirmamos ainda essa posição, merece destaque SKILIAR (1997) que explicitando seu ponto de vista coloca que na

“pedagogia especial, os sujeitos são vistos, em geral, como pessoas educativamente incompletas e, em conseqüência, as preocupações educativas estão forçadas a ser corretivas e devem se transferir em direção a uma abordagem clínica; diante dos problemas da Educação Especial não haveria nada que revisar, salvo os recursos, as exercitações; as metodologias, então, se fazem neutras, acríicas, compassivas com quem as aplica.” (SKILIAR, 1997, p. 15).

Concordamos com o ponto de vista defendido por estes autores, pois a maioria das pessoas não conseguem perceber a deficiência como um fato concreto. Por isso, acreditam que o único caminho é trabalhar para acabar com a deficiência. Em outras palavras, tentam, como se fosse possível, investir em

estratégias de ação e recursos para fazer com que o sujeito PNE deixe de ser deficiente. Assim, a deficiência não é aceita como uma condição concreta do ser humano e, por isso, ao invés de aceitá-la e a partir daí lutar pelo reconhecimento da pessoa PNE como um ser humano concreto e diferente, investe-se na sua “cura” usando o discurso de que todos são iguais.

Concluimos, dessa forma, que os Centros de Educação Especial do Estado de Minas Gerais quando comparados na sua organização e atuação, apresentam pontos convergentes, mas também divergentes. Contudo, existem para atender aos alunos PNE. Entretanto, se por um lado, acolhem os alunos PNE com o discurso de atendê-los de acordo com as suas singulares necessidades, por outro, sua luta obstinada é a favor da cura e contra a deficiência.

O perfil dos alunos egressos dos Centros Estaduais de Educação Especial:

Na apresentação do perfil dos alunos egressos da Educação Especial, descreveremos os dados colhidos nas entrevistas, como: a idade atual, o sexo, o diagnóstico, a moradia e a renda mensal das respectivas famílias, dos três Centros Estaduais de Educação Especial, de Minas Gerais.

Inicialmente, vamos registrar o *número de famílias dos alunos egressos* dos Centros Estaduais de Educação Especial, que foram entrevistadas em cada Centro. Em primeiro lugar, o serviço de secretaria do CEOPEE nos apontou 8 alunos das turmas especiais que foram encaminhados ao ensino regular porque avançaram no seu processo de conhecimentos, entre os anos de 1999 a 2000.

Em segundo lugar, o serviço de secretaria do CEEU nos apontou uma listagem com 26 alunos egressos que foram encaminhados ao ensino regular porque avançaram no seu processo de conhecimentos, entre os anos de 1990 a 1999. Desses, conseguimos entrevistar as famílias de 18 deles. Tivemos dificuldades em localizar essas famílias, devido ao fato de que alguns mudaram de endereço e perderam o contato com o Centro, principalmente aqueles que já deixaram o CEEU por muito tempo. Contudo, consideramos que a qualidade da amostra tenha atendido aos objetivos da pesquisa.

Em terceiro lugar, encontramos 18 alunos que foram encaminhados ao ensino regular porque avançaram no seu processo de conhecimentos, entre os anos de 1994 a 1999, no CEEEMAR. Fator importante é que este Centro começou a encaminhar os alunos que avançaram no processo de aprendizagem para o ensino regular, a partir do ano de 1994, três anos após a sua criação e após um ano de funcionamento. Estas informações foram obtidas nas secretarias do Centros, durante a verificação das pastas dos alunos em cada Instituição.

Em resumo, foram entrevistadas um total 44 famílias dos educandos PNE egressos das três Instituições escolhidas para nossa pesquisa.

Para identificar o perfil, o primeiro aspecto que buscamos foi conhecer a idade atual dos alunos dos três Centros. Constatamos que os alunos egressos das turmas especiais do CEOPEE encontram-se com idade entre 11 a 15 anos, sendo que aproximadamente 63% deles possuem idades entre 11 e 13 anos.

Verificamos que os alunos egressos do CEEU possuem idade variando entre 11 e 36 anos. A metade desses alunos estão na faixa entre 11 e 16 anos, e a outra metade, entre 20 e 36 anos.

Os dados deixam claro que os alunos egressos do CEEEMAR encontram-se com *idade* entre 13 a 21 anos, sendo que aproximadamente 67% desses alunos concentram-se na faixa entre 16 e 19 anos.

Apuramos ainda, quanto à *idade* dos egressos, que, de um lado, no CEOPEE encontram-se os mais novos, entre 11 e 15 anos, e, de outro, no CEEU estão os mais velhos, pois, 50% dos seus educandos egressos, situam-se entre 20 e 36 anos.

Em síntese, dos 44 egressos dos três Centros de Educação Especial cujas famílias foram entrevistadas, verificamos que eles estão situados numa faixa de *idade* entre 11 e 36 anos. Destes, aproximadamente 48% apresentam idades entre 11 e 15 anos, 34% apresentam idades entre 16 e 20 anos, 16% apresentam idades entre 21 e 26 anos e, apenas 2% apresentam idade acima de 30 anos.

O segundo aspecto observado foi o *sexo dos alunos*. Dos 8 alunos do CEOPEE, 6 são do sexo masculino, o que equivale a 75% de meninos e apenas 25% de meninas.

Quanto ao *sexo dos alunos egressos* do CEEU, 9 são do sexo masculino e 9 são do sexo feminino. Houve então um empate com 50% de representantes de cada sexo. Buscamos informações na secretaria do Centro sobre o número e o sexo dos alunos do Centro, em geral, e constatamos que o número de

meninos e meninas no CEEU fica quase equiparado. De 1990 ao ano de 2000, passaram mais educandos do sexo masculino no CEEU, contudo, com uma pequena diferença de pouco mais de 4% a favor deles.

Observamos também, o *sexo* dos alunos egressos do CEEEMAR. Das 18 famílias entrevistadas, 14 alunos são do *sexo masculino*, o que representa quase 78% do total dos alunos. Este fato revela a predominância do sexo masculino, o que foi confirmado pela direção do CEEEMAR.

Diante disso, podemos afirmar que diferentemente das outras duas Instituições, no Centro de Uberlândia não houve predominância do sexo masculino entre os alunos egressos.

Em resumo, os dados mostram que quanto ao *sexo*, aproximadamente 67% pertencem ao *sexo masculino*, e apenas 33% ao *feminino*. Houve predominância do *sexo masculino* no somatório das três Instituições. Esse fato coincide com a investigação feita por MARCONI (1987), que revelou que a maioria das crianças da classe especial em Ribeirão Preto-SP pertencem ao *sexo masculino*, sobre a qual nos referimos na parte introdutória deste trabalho.

Quanto a *moradia* constatamos que a situação é bastante homogênea nos três Centros, por isso, apresentamos o resultado em conjunto.

Constatamos que 60% das famílias dos alunos egressos moram em casa própria, sendo que dentre estes, 20% teve a casa financiada por agências do Sistema Financeiro de Habitação. Os outros 40% moram em casa alugada.

Outro aspecto observado foi a *renda familiar* mensal das famílias entrevistadas.

No CEOPPE a renda variou entre 2 a 10 salários mínimos, o que equivale a uma média de 4,4 salários mínimos.

Comparamos também a *renda familiar mensal* dos alunos egressos do CEEU e constatamos que ela varia entre 1 a 10 salários mínimos. A média dos salários ficou em 2,9 salários mínimos. São, em sua maioria, famílias assalariadas e carentes, considerando ainda, que 60% delas pagam o aluguel ou a prestação da casa financiada.

Das famílias dos egressos do CEEEMAR, a *renda mensal* variou entre meio salário mínimo e 6,5 salários mínimos. Calculando a média total dos salários dessas famílias encontramos 2,2 salários mínimos.

Em síntese, podemos afirmar que as famílias são assalariadas e ganham entre um a dez salários mínimos. A média da renda mensal é de 3,16 salários mínimos. Estes dados permitem afirmar que as famílias em geral não possuem grande poder aquisitivo moram em casas pequenas e localizadas em bairros periféricos. Estes resultados não são novidade, pois se assemelham à situação de milhões de brasileiros, que têm sobrevivido nestas condições¹⁰.

Sobre o *diagnóstico dos alunos egressos*, apresentamos os resultados em conjunto, por apresentarem nas três Instituições, aspectos semelhantes.

Inicialmente, afirmamos que foi muito comum ouvir, os seguintes relatos :

“A médica falava que ele tinha um atraso, que ele ia demorar pra aprender, mais que a crise ia passar depois da adolescência... Ele tomou Tofranil... e tinha dificuldade na escola...” (Entrevistado C-05).

“Ah, ele fez o Elétro... Deu assim, quase normal, ele só tinha um bloqueio no cérebro, que prejudicou a parte motora e pra aprendizagem dele. Ele ficava distraído das coisas, né...” (Entrevistado C-06).

“Ela tem Síndrome de Down e isso atrapalha a cabecinha dela pra aprender na escola”. (Entrevistado B-4)

“Ah, o médico falou que ela tem dificuldade pra aprender. Ela é muito nervosa, é elétrica. Não pára quieta e não presta atenção. Não concentra numa coisa só. Aprende mais esquece logo. (Entrevistado A-6).

“Uma vez em Belo Horizonte, o médico falou que ele não ia conseguir aprender a ler de jeito nenhum. Que ele tinha deficiência. Mais eu não acreditei e lutei pra ele aprender. Pus na escola e insisti... E ele aprendeu. O médico tava errado...” (Entrevistado C-01).

Percebemos na fala dos familiares dos alunos egressos, principalmente das mães, que em torno de 95% delas não possuem clareza quanto ao *diagnóstico* ou a razão da dificuldade dos filhos na escola.

Notamos ainda, em alguns relatos de mães, o perigo do diagnóstico errado e fechado¹¹, que muitas vezes pode impedir ou prejudicar o desenvolvimento de crianças com deficiência, justamente porque “fecha” suas perspectivas de desenvolvimento. Pode então, o *diagnóstico* representar para o aluno PNE “um rótulo, e invariavelmente implica em sua segregação total ou parcial do cotidiano ‘normal’ da comunidade” (GLAT, 1989, p. 23), cujos “rotulados” acabam carregando o estigma que atrapalha o seu desenvolvimento.

Em alguns casos, os pais falavam dos sintomas e da dificuldade dos filhos, para se fazer entender o diagnóstico. A exemplo disso, temos um pai que usou a seguinte argumentação para responder sobre o diagnóstico da filha :

“A dificuldade dela, no princípio é que ela tinha um ameaço de disritmia, né. Quando ela era novinha... Ela teve crise convulsiva, algumas vezes... Ela toma Triptanol. Ela já tomou muitos outros, Tegretol também. Até hoje, toma todo dia antes de dormir. Era muito agitada, num parava quieta, não concentrava nas coisas, né. Ela agora tem 20 anos mais é ainda muito imatura, e tem ainda umas atitudes de criança...” (Entrevistado C- 15).

Diante dos depoimentos dos familiares, constatamos que a maioria deles não apresenta uma visão ampla e clara sobre a deficiência dos filhos. Misturam algum conhecimento científico com mitos e crenças populares. Encontramos também mães que acreditam que isso é passageiro e que o filho vai superar a deficiência:

“O médico falou que ele era imaturo, tinha atitudes de criança que não batiam com a idade dele. Mais com o tempo, quando ele for ficando mais velho, penso que ele vai vencer esse problema, né.” (Entrevistado C- 15).

Ainda sobre o diagnóstico, encontramos o seguinte relato :

“O irmão dela é mais inteligente que ela. Ele tem 13 anos e já está na 7ª série. Agora, ela não. É muito devagar. Mais eu já avisei pra ela: Ela tá ficando mocinha e vai ter que ir pra frente... A partir do ano que vem, deixar de preguiça, de moleza... e estudar pra valer...” (Entrevistado B-2).

Percebemos que algumas famílias, além de comparar o desenvolvimento entre os filhos, não compreendem e nem aceitam a diferença ou a deficiência. Por isso, exigem muito deles, não respeitando o seu tempo e as suas limitações. Têm como parâmetro o desenvolvimento da maioria das outras crianças, e não aceitam que seus filhos não respondam igualmente.

Encontramos apenas duas mães que demonstraram ter buscado conhecimento mais claro sobre a deficiência do filho. Para uma, o filho além da deficiência mental leve, apontada pelos profissionais da escola, tinha também uma deficiência auditiva profunda. A mãe, então, sabia explicar claramente sobre a surdez do filho, pesquisou sobre o assunto, aprendeu e ensinou para todos da família a linguagem brasileira de sinais (LIBRAS) para que pudessem se comunicar com o filho, e, além disso, acompanhava de perto todo o seu processo de desenvolvimento educacional. Para a outra, o filho teve paralisia cerebral, e

diante do diagnóstico, buscou todas as informações sobre a sua deficiência e todos os recursos possíveis para estimular o desenvolvimento do filho.

Em suma, verificamos que as famílias que insistiram na busca de um diagnóstico preciso, buscando informações sobre o seu avanço e crescimento, sabem explicar melhor a sua deficiência, como também souberam buscar recursos mais adequados para a estimulação e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos filhos.

Diante do que foi acima exposto, reafirmamos a idéia de que a maioria dos pais não possuem clareza sobre o diagnóstico dos filhos sendo isto muito prejudicial ao desenvolvimento dos próprios filhos, na medida em que as famílias ficam dependentes da Instituição, e dessa forma, não possuem argumentos para discutir sobre o trabalho que está sendo realizado com eles, sobre o avanço ou o retrocesso dos filhos. Assim, as decisões sobre a intervenção pedagógica ficam por conta da escola, pois os pais são desprovidos de informações e argumentos que lhes possibilitariam “cobrar” ou ajudar no trabalho oferecido a seus filhos pelas Instituições nas quais se encontram inseridos.

Vale lembrar aqui SANTOS (1993) que chamou a atenção para a necessidade do apoio, discussão e disseminação de conhecimentos junto às famílias dos alunos PNE, para que possam perceber as contradições existentes no tratamento que é dispensado a seus filhos.

Em síntese, podemos afirmar sobre o *perfil dos egressos* que com relação à *idade*, eles revelaram uma grande defasagem quanto ao avanço na seriação escolar; o *sexo masculino* representa a maioria, os aspectos relativos à *moradia*

e à *renda familiar* evidenciam baixo poder aquisitivo, e, demonstraram ainda, que lhes faltam esclarecimentos quanto ao diagnóstico dos filhos, o que dificulta a sua participação positiva no tratamento a eles dispensados.

Tendo apresentado o *perfil dos alunos* dos três Centros, descreveremos, em seguida, a trajetória da vida escolar dos seus alunos egressos.

A trajetória escolar dos alunos :

Na apresentação da trajetória escolar verificamos a história do processo de escolarização dos alunos egressos dos três Centros Educação Especial do Estado de Minas Gerais, destacando a idade de ingresso no sistema educacional, o número e a modalidade de escolas freqüentadas, a idade que chegaram aos Centros, e o tempo de retenção no percurso de escolarização. Abrimos espaço para discutir questões importantes, tais como: a aceitação ou rejeição dos familiares com relação ao encaminhamento dos filhos para a instituição especializada, a estigmatização da criança e o preconceito, e a qualidade de atendimento dos Centros e das escolas regulares.

O primeiro dado que buscamos, refere-se à *idade de ingresso dos alunos no sistema educacional*. Apuramos que os alunos chegaram pela primeira vez na escola, com idade entre 3 e 10 anos. Destacamos que no CEEU encontramos os alunos que ingressaram na escola com idade mais avançada, com idade entre 8 a 10 anos. No entanto a média geral da idade de ingresso no sistema escolar ficou em 5,5 anos, nos três Centros. Esta idade pode ser considerada normal

quando comparada com a idade de ingresso na escola, da maioria das crianças brasileiras.

Quanto à *modalidade da escola*, constatamos que a maioria dos alunos ingressaram no sistema educacional público com predominância em escolas estaduais. Apenas 10% dos alunos iniciaram o seu processo de escolarização diretamente em escolas especializadas, variando entre APAEs, escola particular ou pública. Esse aspecto foi comum nas três Instituições.

Ilustramos este fato com a fala dos familiares dos alunos PNE:

“Meu filho ficou na escola regular um ano. Aí eles me chamaram e encaminharam ele pra escola especializada. Mais aí eu não quis levar, não. Procurei outra escola normal, pra tentar mais um pouco... mais não adiantou. Depois de um ano, ele continuou não aprendendo e a outra escola também mandou levar ele pro Centro”. (Entrevistado A - 2).

“Depois dele estudar num monte de escolas e não dar certo, ele me falou que queria uma escola pra estudar junto com todo mundo. Era uma escola normal. Eu tentei, queria atender a vontade dele, mais não deu certo. Aí eu levei ele pro Centro.” (Entrevistado C-7).

Na verdade, notamos que as famílias preferem a escola regular, para que seus filhos possam estudar com os mesmos direitos dos demais. Entretanto, nem sempre conseguem realizar este feito, como ficou claro nos relatos apresentados anteriormente.

Apresentaremos, a seguir um gráfico ilustrando o *número de escolas freqüentadas* pelos educandos egressos.

Gráfico I: Número de escolas freqüentadas pelos alunos egressos dos Centros de Educação Especial do Estado de Minas Gerais:

NºAlunos

1

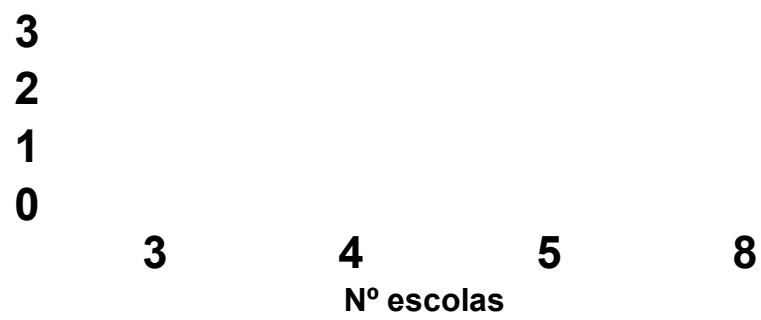
0

clix

7

6

5



máximo 8 escolas, o que em média daria mais de 4 escolas. Isso mostra que todos os alunos percorreram várias escolas, procurando a que melhor atendesse

suas necessidades.

Encontramos também famílias que, diante dos obstáculos em encontrar uma escola ideal, deixaram por algum tempo os filhos fora da escola. Os depoimentos abaixo são elucidativos deste fato:

“Mudei meu filho de escola. Era uma Municipal. Mais ainda não deu certo e ele ficou lá só 6 meses. Era tanta reclamação que eu tirei ele da escola nos últimos 6 meses do ano e ele ficou sem estudar.” (Entrevistado B-2).

“Ela passou por 3 escolas diferentes. Aí, da última, eu tirei ela da escola porque achei que o ensino lá era fraco e ela não aprendia nada. Fiquei esperando vaga no CEEU e ela ficou 2 anos parada em casa, sem estudar.” (Entrevistado B-11).

Ainda dentre as dificuldades para aceitação da criança, um outro aspecto que merece destaque foi a rotulação atribuída a estes alunos pelos professores:

“A professora da 1ª série que ela tinha dificuldades. Mas achava que ela era desinteressada e tinha preguiça. Então, mandava eu cobrar e exigir mais dela. Chegou um ponto que ela não queria ir mais pra escola e aí eu batia muito nela...” Ela sofreu muito, foi muito judiada...” (Entrevistado B-09).

“Nessa escola ela teve um problema com a professora. Ela implicava muito com ela porque o caderno dela tava feio e desorganizado. Ela tem dificuldade de coordenação motora... A professora me chamou, pegou o caderno da melhor aluna da sala, e comparou com o da minha filha. Humilhou a menina junto comigo. Eu fiquei muito magoada... A professora não sabia entender o problema dela”. (Entrevistado B-09).

Notamos que, muitas vezes, as escolas não compreendem as limitações das crianças e as rotulam de desinteressadas e preguiçosas. Colocam as crianças como únicas culpadas, tendo como base suas limitações. Entretanto, deixam de considerar muitos outros aspectos intervenientes, que também

influenciam a não aprendizagem dessas crianças, dentre eles, a formação do professor, a sua aceitação e disposição para atender alunos PNE e os recursos didático-pedagógicos da escola. Esta situação já foi denunciada por YAMAMOTO (1990) que diz:

“as escolas não estão equipadas para atender nem às crianças com pequenos problemas, muito menos às excepcionais. A escola está preparada para a criança com comportamento da classe média. As crianças das classes subalternas fracassam na escola por causa disso. Dependendo da situação esse fracasso é classificado, discriminado”.

A discriminação das crianças PNE pelas escolas foi confirmada com alguns depoimentos sobre a *escolha da escola para os filhos*, dos quais destacamos o seguinte:

“Eu não coloquei o meu filho na escola que eu escolhi, não... Foi na escola que aceitou ele do jeito que ele é. Na época, quando ele era bem pequeno, entrou na escola que aceitou a matrícula dele. As outras, não aceitaram. Falavam que não era possível, que não tinha recursos, que não tinha ninguém preparado pra atender ele...que não sabiam como avaliar ele...pra eu procurar uma escola especializada.” (*Entrevistado C-10*).

Evidenciamos, neste relato, a rejeição das escolas regulares pelos educandos PNE. Na realidade, as escolas rejeitam todos os alunos que representam um desafio para os profissionais que ali atuam. Algumas justificam que não devem receber o aluno por coerência e honestidade, pois não desejam assumir uma responsabilidade que não dão conta de atender adequadamente.

“Eu passei com meu filho em 8 escolas diferentes. Ele, no início, ficava um ano, dois meses, 1 semestre, em cada escola. Ou ele não se adaptava e achava a escola horrível, ficava deprimido e pedia pra sair, ou a escola não conseguia atender ele, ele era um incômodo para eles... e então a direção ou

supervisora da escola me chamava e pedia para eu levar ele para outra escola, que lá não dava pra ele continuar..”(Entrevistado C- 10).

Foi consenso na fala dos familiares dos alunos egressos que as escolas regulares não atenderam adequadamente as crianças PNE. A maioria delas chamou a família e pediu que retirassem seus filhos da escola regular, encaminhando-os para a Instituição especializada. Alguns alegavam que as crianças eram indisciplinadas e acabavam perturbando o andamento da classe.

Justificavam também, que as crianças deveriam ir para a escola especializada por causa de sua deficiência – *o problema está no aluno* – ou por causa da sala de aula lotada que não permitia o atendimento mais individualizado que a criança carecia. Poucas escolas assumiam que não tinham profissionais especializados e nem os recursos didático-pedagógicos necessários para atender as necessidades do educando. Por isso, o aluno tornava-se um incômodo, ficando evidente que a escola regular não conseguia atender adequadamente os educandos PNE, de modo que pudessem avançar no seu processo de aprendizagem.

Para ilustrar nossas observações, colocamos algumas falas das mães:

“Na primeira escola foi bom que ele aprendeu a conviver com os colegas, né... Mais ele ficou lá dois anos nessa escola e tinha dificuldade pra aprender... Não conseguiu aprender a ler e a escrever lá, não. Aí um dia a Diretora me chamou e disse que era melhor eu levar ele pro Centro Maria do Rosário, porque lá era melhor pra ele. Tinha menos alunos na sala e professores mais especializados pra atender as crianças que tinham dificuldades.” (Entrevistado C-01).

“Não tinha nada de negativo nessa escola não. A falha era dele mesmo e nossa, da família que não tinha tempo de cuidar dele direito... O único problema é o acúmulo de alunos na sala. É muito aluno, 30 a 40 alunos na sala, e não tinha nenhum atendimento mais individualizado. O governo só dá o prédio, e não dá recursos necessários pros professores.” (Entrevistado B- 02).

“Ele não aprendia porque ele tava imaturo, ele era fora de faixa. Acho que tava se sentindo meio deslocado nessa escola... Mais a escola era boa.” (Entrevistado C-01).

“A escola era boa. Só que quando ele não aprendia, mandaram ele pro Centro. Mas fizeram aquilo que era possível, né. É por que ele não dava conta mesmo...” (Entrevistado C-04).

“O problema não era da escola. O problema tava nele mesmo, né. Ele era muito agitado, muito nervoso, impaciente e tudo... Não aprendia. Então, a gente via que o problema tava nele mesmo...” (Entrevistado A-08).

Algumas vezes, a própria família acredita que o problema e a “culpa” do não aprender está apenas na própria criança, justificando pela sua deficiência. Estas famílias não conseguem enxergar a fragilidade da prática pedagógica existente nas escolas, que também interfere no fracasso dos alunos.

“Na escola regular tem muito aluno. Tem uns que aprende rápido, só com uma explicaçãozinha da professora, e outros custam mais a aprender, aí uns puxam pra frente e outros puxam pra trás... Não dá certo... Um acaba atrapalhando o outro... Fica muito difícil para a professora. Quem aprende rápido também fica prejudicado por aqueles que puxam pra trás. Então, devia diminuir o número de alunos na sala de aula, e fazer turmas mais homogêneas”. (Entrevistado C-02).

O depoimento acima apresenta a visão de que é possível fazer uma turma com alunos que aprendem igualmente, e sugere que se separe os que aprendem mais devagar. Defende, pois, a segregação dos alunos PNE, e não reconhece a diversidade humana como meio de troca e crescimento conjunto.

Quanto à reação das famílias quando do encaminhamento dos filhos para o Centro de Educação Especial, encontramos diferentes percepções e reações. De um lado, algumas famílias aceitaram a idéia com tranquilidade, sentindo-se aliviadas e encarando a Escola Especializada como a “salvação” do seu filho.

Entretanto, por outro lado, algumas famílias ficaram assustadas, indecisas e receosas, deixando transparecer o *preconceito* em relação a estas Instituições.

Para ilustrar o aspecto de *aceitação ou não aceitação da família*, quando do encaminhamento das crianças para os Centros de Educação Especial de Minas Gerais, encontramos as seguintes reações:

“No começo eu fiquei confusa, porque não conhecia o trabalho do Centro, né... Fiquei com medo, mais trouxe assim mesmo e foi ótimo.” (Entrevistado C-01).

“Eu achei uma maravilha ele vim pro Centro. Isso foi uma santa casa para ele. Eu falei pra diretora da época, que se ela conseguisse fazer ele ficar na escola, aprender a escrever, assinar o nome, ler, fazer contas, seria fantástico!” (Entrevistado C-02).

“Eu achei bom, né, ele ir pro Centro. Ele tava com dificuldade e não conseguia aprender nada mesmo. Ele precisava disso, ia ser bom pra ele, era uma esperança...” (Entrevistado A-04).

“No começo eu fiquei em dúvida porque ele não queria ir pro Centro. Todo mundo falava que era escola de doido, que lá só tinha gente atrapalhada da cabeça ... e ele não queria ir.” (Entrevistado B-13).

“Quando ele entrou lá no Centro e via algumas crianças na cadeira de roda, sem controle do pescoço e da cabeça, babando, gente que não enxerga e outros que não falam, ele ficava assustado e achava muito feio e triste. Ficou triste e não queria ir mais...Falava: mãe, lá tem uns menino feio, esquisito...eu não gosto de ficar olhando pra eles...” (Entrevistado B-14).

Percebemos diante dos discursos, que existe um *preconceito* grande com relação aos alunos da Instituição especializada. As pessoas rotulam e rejeitam os educandos PNE. Como já discutimos anteriormente, é muito forte o padrão de normalidade e de beleza difundido pela ideologia dominante e que se impregna em nossas mentes.

Além disso, foi apontado no conteúdo das entrevistas como fator negativo na existência dos Centros, a falta de recursos didático-pedagógico e a omissão do governo no provimento de tais recursos:

“O que falta nas escolas especializadas, como no Centro, são mais recursos. O governo é omissivo. Ele deveria pagar melhores salários para os professores, todos, não só os do Centro, dar mais recursos, mais material, por um número menor de alunos na sala de aula ...”
(Entrevistado C-02).

Outro aspecto observado foi a *idade* em que os alunos egressos dos Centros de Educação Especial de Minas Gerais, *chegaram às Instituições*. Verificamos que esses alunos iniciaram o processo de atendimento com idades bem variadas, entre 5 e 32 anos. Levantamos a média geral das idades e esta ficou acima dos 9 anos, evidenciando que os educandos ficaram retidos por algum tempo na escola regular, em situação de fracasso, para depois de um tempo, que varia entre 1 a 5 anos, serem encaminhados para os Centros de Educação Especial.

Podemos afirmar que a maioria desses alunos, chegou aos Centros marcados com a história de fracasso no processo de alfabetização, diante da evidência de que não conseguiram dominar habilidades de leitura, escrita e os conceitos básicos da matemática. Esse fato, com certeza, tem contribuído para o rebaixamento da confiança e auto-estima.

A questão do tempo de retenção e/ou permanência percebido no sistema regular de ensino, acontece, também, nos Centros.

O gráfico a seguir, ilustra esta realidade.

Gráfico II: Tempo de permanência dos alunos PNE nos Centros de Educação Especial de Minas Gerais:

NºAlunos

Levantamos também dados sobre a média referente ao *tempo de*

Temp

permanência dos alunos egressos, nos Centros de Educação Especial. Nessa busca, constatamos que o tempo variou entre 2 a 7 anos, resultando uma média de 4 anos, o que comprova que os alunos PNE demoram um tempo significativo para conseguirem o avanço na aprendizagem necessária para o seu desligamento do Centro.

Este fato vem confirmar a pesquisa de MARCONI (1987), que apontou o trabalho das classes especiais como pouco eficientes, cuja evidência estava no longo período de tempo que as crianças nelas permanecem.

Através de entrevistas que fizemos com as diretoras e secretárias nos Centros de Educação Especial, fomos informados de que há um grande número de alunos PNE que freqüentam os Centros por longo período, e, mesmo não tendo avançando e, por isso, não recebendo o encaminhamento necessário

para a inserção no ensino regular, abandonam o atendimento por cansaço, desânimo ou descrença de que possam avançar no seu processo de aprendizagem.

Por conseguinte, quanto à *qualidade do atendimento* oferecido pelos Centros Estaduais de Educação Especial, as mães responderam em uníssimo que o atendimento aos filhos foi de excelente qualidade:

“Ele foi pro Centro e foi ótimo. Hoje eu digo pra todo mundo: se seu filho tem dificuldade, deixa ele ir pro Maria do Rosário, porque a escola é uma maravilha, e vai ser muito bom como foi pro meu filho...” (Entrevistado C-11).

“Lá no Centro ele aprendeu mais do que eu esperava dele: aprendeu a ler, escrever, a fazer contas, a voltar troco. Ele tinha atendimento com a psicóloga e aprendeu a se comportar, hoje parou de ser agressivo. Ele melhorou 300% lá no Centro...” (Entrevistado C-02).

“Foi maravilhoso o atendimento que ele recebeu no Centro. Num ano ele recuperou dois anos que ele tinha perdido na outra escola. Ele começou a acreditar mais nele mesmo, e venceu as dificuldades, aprendeu a ler e a escrever direitinho, isso foi muito bom...” (Entrevistado B-06).

“Eu disse pra diretora que se ele aprendesse a ler e a escrever tava muito bom. Mais ele aprendeu muito mais: aprendeu a ler, contar, escrever e, principalmente se comportar como uma pessoa civilizada, que sabe conviver com os outros.” (Entrevistado B-2).

Percebemos pelo resultado das entrevistas que algumas mães apreciam muito o trabalho realizado pelos Centros. Apresentam também um sentimento de gratidão pelos profissionais que atuam nas Instituições especializadas. O fato do Centro de Educação Especial existir representa uma possibilidade de seus filhos serem aceitos e inseridos no processo de escolarização, quando não encontraram espaço para a permanência e o avanço na aprendizagem deles no ensino regular. De outra forma, o espaço existente pode ter representado também fracasso, reprovação e, conseqüentemente, a perda da auto-estima.

Destacamos ainda, o reconhecimento das famílias, quanto ao *trabalho diferenciado*, que os Centros oferecem:

“Ah, na escola normal não ia dar pra ele acompanhar, não... Hoje em dia, ele já consegue. Graças ao atendimento que ele recebeu no Centro, principalmente que ele recebeu das psicólogas.” (Entrevistado A-01).

“Essas crianças precisam de mais tempo e muita atenção, de um acompanhamento maior, mais de perto. Se tão numa sala lotada com uma única professora, elas ficam de lado... Não tem jeito de aprender, não.” (Entrevistado B-12).

“No início ele não queria ficar lá. Aí eu falava pra ele que era por causa da médica e da psicóloga que tinha lá, que ele precisava... ia ser bom pra ele...” (Entrevistado A-14).

Diante disso, podemos afirmar que as mães dos alunos PNE, com história de fracasso e reprovação, consideravam como indispensável o trabalho realizado nos Centros de Educação Especial. O fato de que o filho tenha permanecido lá por longos anos, não é considerado por elas. O que importa é que a criança PNE tenha sido bem aceita, respeitada nos seus limites, e que tenha conseguido avanço na aprendizagem, dentro de suas possibilidades. Não questionam a qualidade do atendimento em momento algum, pois, estar inserido na escola já é uma dádiva, não deixando de representar uma possibilidade de avanço na aprendizagem.

Outra vantagem dos Centros, apontada pelas famílias, é a questão da *preocupação e do compromisso do Centro em promover o aluno e encaminhá-lo de volta ao ensino regular*. Confirmamos isto no seguinte discurso:

“No Centro de Educação Especial existe mais a preocupação e o acompanhamento com o desenvolvimento mesmo do aluno. E melhor ainda é a preocupação em tirar o aluno do Centro e fazer ele voltar pra escola regular.” (Entrevistado C-02).

Mas, para o encaminhamento para o ensino regular, os Centros têm de fazer um trabalho de recuperação do aluno, para que este avance e consiga prosseguir junto aos colegas de classe no ensino regular. É preciso tornar o indivíduo cada vez mais próximo do normal, para garantir uma convivência harmoniosa com os demais.

As famílias apontaram ainda uma outra vantagem interessante do Centro, que é a questão *da não seriação*:

“Lá eles atende os alunos mais de perto, dão mais atenção aos problemas do aluno. Não tem tanta pressão pra aprender rápido porque não tem seriação. Daí, a criança fica mais tranquila, menos pressionada, né.” (Entrevistado B-11).

Notamos, assim, que a escola regular, da forma como está estruturada, não consegue atender à diversidade do alunado, com suas especificidades e diferentes formas e tempos para aprender. A escola atual foi projetada para atender os alunos das classes mais privilegiadas, sendo que suas exigências e desafios não oferecem espaços para o sucesso da aprendizagem dos educandos das classes menos privilegiadas, como também dos alunos PNE¹².

Observamos esta idéia em outros autores que afirmam que

“...a cultura da escola é a cultura do meio ambiente onde vivem as classes privilegiadas. As crianças dessas classes mais favorecidas estão habituadas desde a mais tenra infância à linguagem que a escola exige.(...) as crianças dos meios populares sentem grande estranheza diante da linguagem, normas e valores da escola, que são totalmente diferentes daqueles a que estão habituadas”. (HARPER, et all ,1984, p. 75).

Gráfico III: Tempo de retenção dos alunos egressos no sistema escolar:

NºAlunos

7

6

5

4

3

NºAlunos

CEOPE

CEE



Por conseguinte, verificamos que os alunos egressos têm em comum um tempo significativo de *retenção na sua trajetória escolar*. Esse tempo, nos três Centros, resulta uma média bem próxima a 5 anos de retenção, que pode ser considerado elevado quando comparado com o tempo dos alunos da escola regular. Este fato tem contribuído para a grande defasagem em relação à idade/série, no processo de escolarização do aluno PNE.

Em resumo, sobre a trajetória escolar dos alunos podemos aferir que: eles entram na escola em média com 5,5 anos; em torno de 90% deles ingressaram primeiramente na escola pública estadual; passaram por uma média de 4 diferentes escolas procurando uma adequada para as suas necessidades educacionais; foram para os centros em média depois dos 9 anos de idade; e ficaram retidos sem o avanço na seriação escolar, por uma média de tempo em torno de 4 anos. Esses dados vêm comprovar, mais uma vez, a história de fracasso desses mesmos educandos, no sistema educacional.

Contudo, podemos destacar que no Brasil, em cada dez alunos da primeira série do ensino fundamental, quatro repetem de ano, e que a taxa de repetência na 1ª série em 1997 foi de 41,5% e de 40,1% em 1999, sendo mais grave o problema nas escolas públicas¹³.

Para ilustrar como era preocupante e incômodo para as famílias a questão da *repetência* que ocasiona o atraso no avanço da seriação escolar, temos os seguintes relatos:

“Eu acho que na época houve assim uma falta de interesse, da parte da direção da escola, pro caso dele... Sabe, eles deviam ter me chamado e falado: ‘Oh, seu filho tem problema’. Eu ia cuidar dele, buscar recurso mais cedo, pra ele, né. E ele não ia gastar tanto tempo e perder o tempo que ele perdeu, na primeira escola. Por que eles sabem das coisas, eles

estudaram pra isso, né.. A escola falhou comigo, ficaram com ele lá dando trabalho, sem aprender nada e não me chamaram pra conversar... Pode ser que agiram diferente com os outros, mais comigo foi assim...” (Entrevistado C-07).

“Ah, ele não gostava de lá não... Ele sofria muito, porque as outras crianças riam dele, batiam nele e ele ficava muito nervoso... Ele era muito simples, humilde. Aí eles ficavam desfazendo dele... judiavam dele. Quando ele apanhava lá, ficava até sem fala, aí a servente levava ele lá em casa...chegava em casa todo sujo, às vezes arranhado e chorando. Não aprendia nada e não queria mais voltar pra escola.” (Entrevistado B-09).

“As professoras da escola brigavam com ele, xingavam ele de molenga, que ele não tinha vergonha na cara e não aprendia...aí os colegas riam dele. Ele não gostava de lá de jeito nenhum. E ia só tomando bomba.” (Entrevistado C-12).

“Lá na primeira escola ele não parava quieto na sala de aula. As professora só davam trabalho pra ele buscar água, material, tudo que precisavam... porque ele não parava quieto mesmo... E ele ficou lá assim durante uns 5 anos, até que ele não queria ir mais à escola. Não aprendeu nada lá, não. Era aquela choradeira na hora de ir para a escola, não queria ir e eu batia... era aquele tormento!” (Entrevistado C-07).

“Ficou 2 anos na escola do Estado e não aprendeu nada. Reclamava muito do trato da professora: que ela não dava atenção pra ele, apagava o quadro e ele não copiava porque ele fazia tudo devagar... o caderno dele era tudo incompleto e ele só ganhava castigo e a professora me chamava todo dia...queria que eu fizesse ele ficar esperto e ainda ensinasse pra ele, em casa. Mais quem ensina a ler não é a escola?” (Entrevistado B-14).

Os relatos das mães deixaram evidente que a escola regular não se encontra preparada para atender os alunos PNE, conclusão esta que outros pesquisadores já chegaram e que nós tratamos com mais detalhes no segundo capítulo deste trabalho. Quando a escola regular não consegue fazer o aluno PNE avançar no processo de aprendizagem, ela o “expulsa” sutilmente, encaminhando-o para a escola especializada, procurando livrar-se do problema.

Nessa mesma linha, verificamos que os alunos PNE, egressos dos Centros Estaduais de Educação Especial não se enquadram no atual sistema regular de ensino, mais precisamente no modelo de escola seriada. Por isso, se por um lado, o educando PNE fracassa no seu processo de ensino-aprendizagem, por outro, o sistema de ensino também fracassa, pois não consegue atender *a todos* os alunos dentro de suas necessidades educacionais.

Contudo, buscando conhecer a visão de outros estudiosos¹⁴ sobre o insucesso dos alunos da Educação Especial, constatamos que essa realidade não pertence somente aos educandos PNE, mas há muito em comum com a maioria dos educandos que se encontram em situação desfavorável economicamente.

A realidade vivida pelos alunos egressos:

Nesta parte de nosso trabalho, apresentamos os dados relativos à localização dos alunos egressos dos Centros Estaduais de Educação Especial e, para melhor visualização, apresentamos o gráfico abaixo sobre a situação dos alunos egressos quanto ao processo de escolarização.

Gráfico IV: Demonstrativo geral dos alunos inseridos e/ou evadidos do

sistema educacional:

Dos 44 alunos, aproximadamente 73% encontram-se inseridos no sistema educacional, entretanto, 27% dos alunos egressos abandonaram a escola.

Mas, não nos contentamos somente com esta informação, e por isto, buscamos mais esclarecimentos sobre o assunto. Pudemos, dessa forma, constatar o seguinte: do total de alunos que continuam freqüentando a escola, apenas 10% das famílias afirmaram que seus filhos vêm obtendo sucesso na escola, contudo, 30% confessou que os filhos querem desistir de estudar, e 60% disseram que os filhos acompanham parcialmente as atividades da escola.

Gráfico V: Situação dos alunos egressos dos Centros de Educação Especial de MG que continuam inseridos na escola:

Ilustramos este fato, com as informações que obtivemos por parte das famílias entrevistadas, tais como :

“Ela já está na 3ª série na escola normal. Tenho muita reclamação dela porque ela é muito inquieta, conversa e anda muito na sala e atrapalha a professora e os colegas. A professora não dá conta dela”. (Entrevistado B-03).

“Ele já está na 4ª série, mais não tá bem não. Ele não gosta de estudar. Lê e escreve muito mal, não acompanha a turma e tem muita dificuldade. Ele não se interessa em melhorar... Eu luto e faço o possível pra ele continuar estudando, ir em frente... mais tem horas que fico muito cansada e desanimada. Não sei se ele vai muito tempo na escola...” (Entrevistado B-01).

Ele tem 15 anos e ainda tá na 1ª série. Ele não gosta da escola. Eu fico insistindo com ele, falo que é importante, que ele precisa aprender a ler e escrever direitinho... Não sei até quando eu vou conseguir fazer ele ficar na escola...” (Entrevistado A-09)

Ficou claro que grande parte dos alunos que ainda se encontram inseridos na escola não estão satisfeitos e nem obtendo sucesso no processo

educacional. Continuam freqüentando a escola por insistência dos pais, e não escondem a sua descrença pela escola e o desejo de abandoná-la.

Verificamos também que 27% dos alunos egressos abandonaram a escola alegando desgosto, cansaço e desânimo em continuar insistindo em aprender. Nesse sentido, verificamos que a criança PNE em nada difere da criança das classes economicamente menos privilegiadas, pois o

“mal-estar experimentado pelas crianças dos meios menos favorecidos pode desembocar numa atitude de recusa da escola, que se traduz em erros constantes, num mutismo dentro da sala de aula, em suma, na instalação progressiva do aluno numa situação de fracasso”. (HARPER, et all, 1984, p. 75).

Há aqueles que afirmaram que depois de repetir de ano várias vezes, revelaram que sua preocupação atual é receber um salário para atender às suas necessidades básicas, e a escola fica relegada a segundo plano¹⁵.

Os resultados da análise dos dados, evidenciaram também que grande parcela dos alunos que continuam *inseridos no sistema educacional*, fazem parte desse sistema graças a programas alternativos oferecidos pelo Governo Mineiro, em projetos como o “Acertando o Passo”¹⁶ e Cursos Supletivos. Em Uberlândia, 60% dos alunos egressos continuam recebendo apoio pedagógico no extra-turno no próprio Centro ou no Projeto Ensino Alternativo¹⁷. Entretanto, se por um lado esses programas têm viabilizado a permanência dos educandos PNE no sistema educacional, por outro, eles continuam sendo “reunidos” em grupos diferenciados, tratados de maneira diferente da maioria.

Portanto, podemos considerar os Centros de Educação Especial e os demais projetos que foram citados como tentativas de recuperação da defasagem dos alunos PNE. Entretanto, se por um lado possibilitam a inserção desses educandos no sistema educacional, dando-lhes chance de permanência e de algum avanço, que é significativo nos degraus da escolarização, por outro, não conseguem corrigir a questão da defasagem. Ilustramos este fato com o seguinte relato:

“Minha filha fica meio incomodada na escola que ela está... Ela ainda está no 1º ano, começando a aprender a ler e escrever. Mais ela já tem 11 anos e é muito desenvolvida, tá bastante alta... E ela tem vergonha dos colegas dela, porque ela é a mais alta. Ela já é mesmo uma mocinha, muito maior que os colegas da sala. E eles ficam comentando, comparando... perguntam porque ela ainda tá na 1ª série...”
(Entrevistado B-05).

Percebemos, dessa forma, que o tempo não volta em favor do aluno. Ele vai estar junto com desiguais, sendo rotulado e estigmatizado por ser diferente. Em nossa sociedade, o padrão de referência é o convencional, prevalece o que corresponde à maioria, e assim, o normal é uma criança estar na 1ª série entre seis e oito anos, com pequena variação de um a dois anos. Se esta faixa de idade é maior, acima de três anos, indo até dez anos, torna-se anormal, irregular, dando espaço para o rótulo e a estigmatização.

Diante do que aqui foi exposto, percebemos que os alunos egressos da Educação Especial não conseguiram permanecer e avançar no sistema regular de ensino porque:

- a) existe inadequação no atendimento oferecido, pois acabam por não responderem às suas exigências didático-pedagógicas;

- b) os educandos têm necessidade de trabalhar para complementação do orçamento familiar;
- c) as propostas da escola contribuem mais para a segregação do que para a pretensa inclusão que tanto se deseja.

Vejamos o que mostra o gráfico geral da *série alcançada* do somatório de alunos egressos dos três Centros:

Gráfico VI: **Demonstrativo geral da série alcançada pelos alunos egressos dos centros de educação especial de MG:**

Nº alunos:



Conforme o gráfico, dos alunos do CEOPE a maioria continua retido na 1ª ou 2ª série, e apenas um aluno avançou para a 3ª e um outro para a 4ª série. Quanto aos alunos do CEEU, 50% deles continuam retidos na 1ª e na 2ª série, enquanto os outros 50% alcançaram a 3ª, a 4ª, e no máximo, a 6ª série do ensino fundamental. Mas, dos alunos egressos do CEEEMAR, oito alcançaram a 5ª série, quatro deles alcançaram a 6ª e a 7ª séries, três alunos

alcançaram a 8ª série, e, destacamos que três alunos alcançaram o 1º ano do ensino médio.

Se fizermos uma comparação entre a *série alcançada* pelos alunos egressos dos Centros Estaduais de Educação Especial, vamos constatar que houve um avanço mais significativo dos educandos do CEEEMAR, pois todos ultrapassaram a 4ª série do ensino fundamental, isto é, oito alunos alcançaram a 5ª série e, três o 1º colegial, ou o 1º ano do ensino médio.

Ficou evidenciado que 35% dos alunos egressos dos Centros de Educação Especial de Minas Gerais que continuam inseridos no sistema educacional, permanecem ainda nas séries iniciais que correspondem à 1ª e à 2ª série, equivalentes à etapa do processo de alfabetização. Aproximadamente 21% alcançaram a 3ª e a 4ª série, 26% dos alunos atingiram a 5ª e/ou 6ª série, 11% alcançaram a 8ª série do Ensino Fundamental, e outros 7% alcançaram o 1º ano do 2º grau. Os dados mostram ainda que há muitos alunos que ficam retidos nas séries iniciais, contribuindo para um grande afunilamento nas séries mais adiantadas.

Com relação à *inserção no mercado de trabalho*, constatamos que 42% dos 44 alunos cujas famílias foram entrevistadas, *nunca trabalharam*, portanto vivem totalmente dependentes e sobre a proteção dos pais ou familiares. Contudo, por estarem despreparados tanto no domínio de conhecimentos como na formação profissional, não conseguem um emprego que lhes possibilite viver com dignidade. Têm que se sujeitar a aceitar trabalhos pesados e temporários,

sem carteira assinada, que podemos designar de subempregos, para a garantia de sua sobrevivência.

Nesse prisma, destacamos a fala de um aluno egresso do CEEU, sobre a sua experiência de trabalho em uma empresa:

“A Firma X me contratou para a limpeza. Registrou carteira e fiquei com contrato de experiência de 45 dias. Mais, quando já tinha 40 dias que eu tava lá, eu tive uma crise, desmaiei, babei feio... Aí eles me mandaram embora, falando que eu não servia pro serviço. Depois disso, eu já tentei arrumar outro emprego e não consigo. Quando procuram informação sobre mim, logo eles descobre que eu tenho crises de desmaio e não me dão emprego.” (Entrevistado B-14).

Fica evidente que as empresas nem sempre estão dispostas a dar emprego para pessoas deficientes ou com problemas de saúde. Na sociedade capitalista o homem tem valor pela sua força de trabalho, pelo que ele produz. E se o “trabalho é a expressão da vida humana e através dele se altera a relação do homem com a natureza; por isso, através do trabalho, o homem transforma-se a si mesmo” (FROMM, 1983, p. 26), então, o homem não pode ficar sem trabalho.

De outra forma, encontramos 26% dos alunos egressos que estão realizando alguma *atividade remunerada*, que lhes permite a conquista de pequenos rendimentos. Todavia, verificamos que 98% desses alunos estão vivendo de subempregos, que representam trabalhos pesados e com baixa remuneração.

Pelo resultado de nossas análises, concordamos com um autor que explicitou a idéia de que o

“trabalhador sem instrução é apenas uma conseqüência previsível de uma sociedade onde as desigualdades são muito grandes (...) Quando a criança deixa a escola, fonte primária de cidadania, ela vai para as ruas e

só pode se transformar em mão-de-obra despreparada”. (DIMENSTEIN, 2000, p. 160-161).

Dessa forma, os cidadãos PNE se tornam mão-de-obra despreparada ou pessoas dependentes, reforçando as desigualdades sociais.

Diante dos fatos evidenciados, comungamos com a idéia de que

“os proprietários de educação de qualidade terão maiores opções de emprego no mercado de trabalho para ter acesso à propriedade de um salário; os não-proprietários, menos”. (GENTILI, 1995, p. 249).

Finalmente, concluímos que dos alunos egressos dos Centros Estaduais de Educação Especial, 73% continuam freqüentando a escola e os outros 27% evadiram. Contudo, dos que continuam inseridos no sistema escolar, apenas 10% afirmaram que vêm obtendo sucesso na aprendizagem, os outros 90% encontram-se com dificuldades e/ou desinteressados. Quanto ao avanço no processo de escolarização, 35% continuam retidos na 1ª série, e por volta de 21% alcançaram a 3ª e 4ª séries, e apenas 7% chegaram ao 2º grau. Entretanto, dos alunos que atingiram o nível de 4ª série grande parte apresenta muitas dificuldades no processo de leitura e escrita¹⁸.

Quanto à categoria trabalho, verificamos que menos de 30% dos alunos egressos iniciaram sua vida de trabalhador, contudo, 98% deles submetem-se a subempregos, desenvolvendo trabalhos pesados, sem registro em carteira e com baixa remuneração.

Enfim, percebemos que a situação vivida pelos alunos egressos da educação especial, não difere da situação da maioria dos adolescentes e jovens de nosso país, pertencentes à camada social menos favorecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pretensão com este estudo foi a de conhecer a realidade dos alunos egressos dos três Centros de Educação Especial do Estado de Minas Gerais, buscando especificamente qual é o seu perfil, a sua trajetória escolar, a série alcançada por eles, bem como a sua situação real e atual tanto na escola quanto no trabalho.

Face a isso, procuramos resgatar as principais Leis e Diretrizes que norteiam o trabalho da Educação Especial. Constatamos que no Brasil, durante muitos séculos, não havia nenhuma Lei que garantisse os direitos aos cidadãos PNE. Somente nos últimos 60 anos da nossa história houve avanço na Legislação Brasileira, que passou a contemplar os educandos PNE. Das sete Constituições Brasileiras, somente a partir da 5ª Carta Magna, no ano de 1946, se fez referência aos sujeitos PNE. Hodiernamente, há muitas conquistas em Lei, os poderes públicos assumem responsabilidades cada vez maiores na luta

para a integração do educando PNE, porém, muitas dessas conquistas não foram ainda viabilizadas na prática¹.

Discutimos ainda os princípios filosóficos que norteiam a prática da Educação Especial no interior das Instituições. Percebemos que esses pressupostos são polêmicos, entretanto, constatamos que os Centros de Educação Especial foram criados e ainda baseiam suas ações pedagógicas à luz do princípio da integração. No nosso modo de entender, esta visão é ingênua e não reflete a realidade em que vivemos. É ingênua porque acredita que a simples justaposição de pessoas no espaço escolar, com alguns jogos e brincadeiras em comum, são indicadores de que estas pessoas estejam integradas; não reflete a realidade porque este princípio defende apenas a integração do deficiente no sistema educacional, não considerando que a integração da forma como é entendida nos documentos estudados deveria ocorrer para a grande maioria dos brasileiros, que como os deficientes vivem à margem, sem fruição dos direitos básicos do ser humano, como a educação, a moradia, o lazer, a alimentação e a saúde.

Dessa forma, esse princípio que se concretiza no trabalho realizado pelos Centros revelou-se contraditório, pois, se por um lado, atende um grande número de alunos PNE, contribuindo e possibilitando de seus acessos no Sistema Escolar, pela, sua organização estrutural estigmatizam e segregam estas pessoas.

Nossa pesquisa de campo confirmou e revelou aspectos muito importantes sobre os egressos dos três Centros Estaduais de Educação Especial, localizados em Uberaba, Uberlândia e Barbacena, são eles:

a) Quanto ao *perfil* dos egressos. Verificamos que eles se encontram com idades que variam entre 11 e 36 anos, com aproximadamente 80% deles distribuídos entre 11 e 20 anos.

b) Quanto ao *sexo*, evidenciamos que aproximadamente 70% dos alunos egressos pertencem ao sexo masculino. Esse fato confirma a constatação de outros pesquisadores como já citamos anteriormente.

c) Quanto à *moradia e a renda familiar* verificamos que aproximadamente 60% das famílias moram em casa própria, porém, em torno de 20% destas, ainda estão com dívidas junto ao Sistema Financeiro de Habitações. Há, de outra forma, 40% das famílias que ainda dependem do aluguel.

d) Quanto à renda mensal das famílias, foi constatado que esta apresenta uma média de 3,16 salários mínimos.

e) Quanto ao diagnóstico dos educandos egressos, constatamos que 95% dos familiares não têm clareza sobre o diagnóstico dos filhos, o que dificulta a sua interferência, cobrança e, conseqüentemente, a possibilidade de contribuir positivamente para o processo de estimulação e desenvolvimento das crianças PNE.

Sobre a *trajetória escolar dos sujeitos* de nossa investigação, constatamos que todos passaram em média por mais de 4 escolas, na busca de uma que atendesse aos seus interesses e necessidades.

Muitas vezes, após terem sido rejeitados pela escola regular que procurou transferir aos alunos PNE toda a culpa de seu fracasso na aprendizagem, foram encaminhados para os Centros de Educação Especial.

A média de idade que os alunos PNE *chegaram aos Centros*, foi de 9 anos e 5 meses de idade, passando normalmente por outras escolas, antes das Instituições Especializadas.

A respeito do *tempo de retenção nas série escolares* de nossos alunos, observamos que a média foi de 4 anos e 9 meses. Isto os levou a uma grande defasagem com relação à idade/série, quando comparados com a média normal das crianças ditas “normais” no Sistema Educacional Brasileiro.

Quanto à série alcançada pelos educandos egressos, constatamos que esta variou em cada Centro: Em Uberaba, o nível máximo alcançado foi a 4ª série do ensino fundamental, em Uberlândia, a 6ª série, e em Barbacena, o 10º ano do ensino médio. Contudo, a maioria desses alunos não prosseguem ou prosseguiram seus estudos na escolarização regular, mas buscaram alternativas em projetos especiais, tais como: classes aceleradas, o Supletivo e o “Acertando o Passo”. Evidenciamos, ainda através das entrevistas, que 55% dos alunos egressos mesmo tendo alcançado no máximo a 4ª série do ensino fundamental, apresentam muitas dificuldades para a leitura, a escrita ortográfica, a dissertação e o raciocínio lógico matemático.

Foi ainda constatado que, a maioria desses alunos, mesmo depois de serem liberados dos atendimentos das salas especiais dos Centros, continuaram e ainda continuam por algum tempo com o apoio pedagógico

específico destas mesmas instituições ou de outras, buscando segurança e, conseqüentemente, a obtenção do sucesso no ensino regular.

Nossas análises evidenciaram que 73% dos alunos continuam inseridos no sistema educacional, dado este bastante significativo. Contudo, desses, 90% revelaram dificuldades e insatisfação quanto à continuidade dos estudos.

Quanto à inserção *no mercado de trabalho*, verificamos que 26% estão trabalhando, 32% estão desempregados e 42% nunca trabalharam, sendo ainda completamente dependentes das suas famílias. No entanto, dos que já tiveram ou têm algum trabalho, submetem-se a “empregos” temporários, sem carteira assinada e sem exigência de qualificação, constituindo-se em subempregos.

Dessa forma, notamos que essa realidade dos cidadãos egressos de Educação Especial, não difere da realidade da maioria dos brasileiros representantes das massas populares.

As instituições especializadas buscam com seu trabalho a reabilitação da criança PNE, visando a sua promoção ao nível dos educandos ditos “normais”. Com isto, o seu objetivo é promovê-los a ponto de encaminhá-los para a inserção no ensino regular. Ainda assim, os alunos que recebem atendimento nas escolas especiais por um tempo bem significativo, que varia entre 2 a 8 anos, depois de liberados do atendimento nestas instituições, continuam em situação de fracasso na escola regular. Grande parte deles não são nem mesmo alfabetizados, e outros, conseguem noções mínimas do processo de leitura e escrita.

Além do mais, as escolas regulares continuam rejeitando os alunos PNE, com base no discurso de que não estão preparados para atendê-los. Quando recebem o aluno PNE ele fica segregado dentro do próprio espaço físico da escola, em situação de fracasso e sem a assistência necessária. Na maior parte dos casos, encaminham esses alunos para as instituições especializadas, procurando livrar-se do “problema”.

Por conseguinte, nossas análises também demonstraram que o fracasso escolar, a reprovação e a segregação vivenciados pelos educandos que passam pelas escolas especiais e também pelas regulares, despertam nos alunos e familiares sentimentos de perda da auto-estima, inadequação, preconceito e insatisfação.

Assim, percebemos que se por um lado a escola regular não consegue atender adequadamente os educandos PNE, por outro, as escolas especiais também contribuem muito pouco para o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Podemos confirmar esta idéia colocando que a escola especial

“parte do pressuposto de que os sujeitos estão naturalmente limitados, toda a orientação educativa está obrigada a orientar-se naturalmente em direção a essa idéia, e os resultados, finalmente, concordam com essa percepção.” (SKLIAR, 1997, p. 13).

Lamentavelmente, percebemos que tanto a prática da escola regular como a prática da escola especial, estão servindo para discriminar as crianças PNE.

Pois, segundo YAMAMOTO (1990)

“...definição fluida de excepcionalidade e normalidade, facilitada pela indefinição da própria psicologia sobre a questão, a escola está servindo novamente, como serve efetivamente, de instrumento de seletividade. Só que, em vez de usar a disciplina e o conhecimento, usa a ciência”.

A discriminação acontece devido a visão preconceituosa da sociedade e do padrão de normalidade nela difundido. O processo de seletividade é apenas um dos componentes da discriminação.

Dessa forma, constatamos que nem a escola regular nem a escola especial querem o aluno portador de necessidades especiais em seu interior.

Alguns autores e, algumas vezes, até a legislação², apresentam propostas equivalentes à extinção total de todas as instituições especializadas, justificando esta atitude pelo fim da estigmatização e segregação. Nesse sentido, SANTOS (2000) propõe a extinção do sistema paralelo de educação especial, e ainda sugere que se transforme as

“...escolas especiais atuais em centros de referência de educação especial, cujo objetivo principal seria fornecer apoio técnico e equipamentário às escolas regulares (e não mais o ensino direto nos programas educacionais), não apenas não seria tão oneroso assim, como também significaria uma saudável reformulação no imaginário a respeito da educação especial, que até hoje tem sido predominantemente confundida com escola especial”.

Outros autores³ acreditam que o investimento na formação dos professores e o equipamento das escolas com recursos didático-pedagógicos adequados resolveria o problema, possibilitando a inserção de todos os deficientes no sistema regular de ensino.

Contudo, vimos com VAYER & RONCIN (1989) que inserir não é integrar. Para estar integrado os alunos PNE têm de estar dentro, participando, interagindo e aprendendo com os demais. Além disso, as questões que envolvem a relação a pessoa portadora de deficiência e a escola não se reduzem

ao princípio de integração. Estas questões exigem que se leve em conta outros determinantes, como a função social da escola pública, a diferença existente entre exclusão e evasão e a própria concepção que esta sociedade possui a cerca da pessoa deficiente.

Quanto ao *Princípio de Inclusão*, acreditamos que existem possibilidade mínima dele se concretizar com sucesso e plenitude, pois em que pese a idéia contida no princípio da inclusão que busca inserir na escola todas as crianças, independente da cor, sexo, nível sócio econômico, habilidades e capacidades, dificilmente esta ação poderá se concretizar, tendo em vista que, como esperamos ter deixado claro em nosso estudo, existem obstáculos na forma de organização da escola que seguramente ainda não foram superados.

Nesta linha de raciocínio, julgamos louvável a idéia da diversidade, de poder aprender, conviver e crescer com todos os diferentes. Entretanto, faz-se necessário que nossa sociedade capitalista, sustentada em bases desiguais, aprenda o valor da diversidade não só na teoria, mais que possa revelar com atitudes concretas, que conseguiu vencer os preconceitos e aceitar e respeitar as diferenças.

Evidenciamos que os alunos PNE quando inseridos na escola regular, não conseguem responder às suas exigências, permanecendo excluídos em seu interior, sem avanço na aprendizagem e, conseqüentemente, segregados, abandonados e com grande perda de sua auto-estima. Se persiste a situação atual, teremos aumento dos índices de evasão, repetência, bem como o descrédito da educação e de seus atores, distanciando-se cada vez mais do

ideal, expresso em Leis⁴, de oferta de educação de qualidade com acesso e permanência para todos.

Concordamos com o autor que afirmou que com o

“processo inclusivista que aí está, dificilmente conseguiremos superar os mecanismos de exclusão presentes na escola, (...) ele está eivado de contradições e em nenhum momento toca nas questões orgânicas que envolvem a escola brasileira”. (CARMO, 1999, no prelo).

Para que o sistema educacional pudesse melhor atender os alunos PNE, seria necessário que se repensasse e se reorganizasse a estrutura escolar seriada, adotando uma atitude de

“redimensionar o tempo e o espaço escolares bem como flexibilizar os conteúdos rumo a uma abordagem integradora que rompa com a compartimentalização das séries, das disciplinas e com a fragmentação do conhecimento.” (CARMO, 1999, no prelo).

Enfim, defendemos a idéia de que é preciso questionar e rever a forma de organização da estrutura do sistema educacional brasileiro, que acaba sendo a grande barreira contra qualquer tentativa de inclusão, aqui compreendida como a real possibilidade de acesso e permanência na escola, com sucesso, principalmente do grande contingente dos filhos da classe trabalhadora.

Finalmente, e tendo como referência o estudo que acabamos de relatar, podemos afirmar que a persistir esta situação, a nova política de inclusão fica comprometida, e poderá, como ocorreu com a integração, se tornar em apenas mais um discurso vazio.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, A., MOLL, J. (orgs). **Para além do fracasso escolar**. Campinas - SP: Papyrus, 1997. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ARAÚJO, E. A. C. **Caracterização da atuação profissional de psicólogos com pessoas portadoras de deficiência mental**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ARAÚJO, P. F. **Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e Atualidade** - Ministério da Educação e do Desporto/INDESP, Brasília, 1998.

BARREIROS, V. M. Escola e Diversidade - A Escola como produtora da psedodeficiência. In. **Revista Integração**, Brasília, ano 9, n. 21, p. 21-22, 1999.

BASSEDAS, E. et al. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BEAUPRÉ, P. O desafio da integração escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica. In. MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/SP: SENAC, 1997.

BOBBIO, N., MATEUCCI, N. & PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: UNB, 1986. p. 686-705. (verbete Liberalismo)

BONADIMAN, Z. B. **Perspectiva de pais em relação ao filho portador de deficiência mental e a si próprios: em busca de caminhos para educação do portador de deficiência**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BRASIL.MEC.CENESP. **Diretrizes Básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1974.

BRASIL. MEC. **Plano decenal de Educação para todos**. Brasília, 1993.

BRASIL.MEC.SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994. (Livro1).

BRASIL. MEC.SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução**. Brasília,1997.

BRASIL.MEC.SEF. **Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL.MEC.SEF.SEESP. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília, 1999.

BRASIL. SEPLAN – Pr. CORDE. **Primeiro Plano de Ação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, 1987.

BUENO, G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Políticas Educacionais e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Unimep, v.3, n. 5, set.1999. p.150.

BUFFA, E., NOSELLA, P. **A Educação Negada – Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Cortez, 1991. (Col. Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.17).

CAMPOS, M. R. M., CARVALHO, M. A. **A Educação nas Constituições Brasileiras**. (1934 – 1937 – 1946 – 1969 –1988). Campinas - SP: Pontes, 1991.

CARMO, A. A. **Deficiência Física: a sociedade cria, recupera e discrimina**. Brasília: Escopo, 1991.

_____. Educação comum e especial: discursos diferentes e uma mesma prática excludente. In. MARQUEZINE, M. C. et al. (org.). **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina – PR: Ed. UEL, 1998.

_____. Inclusão Escolar: Roupas Nova em corpo Velho. **Revista Integração**, Brasília, 1999. (No prelo).

CARNEIRO LEÃO, A. O Brasil e a Educação Popular. Rio de Janeiro, **Typ. Jornal do Commercio**, 1917 (O Brasil e a educação popular, conferência proferida na Escola Normal de São Paulo, em 24 de agosto de 1916, p. 19-30).

CARNEIRO, M. S. C. **Alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais nas redes públicas de ensino regular: integração ou exclusão?**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CARNEIRO, M. S. C. Tentativas de integração escolar de alunos considerados portadores de deficiência. **Revista Integração**, Ministério da Educação e do Desporto, SEESP, Brasília, ano 8, n. 20, 1998, p. 18-22.

_____. Integração ou Exclusão? **Rev. Vivência**, Da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), n. 19, 1. semestre, 1997.

CARNEIRO, M. S. Tentativa de integração escolar de alunos considerados portadores de deficiência. **Revista Integração**, Ministério da Educação e do Desporto, SEE, ano 8, n. 20, 1998.

CARNIO, M. **Da classe comum para a classe especial**: as razões dos professores. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

CARVALHO, L. A. R. **A proposta educacional das APAEs**. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

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

CASTRO, M. A. B. **Inclusão Escolar**: das intenções à prática. Um estudo da implantação da Proposta de Ensino Especial da Rede Municipal de Natal - RN. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CECCON, C., OLIVEIRA, M. D., OLIVEIRA, R. D. **A vida na escola e a escola da vida**. 7. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1983.

CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE UBERLÂNDIA – CEEU. **Regimento interno do Centro de Educação Especial de Uberlândia**. Uberlândia – MG, 1998 (Mimeografado).

CENTRO DE ORIENTAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – CEOPEE. **Regimento do Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial**. Uberaba – MG, 1998 (Mimeografado).

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL “Maria do Rosário” – CEEEMAR. **Regimento do Centro Estadual de Educação Especial**. Barbacena – MG, 1998 (Mimeografado).

CHAKUR, S. S. **Interações e construção do conhecimento no deficiente mental**: um estudo na pré-escola de ensino regular. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CIPOLA, A.. Emprego desestimula estudo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 08 set. 2000. Folha Cotidiano, p. C 1.

CORRÊA, M. A. S. **Classe especial**: um outro lado do fracasso escolar. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

COSTA, T. P. G. **Percepção de mães de crianças deficientes mentais acerca das necessidades especiais de seus filhos afetados e delas próprias.** 1989. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

COTRIM, G. **História & Reflexão:** mundo contemporâneo e Brasil República. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CUNHA, B. B. **Classe de educação especial para deficientes mentais:** intenção e realidade, 1988.(Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo).

DALLABRIDA, A. M. **O portador de deficiência mental profunda na concepção da mãe.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

DAL MORO, E. T. L. **Educação Especial:** História, discurso político e realidade do processo de integração do portador de deficiência auditiva em Campo Grande – Mato Grosso do Sul. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

DEMO, P. **A nova LDB – ranços e avanços.** 3. ed. Campinas – SP: Papyrus, 1997. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida.** Campinas – SP: Autores Associados, 1995.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel – a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil.** 19. ed. São Paulo: Ática, 2000.

DORÉ, R., WAGNER, S., BRUNET, J. P. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon:SENAC, 1997.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade e do Estado.** Trad. H. Chaves. 4.ed. Lisboa – Portugal: Presença, 1980.

ESCOSSIA, F., GRILLO, C. Rico ganha o mesmo que 50 pobres. **Folha de São Paulo,** São Paulo, 29 abr. 2000. Folha Cotidiano, Caderno 3, p. 1.

FERNANDES, A. C. A (des)integrada concepção de integração. In: CARMO, A. A., SILVA, R. V. S. (orgs.). **Educação Física e a pessoa portadora de deficiência:** contribuição à produção do conhecimento. Uberlândia – MG: Universidade Federal de Uberlândia, 1995. (Série Especialização e Monografia, 1).

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental**. 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. Trad. Sara Cunha Lima, Maria do Nascimento Paro. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FONTANA, R., CRUZ, M. N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. (Formação do Educador).

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986. (Col. Educação Universitária).

FREITAS, H. C. L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas – SP: Papyrus, 1996. (Col. Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FREITAS, J. E. **Escola Sagarana – Educação para a vida com dignidade e esperança**. Belo Horizonte – MG: Gráfica Lê Edição, set. 1999. v II. (Col. Lições de Minas Gerais).

FROM, E. **Conceito marxista de homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999. (Série Educação).

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão – Crítica ao neoliberalismo em educação**. 6. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995. (Col. Estudos culturais em educação).

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI JR, P. **Educação e Movimento Operário**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

GLAT, R. Inclusão Total: mais uma utopia? **Revista Integração**, Ministério da Educação e do Desporto, SEESP, ano 8, n. 20, 1998, p. 27-28.

_____. **Pedagogia e Luta de Classes no Brasil (1930-1937)**. Ibitinga – SP: Humanidades, 1991.

_____. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GOIS, A. Repetência no 1º ano continua em 40%. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 08 set. 2000. Folha Cotidiano, p. C 1.

GRIFFO, C. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**: Perspectivas do aprendiz. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

HARPER, B. et al. **Cuidado Escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

IANNI, O. **Dialética e capitalismo** – Ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1988.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JANNUZZI, G. Políticas sociais públicas de educação especial. In. **Revista Vivência**, Fundação Catarinense de Educação Especial, São José dos Campos –SP, n. 12, 1992.

JULIA, D. **Dicionário da Filosofia**. Trad. de José Américo da Motta Pessanha. Rio de Janeiro: Larousse do Brasil, 1969.

KIGUEL, S. M. Abordagem psicopedagógica da aprendizagem. In: SCOZ, B. J. L. et al. (orgs.). **Psicopedagogia** – O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991. (Col. Magistério 2º grau. Série Formação do professor).

LIMA, S. R. **Cursos de especialização em Educação Física e Esportes Adaptados**: onde estão seus egressos?. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

MACHADO, L. B. Classes Especiais: Integração ou Segregação. In. **Revista Integração**. Brasília, ano 7, n. 19, p. 38-40, 1997.

MADER, G. Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: a vivência de um novo paradigma. In. MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para um reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: contribuições para o Debate. In. **Revista Integração**, Brasília, ano 7, n. 19, p. 50-57, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Ensino Inclusivo/Educação (de qualidade) para todos. In. **Revista Integração**, Ministério da Educação e do Desporto, SEESP, ano 8, n. 20, 1998. p. 30-32.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Trad. Dayse Batista. 4. ed. Porto Alegre – RS: Artes Médicas, 1995.

MARCONI, A. I. **Classe especial para deficiente mental** – objetivos, condições de abertura e funcionamento, encaminhamento, avaliação psicológica e caracterização da clientela escolar. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MOUSSATCHÉ, A. H. Diversidade e processo de integração. In. MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência** – Contribuições para reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

MRECH, L. M. O que é Educação Inclusiva? In. **Revista Integração**, Secretaria da Educação Especial, Ministério da Educação e do Desporto, SEESP, ano 8, n. 20, 1998.

NASCIMENTO-ANDRÉ, M. I. **Como professores de educação especial concebem suas ações em sala de aula: um estudo comparativo entre novatos e experientes**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

NORONHA, R. **As múltiplas determinações da deficiência visual em escolares da pré-escola no Estado de São Paulo**. 1993. Tese.(Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OLIVEIRA, A. A. S. **Educação Especial: a questão das oportunidades educacionais da pessoa com deficiência**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlo, São Carlos.

OMOTE, S. **Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um Estudo Psicológico**. 1980. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamentos da CID-10**. Trad. Dr. Dorgival Caetano. Porto Alegre – RS: Artes Médicas, 1993.

PARIZZI, R. A. **Formação e atuação docente em educação especial: o caso de Araraquara**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PIERRE, V., RONCIN, C. **Integração da criança deficiente na classe**. Trad. Maria Ermandina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Manole Ltda., 1989.

RABELO, A. S. Adaptação curricular na inclusão. In. **Revista Integração**, Brasília, ano 9, n. 21, p. 19-20, 1999.

Resolução nº 08 de 26 de janeiro de 2000. **Minas Gerais** – Órgão Oficial dos Poderes do Estado. 27.01.2000, p. 02. Col. 03 Uberaba.

RIBEIRO, H. C. F. **Delineamento das necessidades para a implantação de serviços profissionalizantes pelos profissionais de uma instituição educacional para indivíduos deficientes mentais: pesquisa participante**. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SAINT-LAURENT, L. A Educação de alunos com necessidades especiais. In. MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

SANTOS, E. F. R. R. **Atendimento às família de deficientes: uma análise das propostas institucionais a partir dos relatos de profissionais que atuam na área**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SANTOS, M. P. A inclusão da Criança com Necessidades Educacionais Especiais. UNESCO/Ministry of Education and Science (1994) Final Report on the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7 June 1994. Disponível em: http://www.regra.com.br/educação/A_InclusãodaCriança.html.> Acesso em: 16 fev. 2000.

SANTOS, M. T. C. T. Heterogeneidade como forma de cidadania: uma experiência da integração em rede pública. In. MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1986. 224 p. (Col. Educação Contemporânea).

_____. **Escola e Democracia**. Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1994.

SCOZ, B. et al. (Org.). **Psicopedagogia** – O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SEBASTIANY, G. D. **A identidade social de trabalhador do indivíduo portador de deficiência mental**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Informativo MAI, Belo Horizonte – MG: Lâncer, n. 273, ano XXIV, set. 1998.

SILVA, R. V. S., CARMO, A. A. **Produção científica relacionada à pessoa portadora da deficiência**: Dissertações e Teses. Uberlândia – MG: UFU/NUTESSES/NEPED, 1998.

SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. 2. ed. Porto Alegre – RS: Mediação, 1997. (Cadernos de Autoria, n. 2.).

SUANO, H. A Educação nas Constituições Brasileiras. In. FISCHMANN, R. (Coord.). **Escola Brasileira** – Temas e Estudos. São Paulo: Atlas, 1987.

TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 12. ed. São Paulo: Summus, 1992.

TOMASINI, M. E. A. **Educação Especial e deficiência Mental**: da extração do saber ao exercício do poder. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DA ESPANHA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Espanha, Brasília:CORDE, 1994.

WERNECK, C. Não aguardaremos a próxima notícia. Nós somos a próxima notícia. **Revista Integração**, Ministério da Educação e do Desporto, SEESP, Brasília – DF, ano 8, n. 20, p. 34.36, 1998.

YAMAMOTO, O. A Educação Especial exclui e discrimina as crianças. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano V, n. 39, mai. 1990.

ANEXO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

I - Identificação:

- Qual é a idade e o sexo do seu filho (a)?
- Mora em casa própria?
- Quantos dormitórios existem na casa?
- Quantas pessoas têm na família?
- Qual é a renda familiar?
- Qual é o diagnóstico de seu (a) filho (a), segundo a opinião do médico?

II – Histórico da Escolarização :

- Em que ano seu filho (a) entrou na 1ª escola?
- Quantos anos ele tinha?
- Qual era o tipo de escola? ___pública regular ___especializada?
___outros?
- Recebia atendimento especializado nessa escola?
- Quanto tempo ele permaneceu nessa escola?
- Faça 3 comentários positivos e 3 negativos a respeito dessa escola.
- Ele foi reprovado?
- Por que saiu dessa escola?
- Em que ano e em que idade ele foi para a 2ª escola?

III – Escola Atual :

- Qual é o tipo de escola que seu filho (a) está freqüentando atualmente?
- Qual a série em que ele se encontra?
- Qual é o domínio de conhecimentos que ele(a) já possui? Lê, escreve, desenha, faz contas, sabe fazer troco...?
- Seu filho (a) recebe algum atendimento especializado nesta escola atual?
Quais?
- Qual é o tempo em que ele (a) está freqüentando esta escola?
- Ele apresenta dificuldades em acompanhar a turma da sua classe?

- Aponte 3 comentários positivos e 3 comentários negativos que seu filho (a) faz da atual escola?
- Qual é o tratamento e atenção que seu filho (a) recebe dos professores e dos colegas?
- Dê 1 exemplo de 1 atividade que seu filho não tenha participado, na escola.
- Quais as razões que levaram seu filho para o Centro. Como isso foi comunicado?
- Qual seria o tipo de escola que o sr. julga adequada para seu filho?

IV – Trabalho remunerado :

- Seu filho (a) realiza alguma atividade remunerada? Qual?
- Como aprendeu o trabalho que realiza?
- Aponte 3 comentários que ele (a) faz sobre o seu ambiente de trabalho?
- O que seu filho consegue fazer sozinho, sem ajuda?
- Qual é a diferença entre o tratamento que os pais dão aos irmãos e a ele?
- Em que os irmãos o ajudam?
- Quais as expectativas que ele(a) e a família apresentam quanto ao futuro profissional?