



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

SOLANGE RODOVALHO LIMA

ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: terminalidade específica e expectativas familiares

SÃO CARLOS
2009

SOLANGE RODOVALHO LIMA

**ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: terminalidade específica e expectativas familiares**

Tese apresentada à Banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para obtenção do título de doutor em Educação Especial

Orientadora: Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes

SÃO CARLOS
2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

L732ep

Lima, Solange Rodovalho.

Escolarização da pessoa com deficiência intelectual :
terminalidade específica e expectativas familiares / Solange
Rodovalho Lima. -- São Carlos : UFSCar, 2009.
179 f.

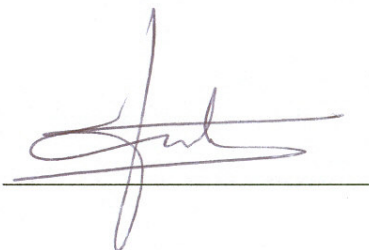
Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2009.

1. Educação especial. 2. Política educacional. I. Título.


CDD: 371.9 (20^a)

Banca Examinadora da Tese de Solange Rodvalho Lima

Prof. Dr. Enicéia Gonçalves Mendes
(UFSCar)

Ass. 

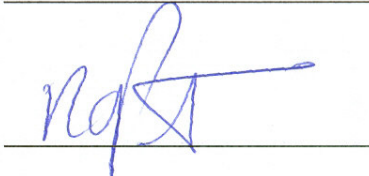
Profa. Dra. Maria Amelia Almeida
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto
(USP/SP)

Ass. 

Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira
(UNIMEP)

Ass. 

A vocês Nicolas e Vinícius, meus queridos filhos, razões de viver e futuros grandes homens, que souberam compreender minhas ausências físicas e mesmo de forma inconsciente me mostraram que vale a pena.

A você Jarbas, meu porto seguro, amado e fiel companheiro. Obrigada pelo incentivo, carinho e cumplicidade.

À minha mãe que na sua simplicidade, adquiriu sábios conhecimentos e ensinou a ser parceira e leal.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes, pelo acompanhamento, liberdade de expressão, paciência e importantes colaborações que possibilitaram reflexões que contribuíram para a organização das ideias aqui expressas e para meu crescimento profissional;

Aos professores, membros da banca examinadora, Dr. Júlio Romero Ferreira, Dr^a Rosângela Gavioli Prieto, Dr^a Maria Amélia Almeida e Kátia Regina Moreno Caiado, pelas críticas e sugestões valiosas para o aprimoramento e conclusão deste trabalho;

Aos professores que fazem parte de minha história e sempre deixarão saudades e marcas e que para mim são exemplos de profissionais com sede de mudança e procura de construir uma sociedade e uma escola melhores e mais justas, como o Prof. Dr. Apolônio Abadio do Carmo;

Aos professores do PPGEEs, pelas experiências compartilhadas e, em especial, a Maria Amélia e Deise, sempre nos estimulando a fazer melhor;

A Cláudia Dechichi e Aline Veltrone, pela colaboração na avaliação do roteiro de entrevista;

A Gabriela Dezopa, pela colaboração na transcrição das entrevistas;

Às colegas do Doutorado, pela oportunidade de conviver com pessoas tão diferentes e, em especial, a Lúcia, Margareth, Raquel, Camila, Verônica e Josefa, que foram muito presentes. Sempre me lembrarei dos momentos que partilhamos;

Aos colegas do grupo de estudos e pesquisas FOREESP/UFSCar, Leonardo, Aline Veltrone, Aline Maira, Nadja, Rosângela, Gerusa e Gabriela, pelas contribuições e sugestões;

Aos colegas do NIAFS/UFU, Valéria, Luzimar, Fernando e Maria Helena, presentes de diferentes formas em momentos de dificuldades e alegria;

À Sônia Bertoni, colega no percurso do doutorado, que em muitos momentos me ouviu e ajudou a refletir sobre as possibilidades de encaminhamento da pesquisa;

Aos professores da FAEFI/UFU, Patrícia, Alberto, Sílvio, Gabriel, Sígriid e Gilmar, pelo apoio, tão importante em momentos difíceis;

A Maria Isabel, Marta, Márcia e Marilda, educadoras do NADH, sempre disponíveis para doarem seu tempo, fornecendo informações e empenhadas na defesa da escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais;

Aos pedagogos do Atendimento Educacional Especializado, Clélia, Jamil, Vilma, Kátia, Margarete e Rita, e aos diretores das escolas participantes, que gentilmente me receberam e colaboraram com realização da coleta de dados;

A todas as famílias que aceitaram participar da pesquisa, pela gentileza e colaboração, pois, sem vocês, esse trabalho não seria possível;

A Rosa, pelo carinho e cuidado com meus filhos;

A Elza, secretaria do PPGEEs, sempre disponível para nos atender;

A Beatriz, pela revisão cuidadosa do texto;

Ao Gleber, pela colaboração na formatação do texto.

A Josley, pela acolhida e apoio na ocasião do exame de seleção para ingresso no PPGEEs;

Aos meus pais, irmãos, sogros e cunhados, que sempre torcem por mim;

A todas as pessoas que colaboraram, das mais diversas formas, para que este trabalho se concretizasse, meu eterno agradecimento.

De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos sempre começando...
A certeza de que precisamos continuar...
A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar.
Portanto, devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro.

Fernando Pessoa

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a coerência entre a finalidade legal da escolarização da pessoa com deficiência intelectual e os sentidos atribuídos pela família a essa escolarização na classe comum da escola regular. Os objetivos específicos foram: a) contextualizar as propostas políticas brasileiras para a área da educação das pessoas com deficiência e identificar as bases em que se sustentam; b) identificar as percepções e expectativas das famílias em relação à escolarização dos filhos com deficiência intelectual que frequentam escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia; c) situar a “terminalidade específica” de escolaridade do ensino fundamental do aluno com deficiência intelectual nas políticas de Educação Especial nacional, do Estado de Minas Gerais e do Município de Uberlândia; d) verificar qual a opinião das famílias de alunos com deficiência intelectual sobre a “terminalidade específica” do ensino fundamental. A pesquisa pode ser caracterizada como estudo de campo, de caráter analítico, baseada em consulta documental. A população constituiu-se de 149 familiares de alunos com deficiência intelectual matriculados em dezesseis escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG. Compuseram a amostra 24 familiares de alunos que possuíam algum tipo de laudo médico de deficiência intelectual, que concordaram em participar respondendo a uma entrevista semi-estruturada. Os relatos foram analisados por meio da análise de conteúdo. Os principais resultados apontam que: a) as políticas públicas para a área da Educação Especial, seguindo o exemplo do campo educacional, estão orientadas pelas políticas neoliberais; b) a política de “terminalidade específica” prevista na LDBEN e ratificada pela Resolução nº 02/2001 é uma das preocupações da rede municipal de ensino de Uberlândia, que vem procurando regulamentá-la e implementá-la em conformidade com esses documentos e também com a legislação da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais, sem, contudo, envolver as famílias e/ou os próprios alunos com deficiência intelectual; c) em relação ao sentido e à expectativa dos pais quanto à escolarização dos filhos com deficiência intelectual, aspectos como aprendizagem e desenvolvimento, alfabetização e socialização estão entre as razões prioritárias para os filhos frequentarem a escola, entre as principais contribuições da escola na vida do filho e entre as expectativas futuras em relação à escola; d) em relação à opinião sobre a “terminalidade específica” encontramos três grupos de familiares: os que não desejam esse certificado para seus filhos, pois acreditam que ele pode ser um mecanismo que contribuirá para a discriminação, e querem que os filhos recebam o mesmo certificado de conclusão que todos os outros alunos da escola regular recebem; os que são a favor e veem na obtenção da “terminalidade específica” a possibilidade de abreviar o tempo de escolarização do filho no ensino fundamental e de ele obter emprego remunerado; e os indecisos que ora diziam querer o certificado que todos os outros alunos receberiam, ora recuavam diante da incerteza quanto aos limites e possibilidades de aprendizado do filho. Conclui-se que, apesar dos avanços, a escolarização da pessoa com deficiência intelectual deve ser repensada, tendo em vista um outro modelo de escola e que, nesse processo, a “terminalidade específica” deve ser profundamente debatida, pois, como instrumento legal, não está indo ao encontro da expectativa das famílias, além de apresentar riscos desfavoráveis ao percurso de escolarização de alunos com deficiência intelectual no Brasil.

Palavras chaves: Educação Especial; Política educacional; Deficiência intelectual; Terminalidade específica.

ABSTRACT

This research had as a general objective to analyze the coherence between the legal purpose of schooling of the mentally impaired and the meanings given by the family to this schooling in the ordinary classroom of the regular school. The specific objects were: a) to contextualize the national policies regarding education of the mentally impaired and to identify the bases on which they lie; b) to identify the perceptions and expectations of the families regarding the schooling of their intellectually impaired offspring who attend municipal schools in Uberlândia; c) to identify the “specific terminality” of schooling in the fundamental school of the mentally impaired student in the Special Education policies in Brazil, in the State of Minas Gerais and in the city of Uberlândia; d) to verify what the opinion of the families of mentally impaired students is regarding the “specific terminality” in the fundamental school. The research can be described as field research, analytical, based on documental reference. The population consisted of 149 members of families of the mentally impaired enrolled in sixteen municipal schools in the city of Uberlândia. 24 members of such families made up the sample, answering questions in a semi-structured interview. The answers were analyzed by means of content analysis. The main results show that: a) the area of special education, since the seventies, has been receiving more attention from the public authorities and has expanded, mainly since the nineties, trying to guarantee the access and permanence of the mentally impaired student in regular and special classes in public schools. Public policies for this area, following the example of the educational field, are oriented by neoliberal policies; b) the “specific terminality” policy in the national guidelines for education law and ratified by the Resolution number 02 of 2001 is one of the main concerns of the municipal education in Uberlândia, which has been trying to fully implement it, also in tandem with the State law for the same purpose, without, however, involving the families and/or the mentally impaired students; c) regarding the meaning and expectancies of the parents as to the schooling of their mentally impaired children, aspects such as learning and development, literacy and socialization are among the priority reasons for their children to attend classes, among the main contributions from the school in the life of the child and among the future expectancies regarding school; d) in relation to the opinion about the “specific terminality” we find three groups of family members: the ones who do not wished this certificate for their children, because they believed that it can be a way which will contribute to discrimination and want their children obtain the same certificate that ordinary students do; the ones who are for this policy and see, in the obtaining of the “specific terminality” the possibility to abbreviate the schooling time of the child in the fundamental school and thus find paid work; and the undecided who sometimes said they wanted the same certificate as regular students and sometimes found themselves unsure of the limits and possibilities of their child’s learning. We conclude that, in spite of the advances, the schooling of the mentally impaired has to be rethought and that, in this process, the “specific terminality” ought to be deeply rediscussed, for as a legal instrument, it is not being suitable for the expectancy of the families, besides showing unfavorable risks to the schooling of students who are mentally impaired in Brazil.

Keywords: Special education; Educational policy; Intellectual disabilities; Specific terminality

RÉSUMÉ

L'objectif général de cette recherche a été celui d'analyser la cohérence entre la finalité légale de la scolarisation de la personne avec déficience intellectuelle et les sens attribués par la famille à cette scolarisation réalisée dans une classe commune de l'école régulière. Les objectifs spécifiques ont été : a) mettre en contexte les propositions politiques brésiliennes pour le champ de l'éducation des personnes avec un déficience intellectuelle et identifier les bases qui soutiennent ces mêmes propositions ; b) identifier les perceptions et les spectatives des familles en ce qui concerne la scolarisation des enfants avec déficience intellectuelle, qui fréquentent des écoles du réseau municipal d'enseignement d'Uberlândia; c) situer la 'terminalité spécifique'; de scolarité de l'enseignement fondamental de l'élève avec déficience intellectuelle dans les politiques de l'Éducation Spéciale nationale, dans celles de l'État du Minas Gerais et de la ville d'Uberlândia ; d) vérifier l'opinion des familles des élèves avec déficience intellectuelle sur la « terminalité spécifique » de l'enseignement fondamental. La recherche peut être caractérisée comme une étude sur terrain de caractère analytique, fondée sur consultation documentaire. La population a été constituée par 149 membres de la famille d'élèves avec déficience intellectuelle ceux-ci inscrits en seize écoles du réseau municipal d'enseignement de la ville d'Uberlândia au Minas Gerais. L'échantillon pour la recherche a été composé de 24 membres de la famille qui ont accepté de répondre à une entrevue semi-structurée. Les récits ont été analysés par le moyen de l'analyse de contenu. Les résultats principaux permettent suggérer que : a) le domaine de l'Éducation Spéciale a commencé à recevoir plus d'attention de la part du pouvoir public fédéral depuis les années 70 et a connu une expansion surtout à partir des années 90, envisageant alors assurer l'accès de l'élève avec déficience aux classes communes et aux classes spéciales d'écoles publiques, aussi bien que sa permanence en ces mêmes classes. Les politiques publiques pour ce domaine, suivant celles du système éducationnel, sont orientées selon les politiques néolibérales ; b) la politique de 'terminalité spécifique' prévue dans la LDBEN et ratifiée par la Résolution n° 02/2001 figure parmi les préoccupations du réseau municipal d'enseignement d'Uberlândia, lequel cherche à la réglementer et à la réaliser en conformité avec les documents cités et aussi avec la législation du réseau d'enseignement de l'État du Minas Gerais, sans toutefois engager les familles et/ou les élèves avec déficience intellectuelle ; c) en relation au sens et aux spectatives des parents en ce qui concerne la scolarisation des enfants avec déficience intellectuelle, des aspects tels que l'apprentissage et le développement, l'alphabétisation et la socialisation figurent parmi les raisons prioritaires pour que leurs enfants fréquentent l'école et représentent également la contribution la plus importante de l'école dans la vie des enfants et sont donc, des spectatives futures en relation à l'école ; d) les familles peuvent être classées en trois groupes, en ce qui concerne l'opinion sur la 'terminalité spécifique': celles qui ne désirent pas ce certificat pour leur enfant, puisqu'elles croient que cela peut devenir un mécanisme de discrimination ; elles veulent alors que leur enfant reçoive le même certificat de conclusion que les autres élèves de l'école régulière; celles qui sont favorables et voient l'obtention du certificat de 'terminalité spécifique' comme un moyen d'abrèger le temps de scolarisation de l'enfant à l'enseignement fondamental et ainsi une possibilité, pour lui, d'obtenir un emploi rémunéré; et finalement les indécises qui tantôt veulent le certificat commun à tous les élèves et tantôt reculent devant l'incertitude quant aux limites et possibilités d'apprentissage de leur enfant. On peut conclure que, malgré le progrès, la question de la scolarisation des personnes avec déficience itellectuelle doit être repensée et qu'en ce processus, la 'terminalité spécifique' doit être profondément discutée, étant donné que, comme instrument légal, elle n'est pas en accord avec les expectatives des familles et représente en outre des dommages au parcours de scolarisation des élèves avec déficience intellectuelle, au Brésil.

Mots clés : Éducation spéciale ; politique éducationnelle ; déficience intellectuelle ; terminalité spécifique.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados estatísticos, relativos à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede de ensino público e/ou privado nos anos 1998 e 2006.....	78
Tabela 2 - Número de alunos da Educação Especial por tipo de necessidade educacional especial no Censo escolar 2007.....	79
Tabela 3 - Quantitativo de alunos do ensino fundamental da rede municipal de ensino.....	87
Tabela 4 - Quantitativo de alunos com deficiência intelectual por escola comum com AEE no perímetro urbano de Uberlândia.....	104
Tabela 5 - Demonstrativo das unidades escolares constituintes da população do estudo.....	105
Tabela 6 - Caracterização dos participantes e de seus filhos.....	107
Tabela 7 - Razões dos familiares para o filho com deficiência intelectual frequentar a escola comum.....	117
Tabela 8 - Contribuições da escola na vida do filho com deficiência intelectual.....	122
Tabela 9 - Expectativas futuras dos familiares em relação à escola comum para o filho com deficiência intelectual.....	126
Tabela 10 - Percepção dos familiares sobre a aprendizagem do filho com deficiência Intelectual na escola comum.....	131
Tabela 11 - Expectativa dos familiares sobre o futuro escolar do filho com deficiência intelectual.....	137
Tabela 12 - Perspectivas das famílias quanto à “terminalidade específica” para o filho com deficiência intelectual.....	139

SÚMARIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	18
Pesquisas em Educação Especial e a deficiência intelectual	27
2 CAMINHOS DA ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO BRASIL ATÉ OS ANOS 1980	39
2.1 PERCURSO RUMO À ESCOLA: dos primeiros passos aos anos 1960	40
2.1.1 O início de uma longa caminhada	40
2.1.2 Dos anos 1930 aos anos 1960	43
2.2 PROPOSIÇÕES POLÍTICAS NA DÉCADA DE 1970	48
2.3 AÇÕES POLÍTICAS EM TEMPOS DE “ABERTURA”	51
3 NEOLIBERALISMO E RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DO ESTADO: impactos no campo educacional e nas políticas de Educação Especial a partir dos anos 1990	58
3.1 REFORMULAÇÃO DO PAPEL DO ESTADO NO CONTEXTO NEOLIBERAL	58
3.2 TRANSFORMAÇÕES NOS MODELOS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL E IMPACTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	64
3.3 ALGUMAS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA	69
3.3.2 As mais recentes políticas e ações	77
4 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA	86
4.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE	88
4.2 A “TERMINALIDADE ESPECÍFICA” NA REDE	96
5 MÉTODO	103
5.1 UNIVERSO	103
5.2 POPULAÇÃO	105
5.3 AMOSTRA	106
5.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	108
5.5 PROCEDIMENTOS	110
6 ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E A “TERMINALIDADE ESPECÍFICA” NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: a voz das famílias	116
6.1 PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	116
6.1.1 Razões para o filho frequentar a escola	117

6.1.2	Contribuições da escola comum para a vida do filho	121
6.1.3	Expectativas em relação à escola	125
6.1.4	Percepção sobre a aprendizagem do filho na escola comum	131
6.1.5	Opinião sobre o futuro escolar do filho	136
6.2	PERSPECTIVAS DAS FAMÍLIAS QUANTO À “TERMINALIDADE ESPECÍFICA”	139
6.2.1	Aceitação da “terminalidade específica”	140
6.2.2	Negação da “terminalidade específica”	142
6.2.3	Incerteza quanto à “terminalidade específica”	145
6.3	SUGESTÕES DAS FAMÍLIAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS..	147
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
	REFERÊNCIAS	159
	ANEXO A	171
	APÊNDICES	172

APRESENTAÇÃO

*Sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...
Quando fui, quando não fui, tudo isso sou...
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma....*

Fernando Pessoa

As primeiras determinações para a realização desta pesquisa têm suas raízes em minha trajetória acadêmica e profissional. Comecei a trabalhar com alunos com deficiência em 1984, enquanto aluna dos cursos de graduação em Pedagogia e Educação Física, por meio de estágios e trabalho voluntário no campo das atividades esportivas, o que muito contribuiu para complementar minha formação inicial e inserção no campo da docência, além de motivar a escolha da Educação Especial como campo de atuação profissional.

Minha formação acadêmica inicial, nos cursos de pedagogia e área da Educação Física, nos quais prevalecia o modelo da racionalidade técnico-instrumental e inexistiam conteúdos ou disciplinas que tratassem de alunos com deficiência. Na Educação Física, cujo padrão de aptidão física pautava-se na quantificação do rendimento, no corpo belo e perfeito, a aprendizagem e desempenho dos alunos com deficiência eram, constantemente, comparados aos dos outros alunos. Tudo isso, aliado à pouca fundamentação ontológica e filosófica que nos possibilitasse, na época, refletir e compreender claramente as questões que emergiam em nosso cotidiano escolar, nos colocava diante de situações que para nós eram desafiadoras e pareciam quase impossíveis de serem superadas.

Vivenciei várias experiências docentes com alunos com deficiência, participei de eventos científicos, cursos de extensão e de especialização que foram me envolvendo e reafirmando meu trilhar na área da Educação Especial.

Dessa forma, ao longo de minha vida profissional minhas preocupações e atividades estiveram relacionadas às pessoas com deficiência e o foco nas questões ligadas à escolarização desses indivíduos começou a se intensificar por ocasião de minha atuação como professora no ensino fundamental, em duas escolas da rede municipal de ensino, durante os anos de 1992 e 1993. Nessa época, alunos com deficiência já poderiam ser encontrados nas classes comuns e se, por um lado, isso representava um avanço para a época, por outro significava um grande desafio aos professores, que, na grande maioria, não se consideravam preparados para o enfrentamento das dificuldades que se apresentavam cotidianamente com esses educandos.

No mesmo período iniciava-se o atendimento educacional aos alunos com deficiência nas Salas de Recursos das escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia. Tais espaços funcionavam no período extra-turno e se destinavam a sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos, isto é, compensar as deficiências de aprendizagem por eles apresentadas e, implicitamente, nivelá-los em relação aos ditos normais, para que conseguissem acompanhá-los nas atividades cotidianas da classe comum.

Ser especialista na área da Educação Física para pessoas com deficiência facilitava um pouco minha prática cotidiana, em relação aos colegas que só haviam concluído a graduação, tanto dessa quanto das outras áreas do conhecimento, mas não me deixava em grande vantagem na superação dos problemas vivenciados no cotidiano das aulas.

Em nossas reuniões pedagógicas era possível perceber a ansiedade dos professores diante da tarefa de receber e trabalhar com o aluno com deficiência em meio aos demais alunos. O fato de já ter experiência na área parecia tornar mais fácil minha compreensão e atuação com esses alunos. Apesar das dificuldades em mantê-los envolvidos em todos os momentos da aula, se comparado ao restante do corpo docente, estava mais receptiva e menos resistente para o enfrentamento das questões que se colocavam em nosso cotidiano profissional.

Entretanto, em minha ação docente, em várias situações vi predominar o ceticismo em relação às possibilidades de participação e desenvolvimento do aluno. Minha perspectiva sobre os educandos com deficiência também estava eivada de preconceitos. Hoje é possível perceber que essa situação foi, em parte, decorrência de experiências vivenciadas nos primeiros anos de minha vida, pois nasci no meio rural e lá vivi toda minha infância, onde ouvia estórias e comentários de familiares e vizinhos que justificavam a deficiência das pessoas, ora como castigo, ora como vontade de Deus.

Em meados do ano de 1990, buscando mais elementos que subsidiassem minha vivência e entendimentos acerca das diferentes questões que envolviam a educação escolar das pessoas com deficiência, ingressei no curso de mestrado em educação da Universidade Federal de Uberlândia. Nele em diversos momentos cujas análises e discussões acerca do contexto social e educacional brasileiros, foi possível ver com mais clareza o quanto nossa sociedade está estruturada em bases desiguais e nesse contexto segmentos como o das pessoas com deficiência são frequentemente excluídos.

Atuando como docente numa instituição de ensino superior de caráter privado, entre 2000 e 2006, trabalhei com diferentes disciplinas, entre as quais posso destacar uma que tratava diretamente das questões afetas à Educação Física para as pessoas com deficiência e

outras duas em que os discentes vivenciavam experiências de estágio nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Procurava levar para nossos encontros temas que os instigassem a pensar nos desafios que teriam que enfrentar e superar no interior das instituições. A própria vivência deles no estágio era fértil e útil para refletir sobre a situação de muitos alunos com deficiência inseridos nas escolas e, a partir daí buscar construir com eles estratégias de ensino que no cotidiano dos estágios, facilitassem suas práticas e não permitissem a exclusão de qualquer aluno das aulas de educação física escolar.

Outra experiência marcante em minha vida profissional tem sido conviver com as mães de alunos que frequentam as atividades do Programa de Atendimento à Pessoa com Deficiência, desenvolvido desde 1982 na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, onde hoje sou docente. No referido programa, desde o ano de 1993 venho atuando na coordenação, supervisionando e orientando os estagiários, acadêmicos do curso de Educação Física. Nessa experiência, para subsidiar melhor nossas ações, procuramos, em conversas com as mães que acompanham seus filhos, nos inteirar de questões cotidianas de suas vidas, entre as quais se inclui a escolarização, seja nas escolas comuns ou especiais. A partir dos relatos de muitas delas é possível perceber a preocupação com o fato de que, apesar de seus filhos estarem em processo de escolarização, pouco avançavam em sua aprendizagem e permaneciam muitos anos na mesma série escolar, sendo que muitos até desistiam e abandonavam a escola.

Outro fator que influenciou a abordagem deste tema foi ministrar curso de capacitação aos professores que trabalhavam com o Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino, muitos dos quais atuavam em classes que possuíam alunos com deficiência intelectual. Constatei que estes profissionais, apesar de se considerarem comprometidos com o trabalho com o aluno com deficiência, em muitos momentos mostravam-se desmotivados e até mesmo desorientados na condução de suas ações, o que com certeza, parecia determinar o produto de seu trabalho pedagógico, na forma de avaliar a aprendizagem do aluno e na certificação da conclusão escolar.

A participação em eventos científicos e em discussões sobre a escolarização do aluno com deficiência, entre outros aspectos, tem me ajudado a compreender a complexidade da questão e, no caso da deficiência intelectual, permitindo perceber que não tem sido estabelecida a ponte entre a organização do trabalho escolar e a certificação da terminalidade escolar possibilitada por lei.

Todas essas experiências foram despertando meu interesse em aprofundar o conhecimento na área da Educação Especial, o que culminou com meu ingresso no programa

de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEEs/UFSCar. Nesse processo, tive a oportunidade de participar do grupo de pesquisas “Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial” (GP-FOREESP) que tem se dedicado a produzir conhecimentos que contribuam para o processo de democratização e universalização do acesso à escola para pessoas com deficiência e melhoria da qualidade do ensino que lhes é oferecido.

Esse envolvimento todo colaborou, então, para delimitar a temática da investigação e, por fim, a construção da presente pesquisa, cujo objeto de estudo é a escolarização e a “terminalidade específica” do ensino fundamental para o educando com deficiência intelectual¹ e tem como compromisso contribuir para o avanço do processo de educação escolar dessas pessoas, estando inserida na linha de pesquisa “Produção Científica e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial” do Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

¹ Optamos por utilizar este termo, por concordarmos com o movimento que no contexto mundial defende o uso do termo “deficiência intelectual” e não “deficiência mental”. Sasaki (2005) afirma que o termo “intelectual” é mais apropriado por “[...] referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não funcionamento da mente como um todo”. Mas cabe ressaltar que o termo “mental” ainda é utilizado nos documentos nacionais e na atual Política Brasileira de Educação Especial, que, por sua vez, tem servido de orientação para o trabalho desenvolvido no âmbito das instituições escolares. Já em 1995, o simpósio “Intellectual Disability: programs, policies and planning for the future” da Organização das Nações Unidas (ONU) alterou o termo deficiência mental por deficiência intelectual, no sentido de diferenciar mais claramente a deficiência mental da doença mental (quadros psiquiátricos não necessariamente associados a déficit intelectual). Em 2004, em evento realizado pela Organização Mundial de Saúde e Organização Pan-Americana da Saúde, o termo “deficiência intelectual” é consagrado com a “Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual”.

1 INTRODUÇÃO

É na medida em que lutamos para transformar a realidade que a entendemos e é na medida em que a melhor entendemos, que mais lutamos para transformá-la (LOWY, 2006).

Na realidade brasileira as discussões sobre a escolarização do educando com deficiência no ensino regular, em classe comum, vêm acontecendo com mais ênfase desde os anos 1970, época em que diferentes países já estavam colocando em prática suas políticas direcionadas à construção de sistemas escolares menos restritivos e favoráveis à inserção de alunos com deficiência no mesmo ambiente de ensino que os demais.

Atualmente parece não haver mais dúvidas, entre a maioria dos estudiosos e profissionais da área da educação e, em específico, da Educação Especial, sobre a necessidade de se garantir a democratização do acesso de crianças e jovens com deficiência aos saberes escolares, seja ela nas escolas comuns, seja ela em escolas especiais. Mesmo assim, as discussões ainda não foram suficientemente esgotadas para superar todas as questões e contradições que se colocam a esse respeito, sendo necessária sua continuidade e novas investigações que facilitem o enfrentamento desse desafio.

O debate sobre a inclusão escolar, nos dias atuais, deve considerar necessariamente cada contexto social e as ações na realidade cotidiana das instituições educacionais, e orientar-se para um novo paradigma que considere o princípio da diversidade humana de qualquer ordem. Isto é, “... na busca de uma escola pública digna, sem adjetivações, porque deveria ser de qualidade e inclusiva em sua essência” (OLIVEIRA, 2002, p. 304). Entretanto, a realidade da maioria das escolas brasileiras tem revelado que, quando se trata de caminhar nessa direção, alguns entraves ainda persistem, especialmente os referentes à organização do trabalho escolar, pautada no modelo fragmentado de ensino e na homogeneização das turmas. No cotidiano das escolas, em geral, parece haver uma preocupação quase que exclusiva com o cumprimento dos conteúdos curriculares em detrimento de estratégias que garantam o acesso do aluno com deficiência intelectual ao conhecimento ensinado em sala de aula.

Apesar de a Constituição Federal (1988) assegurar a toda criança o direito à escolarização no ensino fundamental, preferencialmente no ensino regular, o cenário educacional não é de otimismo, principalmente, mas não somente, no caso das escolas públicas, visto que a taxa de analfabetismo em nosso país é uma das maiores do mundo. Segundo o Unicef, 41% das crianças brasileiras não conseguem concluir o ensino

fundamental e, para aqueles que o fazem, a qualidade do ensino aprendizagem quase sempre é comprometida.

Um indicador avaliativo utilizado mundialmente e que envolve o Brasil é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), um programa de avaliação comparada promovido pela Organização e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e aplicado aos alunos das redes de ensino público e privado, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos quinze anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O PISA avalia até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade, ou seja, avalia a compreensão de leitura e de outras competências vitais em uma economia moderna (BRASIL, 2001a).

Em 2000 foram avaliados 33 países e o Brasil ficou entre os últimos colocados, situação que permaneceu em 2003, pois não houve alteração no desempenho dos estudantes brasileiros. Os resultados apresentados na última avaliação em 2007 não são muito diferentes, pois permanecemos entre os últimos colocados nas áreas de ciências, matemática e português. Ao comentar os resultados apresentados por nosso país em 2003, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), em sua página disponível na internet, afirma que, mesmo com baixo aproveitamento, o Brasil apresentou o maior índice de crescimento de resultados, entre os 41 países, em duas áreas do conteúdo matemático avaliado.

Atualmente, além desses resultados, tem sido recorrente na mídia a veiculação dos dados de vários programas propostos pelo governo federal para avaliar a educação nacional, desde o ensino infantil até o ensino superior: Provinha Brasil, Prova Brasil, Índice de Educação Básica (IDEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Todos eles apontam falhas na educação em nosso país.

Exemplo disso foi a divulgação, na Revista VEJA, sobre a média nacional obtida pelos municípios no novo indicador oficial que reúne dados objetivos de rendimento escolar. Ali se informa que de acordo com o MEC, o índice foi de 3,8 (numa escala de 0 a 10), sendo que apenas dez cidades brasileiras alcançaram nota maior ou igual a seis (AGOSTINI, 2007).

Ao tratar desse assunto na mesma Revista, Antunes e Todeschine (2007), afirmam que entre as nossas escolas só 0,3% oferecem ensino de qualidade comparável ao que predomina nos países mais ricos.

Em que pesem todas as críticas à forma tendenciosa como a mídia muitas vezes divulga determinados fatos e a esses sistemas de avaliação, que, em sua essência, servem como medidas de controle por parte do Estado, os resultados apresentados evidenciam que, na escolarização dos alunos brasileiros, a situação é preocupante e demonstram que há uma grande defasagem na aprendizagem para um contingente nada desprezível de educandos, que, embora matriculados e frequentando a escola, não estão se beneficiando dos conhecimentos construídos historicamente e nela veiculados.

Nessa linha de pensamento, Esteban (2002, p. 131), afirma:

Cada vez é mais comum na escola encontrar crianças que não aprendem. Alguns podem dizer que cada vez é mais comum encontrar professoras que não ensinam. Mas o certo é que já estamos habituados a nos deparar, nas escolas públicas, com grande número de crianças que não sabem aquilo que a escola se propõe a ensinar.

Em nosso entendimento essa situação torna-se mais polêmica e complexa quando envolve pessoas com deficiência e, em específico, com deficiência intelectual, tendo visto que esta área causa temor e insegurança nos professores que a consideram como a mais problemática no processo de inclusão (MOREJÓN, 2001).

Ao avaliar o rendimento acadêmico de alunos com deficiência inseridos em classes comuns de escolas regulares, Capellini (2001), constatou que há um baixo rendimento escolar da grande maioria desses educandos. Apesar de inseridos em classes comuns, o processo de ensino-aprendizagem não é eficaz, e em consequência não se apropriam do conhecimento transmitido pela escola. Parte dessa situação pode ser atribuída à formação recebida na maioria dos cursos de graduação, que desconsidera a necessidade de se trabalhar com pessoas que não correspondem aos padrões de normalidade estabelecidos socialmente. Muitos professores desconhecem como se processa a aprendizagem desses alunos e não dominam estratégias de ensino que garantam sua aprendizagem. Para Capellini (2001), o sucesso ou o fracasso desses educandos tem sido balizado só pela capacidade de socialização e não pelo rendimento escolar.

Os dados oficiais da evolução da Educação Especial no Brasil entre 1998 e 2008, disponíveis no endereço eletrônico da Secretaria de Educação Especial² mostram que houve aumento gradativo não só na demanda por acesso e permanência no ensino regular, por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais, como também no ingresso dos mesmos

² www.mec.gov.br/seesp.

nas escolas comuns. Comparadas aos das décadas anteriores, constata-se que houve elevação no número de ingressantes nas instituições de ensino, tanto regulares quanto especiais, o que evidencia a democratização no acesso escolar. Entretanto, se, por um lado, torna-se cada vez mais frequente a presença desses educandos nas escolas comuns, apesar de ainda em menor número que nas escolas especiais, por outro, muitos ainda não têm acesso a essa instituição. Mendes (2006), afirma que a grande maioria desses alunos encontra-se hoje fora de qualquer tipo de escola, sejam elas comuns ou especiais.

Entendemos que a relativa democratização de acesso à escola e o aumento no número de crianças e jovens com deficiência no ensino regular representam uma conquista. Entretanto, essa situação não ocorreu acompanhada de mudanças capazes de alterar a organização e funcionamento do sistema de ensino e garantir práticas educativas efetivas, comprometidas com o acesso desses educandos ao conhecimento e à aprendizagem, conforme seus interesses e necessidades. Para Mendes (2006), a mera inserção na classe comum não garante a permanência e o sucesso dos alunos.

Nessa perspectiva, Prieto (2001), destaca a importância de se implantar políticas educacionais que visem a garantir o acesso e permanência da demanda escolar na trajetória regular de ensino.

Carmo (2001), analisando nosso sistema de ensino, afirma que a escola comum atual, partindo do princípio da igualdade entre os homens,

[...] agrupa os alunos em classes ditas homogêneas, em seguida dissemina os conhecimentos de forma diferenciada (cada classe tem um nível), e através da avaliação torna explícitas as desigualdades e diferenças, quando no processo avaliativo todos os alunos são submetidos aos mesmos instrumentos e o produto final é expresso em valores numéricos, distintivos com ênfase no desempenho individual de cada aluno e na comparação dos resultados entre si, a partir de uma referência padrão. Este mecanismo seletivo é um dos mais importantes utilizados pela escola para excluir, diferenciar e explicitar o fracasso de seus alunos (CARMO, 2001, p. 103).

Para esse autor, a forma como a inclusão escolar e social está sendo proposta em nosso país apresenta profunda contradição interna entre seu ideário e a realidade objetiva.

Se por um lado a inclusão parte de concepção concreta de homem e advoga uma visão universalizante das riquezas sociais [...], por outro, desconsidera o caráter excludente da organicidade social e escolar edificada no discurso da igualdade entre os homens (CARMO, 2006, p. 51).

Isso decorre da forma de organização de nosso sistema escolar, em que prevalece o regime de seriação, a hierarquização e homogeneização dos conteúdos e das estratégias de ensino, sem muita consideração às necessidades e ao ritmo de aprendizagem de cada educando, mesmo que ele apresente alguma deficiência. Esta organicidade não tem contribuído para a construção de sistemas escolares inclusivos, por apresentar-se,

[...] associada às concepções igualitárias de educação, de série, de gradualidade de conteúdos, de idade mental e cronológica e de desempenho escolar do aluno, tem contribuído para que a culpa pelo fracasso escolar recaia sobre os ombros do educando perpetuando, assim, o ciclo da reprodução do fracasso escolar (CARMO, 2006, p. 67).

No momento em que a inclusão escolar ainda representa um desafio à sociedade e em um contexto em que mundialmente, sob os auspícios das ideias neoliberais, a educação adquire relevância como centralidade e justificativa de ser um instrumento de democratização num mercado de escolhas e oportunidades, a importância do acesso de alunos com deficiência nas classes comuns das escolas regulares ganha ênfase nos discursos e políticas oficiais.

O maior tempo de escolarização, associado à qualidade da educação recebida, é apresentado como fator determinante para o acesso ao mercado de trabalho. De certa forma, é um retorno às ideias veiculadas nos anos 60 do século XX pela teoria do capital humano. “Esse ideário tem contribuído para que as pessoas acreditem no valor da escola como principal instrumento de ascensão social, sem considerar o contexto no qual a escolarização é determinada” (LIMA, 1998, p. 114). Essa crença tem influenciado fortemente as reformas educacionais brasileiras de forma geral e estende-se à Educação Especial. Precisamos ter claro que

A reforma do sistema educacional obedece, em cada momento, às necessidades impostas pelas condições econômicas e sociais mais gerais da sociedade e sua formulação e implementação estão sujeitas à correlação de forças existentes entre o poder político vigente e o conjunto das forças sociais, sobretudo as diretamente envolvidas na questão educacional (POPKEWITZ, 1997, p. 3).

Dessa forma, no atual contexto brasileiro, as proposições políticas para a área da Educação Especial fazem parte de um conjunto de outras propostas e/ou reformas, tanto educacionais quanto sociais, para atenderem aos preceitos da política neoliberal.

Assim, as políticas públicas brasileiras de inclusão escolar apresentam-se bem elaboradas no plano do discurso, mas muitas vezes desconectadas da realidade objetiva das

escolas comuns, porque sua implementação tem ocorrido, sobretudo, via instrumentos legais, sob o argumento de promover a modernização da rede escolar, avaliada de forma proposital na mídia - pelo próprio sistema para justificar suas ações - como atrasada e ineficiente em todos os aspectos³. Entretanto, os mecanismos históricos de exclusão escolar prevalecem e estão fundamentados em uma racionalidade técnico-instrumental e em um paradigma de normalidade e igualdade entre os homens, servindo muito mais para desqualificar do que para qualificar aqueles que fogem aos padrões pré-estabelecidos.

No processo de escolarização do aluno com deficiência, principalmente os mais comprometidos do ponto de vista intelectual, os mecanismos que historicamente têm funcionado para excluir não estão sendo desmantelados e continuam presentes nas atuais políticas públicas para a área da Educação Especial. Há, também, uma incoerência entre o que se apresenta nos documentos oficiais, que estabelecem as políticas e reformas educacionais rumo à inclusão escolar, e as ações implementadas pelo poder público sob o discurso em defesa da garantia de acesso, permanência e sucesso desses educandos na escola regular.

O que está claro é que a ideia de inclusão escolar regulamentada em leis e alardeada nos discursos oficiais quase sempre oculta os reais determinantes que se constituem em obstáculos para a concretização de práticas educativas inclusivas: as concepções de homem, mundo e sociedade e as condições objetivas da sociedade e da escola. As alterações na estrutura organizacional dos sistemas de ensino não têm sido suficientes para garantir o acesso e a permanência de todos. Mantêm-se as mesmas concepções que determinam seus objetivos, conteúdos, forma de avaliação e todas as demais atividades que compõem o cotidiano escolar, as quais acabam sinalizando e centrando a responsabilidade pelo insucesso e fracasso escolar no próprio indivíduo, desconsiderando, na maior parte das vezes as condições de ensino e aprendizagem a que ele tem acesso.

Nesse contexto, a legislação nacional tem procurado oferecer aos alunos com deficiência possibilidades de prosseguimento em sua vida acadêmica e profissional. Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394 de 1996 sinaliza rumo ao acesso do aluno com necessidades educacionais especiais à escola comum e dedica o Capítulo V à Educação Especial, ratificando-a como um dever constitucional em três artigos (artigos 58, 59 e 60). No artigo 59 inciso II, essa Lei preconiza que os sistemas de ensino assegurarão “[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível

³ Em uma de suas reportagens sobre educação, a Revista VEJA de 02 de maio de 2007, ao se referir ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), afirma que o novo pacote da Presidência da República para a educação promete resolver o atraso brasileiro premiando o mérito e que a maioria dos brasileiros chega ao fim do ciclo fundamental sem saber ler.

exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996, p. 37).

Na LDBEN/96 a “terminalidade específica” é uma modalidade de certificação de conclusão de escolaridade e deve ser conferida para certificar a conclusão do ensino fundamental. Essa determinação foi ratificada pela Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b). Essas, em tese, apontam um novo rumo à Educação Especial ao tratar da organização dos sistemas de ensino para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais.

A LDBEN/96 possibilita dois tipos distintos de certificação ao término do Ensino Fundamental: por “conclusão” ou por “terminalidade”. A primeira é destinada a todos os alunos que chegaram ao final dele (9º ano)⁴. Já a segunda, conforme o artigo 16 da Resolução nº 2/2001, destina-se “[...] ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 [...]” da LDBEN (BRASIL, 2001, p. 4). Os resultados de escolarização a que se refere a lei significa o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Assim, o certificado de conclusão de escolaridade do ensino fundamental, denominado “terminalidade específica”, difere da “conclusão” do ensino fundamental, pois por meio dele, pode-se identificar o nível de conhecimento alcançado pelo aluno, possibilitando-lhe, em tese, novas alternativas educacionais, como previsto em Lei.

Nem a LDBEN, nem a Resolução nº 2/2001 prescrevem como será essa certificação, apenas indicam sua possibilidade. Desta forma, os critérios para a construção do instrumento ficam sob responsabilidade dos próprios sistemas escolares, que deverão descrever de forma clara os avanços individuais alcançados pelos alunos, apontando suas habilidades e competências. Essa recomendação está de acordo com a descentralização das políticas, que transfere para as esferas locais a responsabilidade pela oferta e manutenção dos serviços. Nesse sentido, o artigo 24, parágrafo VII da LDBEN determina que: “cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de curso, com as especificações cabíveis” (BRASIL, 1996, p. 25).

⁴ A lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, alterou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, determinando o início desse nível de ensino aos 6 anos (BRASIL, 2006)

Foi a partir dessas proposições que fomos idealizando a delimitação a ser dada ao presente estudo. Inicialmente nossa intenção era investigar a função social da “terminalidade específica” para aqueles que a haviam recebido no contexto da sala comum da escola regular. Para tanto e no intuito de identificar como estava sendo efetivada essa forma de certificação, elegemos, pelo critério da acessibilidade, algumas secretarias estaduais de educação e entramos em contato com elas, via endereço eletrônico ou por telefone. As dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso não responderam à nossa consulta. Obtivemos respostas dos estados de Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Goiás. Consultamos, ainda, as secretarias municipais de educação de Uberlândia-MG, Araraquara-SP e São Carlos-SP. A situação constatada sobre a questão nesses locais foi similar e será sintetizada a seguir.

A coordenação do Programa de Educação Especial do município de Araquara-SP informou, em agosto de 2007, que haviam emitido certificados de “terminalidade específica” para quatro alunos inseridos na rede municipal de ensino que, mesmo com as adaptações curriculares, não apresentavam condições de prosseguir nos estudos e cursar o ensino médio. Os referidos alunos foram encaminhados para a alfabetização de jovens e adultos. Mesmo assim, a referida coordenação considerava ainda confusa a questão da certificação e, por ser muito pequena a população de alunos que receberam o certificado, optamos por não realizar o estudo naquela localidade.

A gerência pedagógica da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, na mesma época, nos informou que, desde 2004, vinha aplicando a “terminalidade específica”, mas ela estava restrita ao Projeto Sala Alternativa: educação e cidadania (aprovado pela Resolução Estadual nº 304 de 04/11/2004), o qual orientava em caráter provisório a organização de turmas em escolas regulares de alunos com deficiência mental e/ou múltipla para eliminar a defasagem idade/série. Entretanto, informaram que, para os alunos que estavam em escola regular/classe comum, ainda aguardavam a normatização da referida resolução pelo Conselho Estadual de Educação daquele estado.

Em outubro de 2007 visitamos a referida secretaria para conhecer o Projeto Sala Alternativa, com a intenção de avaliar a viabilidade de realizar o estudo naquele estado, uma vez que, até então, era o único que já havia emitido o certificado, e para um número considerável de educandos. Constatamos que essa prática restringia-se às classes especiais que funcionavam nas escolas regulares, motivo pelo qual desistimos de realizar a pesquisa naquele contexto, pois nosso interesse era estudar o assunto nas salas comuns.

Nos demais estados e municípios citados, constatamos, naquela ocasião, que o assunto em questão já era pauta de discussões, mas que não havia chegado a consenso sobre qual a melhor forma para operacionalizar a “terminalidade específica”. Havia, ainda, muito receio e incerteza sobre a questão e também sobre qual a melhor alternativa seguir para efetivar a determinação legal.

Nas informações disponíveis na internet sobre a operacionalização dessa certificação nos diferentes estados brasileiros, encontramos apenas materiais que se referiam às consultas jurídicas a seu respeito, mas nenhuma referência que apontasse que o referido certificado estava sendo emitido.

Dessa forma, podemos afirmar que, apesar de prevista em Lei desde 1996, e mesmo após ter sido ratificada na Resolução nº 2/2001, até o momento da consulta, no final do ano 2007, os sistemas de ensino das redes públicas municipais e estaduais citados não haviam colocado em prática a “terminalidade específica” de conclusão do ensino fundamental para os alunos com deficiência.

Conversas com profissionais da área da Educação Especial e pessoas ligadas a órgãos responsáveis pela gestão da educação no âmbito de alguns estados e municípios deixaram claro que a situação que encontramos naquela época não havia sofrido alterações até o final de 2008. Isso pode ser perfeitamente compreensível se considerarmos que o aluno com deficiência intelectual coloca desafios para os quais a escola, no cotidiano de suas práticas não tem respostas claras, mas contraditórias, e muitas vezes o que está escrito em lei pode não corresponder ao que efetivamente pede a realidade.

A importância da participação das famílias na educação dos filhos com necessidades educacionais especiais é reforçada em alguns documentos que orientam as políticas de Educação Especial no Brasil. A Declaração de Salamanca (1994) ressalta em quatro de seus artigos (57, 58, 59 e 60) a importância da parceria com os pais. Em consonância com esse documento e com Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), em seus fundamentos, preconiza que “os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades circunstanciais e aspirações de seus filhos” (BRASIL, 2001b, p. 15). Frente a essas recomendações uma questão se coloca: Será que nas práticas cotidianas das escolas os pais e seus filhos com deficiência têm tido voz? A despeito do que preconizam os documentos acima citados, ao que nos parece, esses pais apenas são informados (quando o são) das decisões e projetos efetivados.

Essas considerações e dúvidas nos levam a outra indagação: a escola, amparada legalmente para conferir certificação da terminalidade escolar aos alunos com grave deficiência intelectual ou múltipla, na forma como está organizada será capaz de objetivar o desenvolvimento da autonomia e independência desses alunos, e de ir ao encontro do que move a família a matricular o filho na escola?

Em face dessas questões e de tantas outras que poderiam surgir em torno da “terminalidade específica” e cujas respostas, sem dúvida, contribuiriam para o encaminhamento da polêmica e da discussão da inclusão escolar, optamos por desenvolver uma pesquisa cuja questão central é saber: a finalidade legal da escolarização da pessoa com deficiência intelectual e da “terminalidade específica” é coerente com os sentidos atribuídos pela família para essa escolarização na classe comum da escola regular?

- **Pesquisas em Educação Especial e a deficiência intelectual**

As questões que envolvem a escolarização das pessoas com deficiência intelectual, consideradas no contexto das dificuldades e fracasso escolar das camadas populares, em nosso país, tornaram-se objeto de estudo de pesquisadores brasileiros, principalmente a partir dos anos de 1990. A título de exemplificação podemos citar o trabalho de Patto (1996), para quem essa escolarização é parte da exclusão dos alunos das camadas mais baixas do direito de uma educação de qualidade, seja por meio de educação regular ou especializada, instaurando a seleção do processo educativo.

Para a referida autora, as crianças, nas salas de aula, lidam com:

[...] professores (que) ainda têm uma visão preconceituosa da pobreza [...] são formados no interior de concepções científicas tradicionais do fracasso escolar [...] segundo as quais a marginalidade social é expressão de deficiências biopsicológicas individuais, aderem com facilidade a uma visão medicalizada das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares (PATTO, 1996, p. 66).

Na área da Educação Especial, mais especificamente, a produção científica nacional vem sendo incrementada desde o final dos anos de 1970, recebendo grande contribuição dos programas de Pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* das instituições de ensino superior públicas.

A Educação Especial, como ramo legítimo do conhecimento científico, também, vem sendo cada vez mais, objeto de discussão nos eventos científicos realizados nos últimos vinte

anos. Ela faz parte da agenda de reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e da Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) nos quais é crescente a participação de estudiosos. Essa área está presente na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) por meio do Grupo de Trabalho Educação Especial, formado em 1989.

Outro veículo importante para disseminação do conhecimento na referida área tem sido os periódicos como a Revista Brasileira de Educação Especial e a Revista de Educação Especial.

Analisando a literatura sobre Educação Especial, constatamos que a escolarização de crianças e adolescentes com deficiência, e em específico daqueles que apresentam deficiência intelectual, constitui-se hoje numa das grandes preocupações dos estudiosos e pesquisadores da referida área, retratada em várias publicações (FERREIRA, 2006; MENDES, 2006; MENDES; ALMEIDA; WILLIAMS, 2004; CARMO, 2006 e 2001; JANNUZZI, 2004 e 1992; OLIVEIRA, 2002 e MANTOAN, 2002; 2001 e 1997; CAPELLINI, 2001)

Com o crescimento da produção científica sobre essa área e da inclusão escolar de alunos com deficiência, vários problemas foram apontados e soluções discutidas nas produções teóricas da área. Para efeito desta pesquisa citaremos as que mais especificamente se ligam à temática abordada.

Mendes (2006), ao reportar as pesquisas realizadas pelo Grupo de Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP), afirma que aquelas que centraram suas investigações na temática da inclusão escolar no ensino fundamental apontavam para o baixo rendimento da grande maioria dos alunos com deficiências (auditiva, intelectual, visual, física e múltipla) inseridos em classes comuns. Diante desses dados, a autora alertou para o fato de que o fracasso escolar poderia afetar com mais intensidade as pessoas com deficiência, menos em função de suas dificuldades e mais pelas limitações impostas pelo nosso sistema educacional. Para ela esta possibilidade parecia agravada por uma ideia corrente, na época, de que a inserção desse alunado na classe comum do ensino regular visasse apenas à sua "socialização", e que o seu desempenho escolar poderia ser desprezado para se medir o sucesso da inclusão.

Encontramos vários estudos, produzidos em diferentes programas de Pós graduação no Brasil, que têm se dedicado em investigar diversos temas relacionados à escolarização de pessoas com deficiência, sobre os quais discorreremos a seguir.

Alguns desses trabalhos tiveram como foco a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na escola regular.

O estudo de Gomes (2006) objetivou investigar a inclusão do aluno com deficiência em escolas comuns de educação básica em município do litoral norte paulista, tendo como foco suas possibilidades de acesso ao ensino regular e o apoio que recebe nas classes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. A análise documental evidenciou que incluir o aluno com deficiência intelectual requer a responsabilidade de todos os profissionais da rede de ensino, e das escolas, em todas as ações, iniciando com a identificação do aluno no intuito de implementar atendimento às suas necessidades escolares, bem como utilizar recursos educacionais especiais que garantam a educação de qualidade para todos.

O trabalho de Gomes (2005) buscou analisar as condições que caracterizam o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual em escolas das redes públicas estadual e municipal do Estado do Paraná. Os resultados indicam que a implementação do processo inclusivo ocorre na contramão da legislação vigente; pode-se antecipar que a criança em situação de deficiência intelectual era lesada em seus direitos educacionais no que se referia ao apoio especializado, previsto legalmente. Tal afirmação foi decorrente da constatação do despreparo dos professores que atuam nos programas inclusivos.

Para conhecer a educação inclusiva nas escolas da Rede Municipal de Itapetininga, Kariya (2005) identificou, por meio da opinião de professores e diretores, que esses sujeitos consideram a inclusão importante e benéfica para os alunos, embora admitissem que escolas especiais fossem melhores para os alunos com deficiência intelectual. Segundo a autora, as pessoas entrevistadas argumentam que não basta colocar as crianças no mesmo espaço para que ocorra inclusão, mas que mesmo assim a socialização é benéfica. Em uma perspectiva de educação inclusiva, os conhecimentos, habilidades e valores a serem alcançados pelos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas classes comuns devem ser os mesmos propostos para os seus colegas. O que varia é o apoio que cada aluno deve receber em função de suas peculiaridades e os critérios de aquisição que for mais conveniente serem considerados nos processos de avaliação educacional.

Jesus (2004) procurou evidenciar o processo de repensar a avaliação educacional de um aluno com necessidade educacional especial da segunda série de uma escola pública municipal de ensino fundamental da cidade de Vitória-ES. A partir do trabalho com a professora e a pedagoga, definiu aspectos a serem avaliados e um projeto educativo para o aluno a ser trabalhado na sala de aula. Segundo a autora, o estudo deste caso desencadeou uma atitude de mudança quanto à avaliação nos profissionais das séries iniciais, trazendo à tona inúmeras questões sobre o processo de avaliação naquela escola. Os dados nos

mostraram o processo do trabalho e como é difícil passar de uma avaliação diagnóstica por especialistas para uma avaliação pedagógica das condições de ensino-aprendizagem.

Já Pieczkowski (2003) estudou o processo de integração/inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental, de escolas regulares do município de Chapecó/SC. Partindo de estudos teóricos, destacou contribuições da psicologia histórico-cultural, com ênfase em Vigotski. Os resultados mostram que avanços no processo são inegáveis, porém a inclusão é confundida com mero convívio. Conclui dizendo que para a escola inclusiva ser realidade, mudanças e ações concretas são necessárias.

O rendimento escolar de alunos com deficiência, entre eles alunos com deficiência intelectual, os quais estavam inseridos em classes comuns de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, da rede pública do ensino estadual de Bauru, foi avaliado por Capellini (2001). Os resultados indicaram que a política de "inclusão" dessa época constituía-se, muito mais, numa política de reinserção, na medida em que a trajetória da maioria dos alunos havia sido de ingresso na educação infantil regular, encaminhamento posterior para a classe especial após experiência de fracasso em classe comum do ensino fundamental, e posterior reinserção na classe comum, decorrente da política de "inclusão".

Faleiros (2001), por sua vez, avaliou as características da inserção de alunos com deficiência intelectual na classe regular, utilizando para tal o relato de professoras e a produção acadêmica dos alunos. Os resultados obtidos a partir dos relatos das professoras indicaram que não houve orientação sistematizada para que trabalhassem com o aluno com deficiência intelectual; não houve alteração no funcionamento da escola para receber tais alunos; raramente foi feita a adequação de procedimentos de ensino para atender às necessidades deles; houve maior facilidade das docentes em descrever melhora na socialização dos sujeitos do que na produção acadêmica. A análise da produção acadêmica dos alunos revelou ganhos quanto à socialização e à aprendizagem acadêmica, embora a escola não estivesse fornecendo o apoio necessário para atender a suas peculiaridades.

O estudo de Schramm (2001) foi sobre o número de crianças que frequentavam a rede regular de ensino do município de Pelotas/RS, bem como as condições socioeconômicas das famílias, situação da criança na escola em relação aos fatores de repetência, tipo de escola frequentada e aos cuidados com a saúde física e emocional da criança. Os principais resultados mostraram que: crianças com síndrome de Down com renda familiar mais elevada frequentam em maior número a rede regular de ensino; a maioria das mais pobres estava em escolas segregadas; os pais, muitas vezes, não informavam corretamente aos educadores e à direção da escola sobre as dificuldades do filho com deficiência intelectual, o que, segundo a

autora, dificulta o sucesso da criança na escola regular. O estudo apontou também que os educadores revelaram certa dificuldade em lidar com o problema da educação das crianças com deficiência no ensino regular, necessitando de um currículo mais bem elaborado.

Outro grupo de pesquisadores investigou a aprendizagem do saber por parte do aluno com deficiência intelectual.

Sousa (2008) analisou as expectativas manifestadas pelos professores da classe comum e do atendimento educacional especializado da rede pública municipal de Uberlândia/MG, que possuem alunos com deficiência intelectual, em relação à aprendizagem do saber escolar e à inclusão desses alunos na escola regular. Os principais resultados apontam que a expectativa dos professores é que os alunos com deficiência intelectual socializem-se e também aprendam o saber escolar; os professores concordam que esses educandos sejam incluídos na classe comum desde que haja tanto mudanças estruturais e econômicas quanto de natureza comportamental, especialmente ações de natureza política. Prevaleceu de forma hegemônica, para os dois grupos de professores, que a função social da escola é propiciar o saber sistematizado, formando o cidadão consciente, crítico, autônomo, agente de transformações necessárias para que haja um mundo melhor, mais justo e igualitário. A autora concluiu que as funções atribuídas à escola e as expectativas dos professores ainda são incompatíveis com a prática da educação pública vigente, uma vez que as escolas continuam estruturadas num tipo de modelo organizacional que pretende tratar a todos como iguais.

Travaglini (2004) estudou a alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual, para compreender os processos de aprendizagem da leitura e escrita em situações de salas de aula. Considerando os elementos que permitem analisar o percurso de aprendizagem desses sujeitos em relação ao processo histórico, assim como os subsídios encontrados para tal estudo na relação e na prática do contexto escolar, destacaram-se: a troca de experiências que foram adquiridas; as relações socioculturais ao longo da vida; os diálogos; e as atividades desenvolvidas em cooperação, sempre mediadas pelo educador. Segundo a autora a dificuldade da pessoa com deficiência “mental” na atividade coletiva relaciona-se ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, cabendo ao agente mediador atentar para suas potencialidades, de forma a compensar as dificuldades pelo estímulo dessas funções ou capacidades.

Rubim (2003) buscou avaliar, analisar e acompanhar o desempenho escolar, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, de sete jovens e adultos com deficiência intelectual moderada, com idade variando entre dezesseis e 23 anos. Os resultados apontaram que os

participantes evoluíram significativamente nos referidos conteúdos, nas séries iniciais do ensino fundamental, o que comprova que esses sujeitos apresentam potencial para a aprendizagem de conceitos relacionados à leitura, à escrita e à matemática, isto é, à alfabetização, desde que lhes sejam oferecidos programas de intervenção que respeitem e considerem suas características individuais, principalmente sua idade cronológica, seus interesses, potencialidades e necessidades de ajuda.

Estudo sobre as práticas pedagógicas que vêm sendo utilizadas com alunos com deficiência intelectual que chegam às séries finais do ensino fundamental na escola regular foi realizado por Caetano (2002), que analisou também a Educação Especial na ótica dos profissionais, suas concepções de deficiência intelectual e inclusão, bem como a avaliação, planejamento, ações, terminalidade dos alunos e a relação da escola com a família. Os resultados do estudo evidenciaram que a escola precisa reformular suas práticas não somente com alunos com deficiência “mental”, mas também com aqueles que têm necessidades educacionais especiais e demandam apoio. A autora observou que a exclusão é fato presente na escola que supostamente inclui.

O estudo de Lima (2002) identificou os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no processo de alfabetização dos alunos com deficiência “mental moderada” conforme a avaliação prescrita em suas fichas individuais. Concluiu que os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da referida instituição baseavam-se numa proposta tradicional de ensino. Desta forma, os objetivos, as estratégias de ensino e o tipo de avaliação não se constituíam numa proposta inovadora capaz de propiciar aos alunos o desenvolvimento significativo da leitura e da escrita. Os resultados encontrados apontaram, portanto, para a necessidade de os professores encaminharem de forma diferenciada a metodologia para que ela possibilitasse à criança com deficiência intelectual passar a ser o sujeito na busca do seu conhecimento, possibilitando-lhe ir além dos conhecimentos concretos, o que implicaria estimulá-la a codificar as suas experiências, isto é, representar operando com símbolos.

Soler (2001) verificou se o aluno com deficiência “mental leve” atinge o nível operatório concreto e a escrita alfabética, bem como se passa pelos estágios previstos por Piaget, considerando o desenvolvimento cognitivo até o nível operatório concreto; por último, estudou as relações entre construção do conhecimento e construção da linguagem escrita. Os resultados encontrados revelam que os referidos alunos atingem o nível operatório e a escrita alfabética enquanto a leitura/escrita envolve esquemas correspondentes ao estágio das operações concretas. Concluiu que a educação do aluno com deficiência “mental leve” deve

ter como base propostas que pensem a alfabetização muito além da decodificação da escrita, empregando práticas alicerçadas na construção do conhecimento.

Miranda (1999) teve como objetivo conhecer como os alunos com deficiência intelectual apropriam-se da linguagem escrita e do seu uso como signo. Acompanhou, por um período de oito meses, o desenvolvimento da concepção da linguagem escrita de oito crianças com Síndrome de Down, de ambos os sexos, com idade variando entre sete e dez anos. Os resultados possibilitaram delinear a trajetória percorrida por esses sujeitos, bem como levantar indagações sobre a prática pedagógica que vise à construção deste conhecimento.

O estudo de Silva (1999) investigou como a deficiência intelectual atua na construção do conhecimento por pessoas com síndrome de Down no contexto escolar. Focalizou a interação acadêmica desses indivíduos, levando em conta suas características psicossociais e relacionando o retardamento com o seu processo de aprendizagem. Buscou, também, identificar seu verdadeiro potencial cognitivo, evidenciando sua capacidade de desenvolvimento acadêmico, contribuindo, assim, para desmistificar a ideia de incapacidade intelectual da pessoa com síndrome de Down.

Stefan (1998) identificou a existência de uma diferença entre os níveis de pensamento e de formação de conceitos apresentados por quarenta alunos com deficiência intelectual, vinte inseridos em classes especiais e vinte em classes regulares. Concluiu que os alunos de classes regulares mostravam-se superiores aos alunos de classes especiais em relação ao processo de formação de conceitos.

Faria (1993) analisou uma proposta de ensino a partir da leitura e escrita de seis crianças com síndrome de Down, matriculadas em uma instituição especializada, na cidade de Campinas/SP. Os resultados indicam que os alunos avançaram em relação à aprendizagem da leitura e escrita, analisada de acordo com o referencial teórico adotado. Ela concluiu que estas crianças solicitam um tempo maior para a aprendizagem da leitura e escrita, embora passem por fases semelhantes às da criança dita normal.

Esses estudos evidenciaram que as pessoas com deficiência intelectual são capazes de aprender e se desenvolver e que nesse processo passam por fases semelhantes às das crianças sem deficiência, mas essas fases se prolongam por um tempo maior.

Mais especificamente sobre “terminalidade específica”, encontramos apenas os estudos de Pereira (2004) e Iacono (2004).

Pereira (2004) investigou como ocorria a certificação de alunos com necessidades educacionais especiais⁵, ao término do ensino fundamental em escolas regulares do Município de Porto Alegre, a fim de avaliar se essa resultava no que ela referiu como “conclusão” ou “terminalidade diferenciada”, ou seja, “terminalidade específica”. Outros temas como avaliação, inserção do aluno no sistema regular de ensino e serviços de apoio para um atendimento diferenciado foram analisados pela autora a fim de contextualizar a questão. A partir da análise de conteúdo de entrevistas semi-estruturadas realizadas com nove docentes envolvidos com alunos com necessidades educacionais especiais em escolas de ensino fundamental, considerou que os professores estão preocupados em referendar um dispositivo legal, no caso a “terminalidade específica”, que pode vir a ser utilizado em prejuízo do aluno, como forma de discriminação. Segundo a autora, na rede municipal de ensino de Porto Alegre, já existe a discussão quanto a essa possibilidade de certificação, mas como não há reprovação, mesmo que os alunos com necessidades educacionais especiais não tenham obtido o mesmo êxito em relação ao conhecimento construído, acabam concluindo o Ensino Fundamental com a mesma certificação que os demais. Ela conclui que a aplicação do certificado de “terminalidade específica” necessita ser estudada a fim de consolidar este dispositivo legal como um benefício à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Iacono (2004) procurou desvelar o significado do conceito de “terminalidade específica” no sentido de questionar se sua concessão aos alunos com deficiência intelectual significava a autonomia deles ou se ela seria mais uma forma oficial de desocuparem as vagas das escolas, em que permaneceriam *ad eternum* se não a recebessem. Para a autora essa forma de certificação não deveria ser concedida até que houvesse clareza de seu real significado e intencionalidade, das reais condições dos alunos para recebê-la, além das bases materiais necessárias para seu encaminhamento posterior, tanto para a Educação de Jovens e Adultos quanto para a Educação Profissional.

Encontramos, ainda, alguns estudos com temáticas voltadas à expectativa de famílias quanto à escolarização de alunos com deficiência intelectual e, a título de exemplificação, destacamos os que se seguem.

Duarte e Munhoz (2008) investigaram as expectativas da escolarização para as famílias de filhos com deficiência intelectual incluídos nas séries finais do ensino fundamental de uma escola estadual de Santa Maria/RS bem como buscaram compreender os

⁵ Na pesquisa não ficou explícito se eram ou não alunos com deficiência intelectual.

processos familiares de mobilização escolar, revelando as rotinas familiares que demonstraram favorecer a escolarização de seus filhos com deficiência mental. Os resultados apontaram que todas elas atribuem um valor simbólico importante para a escola, mas há elementos que apontam singularidades quanto ao que elas esperam da escola. Essa singularidade esteve também presente na forma como elas se mobilizam para a escolarização de seus filhos e esta mobilização não ocorre isoladamente, mas é sustentada pela escola em que os alunos estudam. A pesquisa mostrou ainda que as famílias necessitavam de apoio financeiro, material, afetivo, simbólico e informativo para que pudessem contribuir de forma positiva na inclusão escolar.

Dallabrida (2006) analisou as motivações e as expectativas das famílias que selecionaram um colégio comum privado em Florianópolis-SC para proporcionar educação formal a seus filhos com deficiência, entre os anos de 1970 a 1990. A autora buscou compreender as razões que levaram o colégio a abrir espaço para o atendimento às pessoas com deficiência, que tipo de escolarização foi oferecido nos vinte anos de atendimento e, quanto à família, buscou compreender os critérios e as motivações para matricularem seus filhos nesta escola, correlacionando-os com a expectativa de escolarização e de futuro do filho com deficiência. Ela descreveu a organização, o funcionamento e os resultados obtidos nas classes especiais implantadas nesta instituição para atender a esta população. Os principais resultados do estudo apontaram: a) quanto à escolha do colégio, concluiu-se que, desde o nascimento do filho com deficiência, as famílias travavam uma batalha, tanto interna quanto externa, na busca de um atendimento que normalizasse a questão da deficiência, isto é, não a tratasse de forma desigual, e encontraram no referido colégio essa abertura, sendo que as motivações e expectativas das famílias nesta escolha foram mais pela busca de um colégio de tradição, que oferecesse a oportunidade de convívio com pessoas da mesma origem social, do que pela expectativa com relação às possibilidades de escolarização dos filhos; e b) quanto à forma como o Colégio se organizou para atendê-los, a autora concluiu que houve um descompasso entre os objetivos das famílias e o planejamento dos professores.

Sousa (1999), em seu estudo sob a perspectiva das mães, descreveu, analisou e avaliou a inserção de alunos com deficiência “mental moderada” em classes especiais da rede estadual do município de Goiânia em 1996. Nos relatos delas detectou reduzidas oportunidades educacionais e falta de acesso a modalidades alternativas para esses educandos, o que restringiu o objetivo de comparar serviços na perspectiva dos usuários. Considerando a descrição das mães, constatou que: a) a colocação em classes especiais parece ter sido avaliada melhor que a inserção exclusiva em classe regular; b) a experiência

em classes especiais foi considerada positiva pela maioria das mães em função da possibilidade concreta de alfabetização e de ganhos em habilidades sociais e ampliação das oportunidades de inserção social; c) as classes especiais não produziram necessariamente resultados positivos para todas as crianças; e d) a escola especial parece ser vista como essencial para fornecer educação precoce, atendimentos especializados e oferta de serviços extensivos à família, mas ela é vista pelas mães como limitante com a chegada da idade de escolarização e a limitada perspectiva de alfabetização.

Os estudos aqui apontados trouxeram importantes contribuições no sentido de ampliar as reflexões acerca da escolarização do aluno com deficiência intelectual e encontrar subsídios que auxiliem as instituições escolares e seus profissionais em sua prática com esse educando no contexto da classe comum da escola regular.

Entretanto, ainda é necessário investigar as questões que envolvem o processo de escolarização da pessoa com deficiência intelectual e, nesse contexto, a questão da “terminalidade específica” de escolaridade do ensino fundamental. Para isso, é importante ouvir a opinião das famílias, pois elas, de acordo com o artigo 227 da Constituição Federal, junto ao Estado e à sociedade, são obrigadas a assegurar, aos filhos, o direito à educação. Além disso, são elas que, em geral, escolhem o tipo de escola que os filhos frequentarão, tornando-se importante, portanto, conhecer sua opinião.

Frente a estas considerações e a partir da problemática apontada estabelecemos como **objetivo geral** desta pesquisa analisar a coerência entre a finalidade legal da escolarização da pessoa com deficiência intelectual e os sentidos atribuídos pela família a essa escolarização na classe comum da escola regular.

Como **objetivos específicos**, estabelecemos:

- a) contextualizar as propostas políticas brasileiras para a área da educação das pessoas com deficiência e identificar as bases em que se sustentam;
- b) identificar as percepções e expectativas das famílias em relação à escolarização dos filhos com deficiência intelectual que frequentam escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia;
- c) situar a “terminalidade específica” de escolaridade do ensino fundamental do aluno com deficiência intelectual nas políticas de Educação Especial nacional, do Estado de Minas Gerais e do Município de Uberlândia;
- d) verificar qual a opinião das famílias de alunos com deficiência intelectual sobre a “terminalidade específica” do ensino fundamental.

Visando a atingir estes objetivos, esta pesquisa desenvolveu-se considerando os nexos entre as políticas educacionais e as propostas para a área da Educação Especial, buscando nelas apreender os elementos constitutivos da legislação para essa área e em específico, para a escolarização do aluno com deficiência intelectual na classe comum da escola regular.

A pertinência, atualidade e relevância desta investigação evidencia-se no debate sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, e em específico com deficiência intelectual, em diferentes segmentos sociais e secretarias estaduais e municipais de educação e na maioria das escolas, que vivenciam situações em que predominam a imprecisão e falta de clareza nas ações. Essa imprecisão e falta de clareza são influenciadas por valores e concepções preconceituosas, moldadas nos valores e representações da deficiência e muitas vezes referendada nos instrumentos legais.

Considerando-se que a certificação da escolaridade do ensino fundamental da pessoa com deficiência intelectual por meio da “terminalidade específica” está prevista em Lei desde 1996 e que até o presente momento o que se constata é a incerteza a seu respeito, este estudo poderá contribuir para o encaminhamento dessa questão.

E, nesse contexto, dentro de uma perspectiva de escola democrática, torna-se bastante importante conhecer a perspectiva daqueles que no cotidiano escolar recebem os impactos diretos das políticas emanadas dos órgãos governamentais - no caso desta pesquisa os familiares de alunos com deficiência intelectual - sem, na maioria das vezes, terem participação direta em sua elaboração e sem a real dimensão da sua finalidade.

Dessa forma, estudos da natureza que ora realizamos nos parecem essenciais, pois na estrutura governamental de nosso país órgãos são criados e legislação elaborada sem que os sujeitos diretamente interessados e envolvidos com a questão, se façam representar e sequer conheçam os motivos dessas ações para que democraticamente possam manifestar suas expectativas sobre o que se instaura na escola.

A intenção desta pesquisa é contribuir para a reflexão sobre a escolarização e, especificamente sobre a certificação de escolaridade do ensino fundamental do aluno com deficiência intelectual, inserido em classes comuns das escolas regulares, com vistas a oferecer, ainda, subsídios na busca de novas concepções e referências que auxiliem no direcionamento de uma política nacional de inclusão escolar que esteja voltada à formação para a realização pessoal e coletiva e para a construção de pessoas solidárias e participativas, bem como de uma organização escolar e social mais justa, democrática e igualitária.

Para melhor organização do trabalho, optamos por estruturá-lo da seguinte forma: no primeiro capítulo, **Caminhos da escolarização da pessoa com deficiência intelectual no**

Brasil até os anos 1980, procuramos retomar marcos da trajetória da escolarização da pessoa com deficiência intelectual no Brasil desde seu início até os anos 1980, em termos de ações civis e políticas e documentos na legislação federal que deram amparo legal às políticas educacionais e estão ligados ao movimento de inserção desses sujeitos na escola regular.

No segundo capítulo, **Neoliberalismo e reconfiguração do papel do Estado: impactos no campo educacional e nas políticas de Educação Especial a partir dos anos 1990**, o objetivo foi discutir e analisar as concepções de educação no mundo globalizado, em que as ideias neoliberais a tratam como um apontamento para atender às necessidades do mercado e contrapõem-se à função social da educação, compreendida como um direito social, essencial para a formação humana e de importância crucial no desenvolvimento sustentável da unidade na diversidade.

No terceiro capítulo, **Caminhos da Educação Especial na rede municipal de ensino de Uberlândia**, descrevemos o percurso do atendimento escolar de alunos com deficiência na rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia, MG, procurando destacar os principais elementos que ajudarão a compreender o contexto de realização desta pesquisa.

No quarto capítulo, **Método**, apresentamos o delineamento teórico-metodológico da pesquisa e descrevemos o processo de realização da coleta de dados da pesquisa empírica.

No quinto capítulo, **A escolarização da pessoa com deficiência intelectual e a “terminalidade específica” na rede municipal de ensino de Uberlândia: a voz das famílias**, apresentamos e discutimos os dados encontrados com a pesquisa empírica junto aos familiares (pais/responsáveis) dos alunos com deficiência intelectual, inseridos em escolas municipais da rede regular de ensino de Uberlândia que oferecem o “atendimento educacional especializado”.

Por último, apresentamos as **Considerações finais**, procurando sintetizar os principais resultados encontrados e confrontar a voz dos pais com a finalidade legal da escolarização da pessoa com deficiência intelectual e da “terminalidade específica” de escolaridade do ensino fundamental, expressa nos documentos oficiais.

2 CAMINHOS DA ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL ATÉ OS ANOS 1980

Este capítulo tem por objetivo apresentar um breve resgate dos caminhos da escolarização do aluno com deficiência intelectual no Brasil, desde seu início até os anos 1980. O intuito não foi detalhar essa história, pois trabalhos de autores consagrados já o fizeram (PESSOTTI, 1984; JANNUZZI, 1992 e 2004; BUENO, 2004; MAZZOTTA, 1996; FERREIRA, 2006), mas trazer à tona acontecimentos importantes para a compreensão das mudanças ocorridas no decorrer da luta em busca de oportunidades educacionais e facilitar o acompanhamento das discussões presentes nesta pesquisa. Para tanto, foi necessário retomar marcos significativos e documentos na legislação federal que deram amparo legal às políticas educacionais e estão ligados à trajetória do movimento de inserção desses educandos na escola regular. A delimitação nesse período foi uma opção didática, tendo em vista que a realidade é mais complexa e os fatos e ações não se apresentam estanques no tempo, se manifestando de forma entrecruzada.

Inicialmente, cabe esclarecer a razão da utilização, no título deste capítulo, do termo escolarização e não educação, apesar de esses termos terem sido inúmeras vezes entendidos como sinônimos. Conforme o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Já o parágrafo primeiro desse artigo estabelece que “[...] a educação escolar [...] se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996, p. 1).

A esse respeito, Carmo (2001) afirma que as concepções de educação e escolarização não podem receber tratamento igual, pois a educação

[...] se inicia ao nascer e termina com a morte, enquanto que a segunda está presente na vida de alguns homens temporariamente e na existência de outros nunca vai acontecer [...] no mundo moderno é quase impossível falar de Educação sem levar em consideração a Escola e o processo de Escolarização, entretanto, não devemos reduzir a primeira à segunda (CARMO, 2001, p. 95).

O referido autor conclui que devemos considerar a educação como um processo contínuo, que ocorre nas diferentes formas de relações sociais estabelecidas ao longo da vida. Assim, não incorreremos no equívoco de reduzi-la à escolarização, pois essa é uma de suas

partes específicas e adaptáveis às diferenças existentes entre os seres humanos (CARMO, 2001).

Por concordarmos com essa forma de pensamento, optamos por utilizar, no título deste capítulo, o termo escolarização e não educação do aluno com deficiência mental, pois estamos nos referindo ao percurso escolar desse educando, apesar de em muitos trabalhos consultados esse ser colocado como sinônimo de educação.

2.1 PERCURSO RUMO À ESCOLA: dos primeiros passos aos anos 1960

A Educação Especial em nosso país tem sido, nos últimos anos, “[...] compreendida como modalidade educacional que permeia os discursos das políticas para o setor no âmbito nacional” (GARCIA, 2004, p. 1). Desde seus primórdios ela vem passando por modificações significativas, em parte determinadas pela luta de pessoas direta ou indiretamente envolvidas com a questão, principalmente os familiares, que lutam por alternativas de atendimento educacional para seus filhos, em parte por contribuições diretas de ações governamentais. Toda sua trajetória não pode ser vista desconectada da educação geral da população, pois os acontecimentos no contexto educacional foram determinantes para o seu percurso.

2.1.1 O início de uma longa caminhada

As primeiras manifestações favoráveis à escolarização das pessoas com deficiência, no Brasil, apareceram no final do século XVIII e início do século XIX, época em que os princípios liberais⁶ começaram a influenciar as idéias locais. Nesse período era interesse da elite dominante que apenas uma ínfima parcela da população fosse escolarizada, não contrariando seus interesses de dominação econômica no contexto do Estado liberal (JANNUZZI, 2004).

Segundo Pimenta (1998, p. 174), “o Estado liberal do século XVIII, foi um Estado mínimo [...] exercendo funções típicas de Estado, tais como: defesa nacional, arrecadação e diplomacia”. No entendimento desse autor, nesse modelo “[...] o gasto público era muito pequeno em relação ao produto econômico de cada país”.

No Brasil, a instrução primária passou a ser assegurada na Constituição de 1824, mas isso não foi concretizado, pois atingiu apenas 2% da população. Essa situação refletiu-se na

⁶ Para saber mais sobre os princípios gerais do liberalismo e sua influência no campo social e educacional, ver Cunha (1991).

escolarização das crianças com deficiência, que encontrou pouca manifestação em sua defesa e “Poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre sua educação” (JANNUZZI, 2004, p. 8).

A organização dos serviços de atendimento às pessoas com deficiência, no contexto nacional, teve influência de experiências européias e americanas. Durante o período imperial, primeiro predominaram instituições para deficientes visuais e para deficientes auditivos, visto que essas deficiências eram facilmente percebidas se comparadas à deficiência mental. “Certamente só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições” (JANNUZZI, 2004, p. 16). Segundo essa autora, só posteriormente iniciou-se o tratamento para o deficiente mental por meio de entidades de assistência à saúde, como o Hospital Juliano Moreira, em 1874, na capital Baiana, e a Escola México, em 1887, no Rio de Janeiro.

As primeiras tentativas de inserção de crianças e jovens com deficiência nas instituições escolares brasileiras tiveram início na década de 1850 por meio de iniciativas isoladas (MAZZOTTA, 1996). Essas, em sua maioria, ocorriam em instituições religiosas ou privadas e filantrópicas, que acolhiam crianças abandonadas por suas famílias, entre as quais, poderiam estar crianças com alguma anomalia, mas isso se deu mais em função de interesses prevalentes em diferentes segmentos sociais e momentos vividos em nossa sociedade do que pelo reconhecimento do direito dessas pessoas, como cidadãos. Fato é que esse atendimento não fazia parte da agenda de atuação do poder público.

No Brasil do século XIX a maioria da população vivia no campo e o setor rural era aparelhado de forma rudimentar, escolas eram escassas, a maior parte das pessoas era iletrada e nem a educação popular nem a das pessoas com deficiência constituíam preocupação. Tal situação contribuía para a não identificação da deficiência intelectual. Nesse contexto, os indivíduos cujas deficiências eram pouco evidentes, ao que tudo indica, estariam incorporados às tarefas rurais.

Em uma época e conjuntura em que a educação popular não era considerada importante por nenhuma camada social, imperava o descaso do governo da corte e mais tarde do governo local pela educação. Com as pessoas com deficiência não poderia ser diferente e o motivo dessa postura dos que governavam pode ser atribuído ao fato de essas pessoas não serem necessárias como produtoras de mão-de-obra, pois essa era retirada dos escravos, nem despertarem interesse como instrumento de manobra ideológica. Nesse período, “[...] a ordem escravocrata estava assegurada pela repressão, pela ruralização intensa, em que poucos contatos sociais se faziam nas grandes propriedades latifundiárias” (JANNUZZI, 2004, p. 21).

Desse modo, as pessoas com deficiência não despertavam interesse na sociedade, já que esse modelo econômico agrário não precisava favorecer a educação, pois as técnicas de cultivo, baseadas em instrumentos rudimentares (enxada, arado, etc), não a requeriam. (JANNUZZI, 2004).

No final do século XIX e início do século XX era comum deixar as crianças tidas como ‘anormais’ em asilos de alienados e há relatos e indícios que apontam a presença de pessoas com deficiência mental em hospitais que tratavam destes. Segundo Jannuzzi (2004) tais locais funcionavam de forma precária, como pontos de abrigo e fornecimento de alimentação, com o apoio do governo, para a população pobre.

Apesar do descaso e da precariedade do ensino fundamental destinado ao povo, no fim do período imperial, a partir da última década dos anos de 1800 e início do século seguinte, alunos com deficiência intelectual eram eventualmente vistos nas escolas comuns, mas em classes separadas, pois o entendimento da época é que eles não atendiam aos padrões esperados pela escola, que, portanto, não poderia atendê-los. Assim sua exclusão era legitimada “[...] por meio de serviços de atendimento da educação especial” (VELTRONE, 2008, p. 14).

Seguindo o exemplo dos alunos com deficiência sensoriais (visual e surdez), a educação destinada aos alunos com deficiência intelectual, era influenciada pelos costumes franceses e aqui era divulgada por aqueles que naquele país iam estudar.

Tanto no tocante às questões da saúde, quanto nas questões educacionais a palavra mais importante era a do médico e sob sua influência foram criadas as primeiras escolas para as pessoas com deficiência. “[...] No campo da produção teórica vamos encontrar também pioneiramente os médicos, seguidos pelos pedagogos da rede regular de ensino, grandemente influenciados pela psicologia” (JANNUZZI, 1992, p. 31).

No Brasil, a figura mais influente em relação à deficiência intelectual foi de Desiré Magloire Bourneville, médico, pesquisador de doenças mentais e nervosas infantis, que na França lutou, entre outras coisas, para laicizar os hospitais e implantar classes especiais para crianças anormais nas escolas de Paris. Sua influência refletiu-se no Brasil, principalmente nos escritos dos médicos e no Pavilhão Bourneville, fundado em 1903 no Rio de Janeiro e isso foi o ponto de partida para realmente se pensar na possibilidade do atendimento às crianças ‘anormais’ na rede regular de ensino brasileira no fim do século XIX (JANNUZZI, 2004).

Desde o início da República, em 1889, as instituições especializadas e classes para o atendimento às pessoas com deficiência intelectual foram aos poucos aumentando, mas até os

anos 1920 havia pouco atendimento escolar voltado a essa população, prevalecendo a criação de instituições para as pessoas com cegueira e com surdez, para as quais era destinado o pouco de recursos financeiros disponibilizados (JANNUZZI, 2004, p. 25).

2.1.2 Dos anos 1930 aos anos 1960

O Estado do bem-estar social⁷ que emergiu na Europa, no final do século XIX e início do século XX, ampliou o campo de atuação do Estado, que “passou a atuar diretamente na área social e a intervir no domínio econômico” (PIMENTA, 1998, p. 174).

Para Vianna (1998), o desenvolvimento do Estado do bem-estar social está intimamente relacionado ao processo de industrialização, às mudanças operadas no processo de acumulação de riquezas a partir dos anos de 1930 e em consequência dos problemas sociais gerados a partir dele. De acordo com esse autor, a Grã-Bretanha foi o país que se destacou na sua construção com a aprovação, em 1942, de uma série de providências nas áreas da saúde e escolarização. Nas décadas seguintes, outros países seguiriam essa direção e seus gastos continuaram crescentes até a crise do Estado do bem-estar social, nos anos 1980.

Nesse contexto, cabe destacar que o atendimento escolar voltado aos alunos com deficiência intelectual no Brasil apresenta indícios de incremento a partir dos anos 1930 e, desde então, a maioria das instituições criadas foi com o objetivo de atendê-los.

Para Bueno (2004), o avanço desse atendimento pode ser atribuído ao movimento higienista, liderado pelos médicos que tinham como foco de preocupação tanto a eugenia da raça, que pregava a saúde e regeneração física, quanto a educação, especialmente o fracasso escolar. Em conformidade a esses princípios, “A deficiência, principalmente a mental, é então relacionada a problemas básicos de saúde, causadores de nossa degenerescência e taras [...]” (JANNUZZI, 2004, p. 35).

Essa leitura acerca da deficiência contribuiu para que alguns estados brasileiros voltassem sua atenção a essa população e nesse movimento tiveram maior destaque na escolarização primária, os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, os quais também começaram organizar “escolas para deficiente mental [...] ainda que timidamente” (JANNUZZI, 1992, p. 29).

⁷ Para Vianna (1998), o Estado do bem-estar social é a redefinição do papel do Estado, criando-se as bases econômicas, políticas e ideológicas para o provimento público do bem-estar. Outros estudiosos brasileiros discutiram o tema, entre eles Coimbra (1987); Draibe (1988); Arretche (1995); Mota (1996); Behring (1998).

O funcionamento de muitas dessas instituições era anexo aos hospitais psiquiátricos e em sua gênese está a preocupação com aspectos médico-pedagógicos. Para Jannuzzi (2004) começa a aparecer, com essas iniciativas, a percepção da importância da educação e o “[...] desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social de então” (JANNUZZI, 2004, p. 38). As entidades de educação especial tornaram-se, para a época, alternativas importantes para viabilizar que essas pessoas participassem da vida cotidiana.

No que se circunscreve ao aluno com deficiência intelectual, a primeira instituição voltada ao seu atendimento foi o Instituto Pestalozzi, criado em 1926, em Porto Alegre, que funcionava em regime de internato. Foi a partir dele que se expandiu pelo Brasil e pela América do Sul esse tipo de iniciativa (MAZZOTTA, 1996).

Em 1932, por iniciativa de Helena Antipoff, um dos principais ícones na história da educação da pessoa com deficiência intelectual no Brasil, foi fundada, em Belo Horizonte, a Sociedade Pestalozzi, a qual, em 1935, foi transformada em Instituto Pestalozzi. Mais tarde essa instituição expandiu-se para todo o território nacional e motivou a criação de serviços similares em várias partes do país.

Com o aumento de instituições educacionais destinadas aos alunos com deficiência, convergiram para o ambiente escolar, tanto os caracterizados como deficientes “mentais graves” quanto os “leves”. Desta forma, o trabalho nessa área começa a sair do campo estritamente médico-pedagógico e passa a ser visto como campo de estudo da educação, embora tenham sido os médicos os primeiros a teorizarem sobre o assunto. “A orientação principal na educação dessas crianças seria dada pelo médico, auxiliado pelo pedagogo” (JANNUZZI, 2004, p. 47). Os médicos, com suas iniciativas⁸, mostravam que as pessoas com deficiência intelectual não deveriam ser vistas como doentes e tinham capacidade de aprender, portanto deveriam ser ensinadas.

Em termos gerais, o oferecimento de escolarização ao aluno com deficiência mental, em instituições especializadas criadas para esse fim, que já acontecia em 1920, teve continuidade nos anos de 1930 (JANNUZZI, 2004)

No final dos anos 1940, em paralelo a expansão da escola pública comum, houve o aumento de entidades privadas de educação especial. Nesse sentido Bueno (2004) afirma que a quantidade de atendimento era maior nas entidades privadas e a ação do Estado restringia-se quase totalmente à deficiência intelectual e os órgãos públicos foram por meio da

⁸ Experiência evidente dessa forma de pensar foi a iniciativa do médico e educador Itard com o menino Victor, “o selvagem de Aveyron”.

normalização e da centralização do atendimento, sistematizando e organizando suas ações (BUENO, 2004, p.114).

Esses acontecimentos atenderam aos interesses do modelo do Estado liberal, que tinha como princípio ser intervencionista e protecionista. Intervencionista quanto aos aspectos não lucrativos, e protecionista no que tange à infraestrutura, que não era assegurada pela aristocracia rural, governante, mas que lhe interessava (JANNUZZI, 2004).

A preocupação central era tornar as pessoas capazes de produzir e gerar lucro à sociedade estruturada em bases capitalista de produção.

A função social da educação do retardado é estar a serviço de um trabalho visando à produção de mercadorias rentáveis a essa mesma camada social. O pequeno aumento de instituições para o deficiente mental pode ser entendido dentro dessa mentalidade em que a escola popular não foi considerada instrumental necessário por nenhuma camada social, apesar do aumento da urbanização (JANNUZZI, 2004, p. 63).

Desta forma, apesar de já acontecer no interior de algumas instituições escolares responsáveis pela educação dos “normais”, a escolarização dos alunos com deficiência se dava em classes separadas, o que para a época pode ser considerado um avanço, pois até então esse direito sequer existia.

Cabe destacar que, em finais do século XIX e início do século XX, na França, a entrada dos ditos “anormais” na escola tornou mais evidente as diferenças entre as camadas sociais, antes pouco percebidas em função de só frequentarem a escola alunos provenientes das camadas sociais mais altas e de melhor poder aquisitivo. Nesse contexto, impunha-se a urgência de resolver os problemas da diferença de desempenho dos educandos, para evitar e solucionar os problemas de evasão e repetência.

Tendo como referência as idéias de Binet e Simon, veiculadas no início do século XX, colocou-se então a necessidade de se identificar quais os que, por insuficiência de seus atributos intelectuais, apresentavam dificuldade em acompanhar o desenvolvimento da classe. Foi constituída então a proposta de comparar a deficiência ao estado normal e estabelecer uma variação quantitativa, cujo parâmetro era a escola. Para Binet e Simon (1916, p. 113 apud JANNUZZI, 2004, p. 58) “O débil pode ser definido como a criança que sabe se comunicar com seus semelhantes por meio de palavras e por escrito, mas mostra um retardo de dois ou três anos no curso de seus estudos”. No contexto daquela época eram fortemente enfatizadas as diferenças individuais e havia desconsideração acerca das diferenças culturais.

Desta forma, e sob influência do movimento escolanovista, que já estava sendo colocado em prática em escolas brasileiras, a partir dos anos 1920, amplia-se a preocupação com a aplicação dos testes de inteligência propostos por Binet e Simon. “Não se tratou de preocupação com o anormal, ao contrário, foi feito em função do normal” (JANNUZZI, 2004, p. 65). Isso ocorreu para enfatizar as diferenças individuais, um dos princípios claros do liberalismo⁹ e que influenciava os ideários propostos pela Escola Nova, bem como justificar a continuidade da separação entre os grupos normais e anormais.

Com a organização de associações filantrópicas, que já vinham se estruturando desde os anos 1930 e foram incrementadas a partir dos anos 1950, segmentos ligados às pessoas com deficiência começam a se mobilizar e a participar dos debates relacionados aos seus problemas. Algumas dessas iniciativas contribuíram para a instituição de campanhas nacionais em torno da educação dos diferentes segmentos de pessoas com deficiência. De acordo com Mazzotta (1996), a primeira delas ocorreu em 1957 e abordou as questões voltadas aos surdos. Essa foi seguida pela das pessoas com deficiência visual (1958) e das pessoas com deficiência mental (1960), denominada Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, essas Campanhas foram extintas.

Certamente entre as associações filantrópicas criadas a Sociedade Pestalozzi, a APAE e a FENAPAEs representam marcos importantes para direcionar as iniciativas do poder público rumo à escolarização das pessoas com deficiência, saindo estas do plano das ações caritativas e orientando-se no progresso das ciências biológicas, sociais e psicológicas.

Apesar da contribuição dada por essas instituições na implementação da educação escolar da pessoa com deficiência mental, muitas delas com concepções caritativas, “[...] surgiram com a intenção também de oferecer cuidados básicos, assistência e proteção aos deficientes, estando as questões escolares consideradas preocupações secundárias” (CAPELLINI, 2004, p. 33).

O percurso revisto até aqui evidencia que por muitos anos, na sociedade brasileira e na estrutura administrativa governamental, a educação das pessoas com deficiência ficou sob a responsabilidade dos serviços de saúde pública, com poucas ações práticas para promover o seu acesso às instituições educacionais.

Só a partir de 1961, houve ligeiros sinais de mudança no quadro até então desenhado, quando a escolarização desses alunos passou a ser fundamentada legalmente em órgão

⁹ “O *individualismo* é o princípio que considera o indivíduo enquanto sujeito que deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial” (CUNHA, 1991, p. 28)

responsável pela educação, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4024/61. Em seu Artigo 88 ficou explícita a posição oficial de que a escolarização dos “excepcionais” deveria enquadrar-se, no que fosse possível, ao sistema geral de educação para integrá-los à comunidade (NÓBREGA, 1967)

Para Mazzotta (1996) esse sistema geral de ensino compreenderia os serviços educacionais comuns ou especiais. O referido autor afirma, ainda, que a educação dos alunos com deficiência deveria ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral e, na impossibilidade disso, poderia ser realizada por meio de serviços especiais.

Concordamos com Jannuzzi (2004, p. 156) que há na referida lei certa ambiguidade nas disposições relacionadas aos alunos com deficiência, pois de acordo com o seu Artigo 30 parágrafo único, as crianças que apresentassem doença ou anomalia grave e comprovado estado de pobreza do pai ou responsável estariam desobrigada de receberem atendimento educacional.

No contexto histórico, do período pós 1964, a política para a área educacional esteve pautada na idéia de que somente por meio de uma adequada preparação da mão de obra poderia ser concretizado o desenvolvimento do País. Para tanto, o estado deveria criar as condições necessárias tanto para a formação do capital físico quanto do social e humano. A educação foi a maneira encontrada pelo governo militar para abrir caminho para o crescimento e desenvolvimento da economia nacional e formar capital humano¹⁰. Ou seja, o estado inseriu a educação no contexto do projeto desenvolvimentista proposto para o País, e com isso a política para o setor educacional ficou atrelada às necessidades econômicas e sociais do momento, passando a ser influenciada pela ideologia do desenvolvimento com segurança.

Diante da crise em que se encontrava a educação nacional e buscando superá-la, após a tomada do poder pelas Forças Armadas, em 1964, e com a intenção de alavancar o desenvolvimento capitalista nacional o governo militar iniciou no País um processo de “abertura” política para a entrada de investimentos estrangeiros. Nesse contexto, toda a política educacional brasileira ficou sob as determinações de agências estrangeiras, como a AID, com as quais o Brasil firmou convênios e cuja função era dar assessoria técnica e financeira junto aos órgãos, entidades e instituições educacionais. Ao assinar esses convênios,

¹⁰ “O *capital humano* é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, *geram a ampliação da capacidade de trabalho* e, portanto, de maior produtividade” (FRIGOTTO, 2004, p. 92, destaque do autor).

o governo brasileiro delegou total responsabilidade pela reorganização do sistema educacional aos técnicos da AID.

Nessa época, para atender aos interesses da política desenvolvimentista, a educação passou a ser tratada como área prioritária, pois ela seria o meio de preparar profissionais qualificados para atender à demanda do mercado de trabalho e, em consequência, alcançar uma economia moderna e dinâmica. Desta forma ela passaria a fazer parte dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), buscando-se com isso garantir, nos planos político, econômico e social, o máximo de desenvolvimento possível com o mínimo de segurança.

Em linhas gerais, a escolarização ofertada aos educandos com deficiência, até os anos 1960, esteve restrita às instituições especializadas, principalmente as de caráter privado, poucos tendo acesso às escolas públicas. E, em algumas dessas últimas, funcionavam classes especiais, onde eram inseridos os alunos com deficiência (FERREIRA, 2006).

2.2 PROPOSIÇÕES POLÍTICAS NA DÉCADA DE 1970

A década de 1970 pode ser considerada um dos marcos na Educação Especial, pois nela ocorreram alguns acontecimentos que lhe deram destaque. Foi, também e principalmente, a partir dessa época, por meio do discurso em defesa da normalização e da integração¹¹ que as reformas educacionais passaram a considerar a referida área (JANNUZZI, 2004).

A maior valorização dessa área no contexto das políticas educacionais não pode ser desvinculada das intenções políticas e estratégias formuladas pelo Banco Mundial, que, principalmente a partir do final dos anos de 1980, deveriam ser incorporadas pelas políticas dos países devedores como os do continente latino-americano, nos quais houve aceleração na expansão da educação e aumento de matrícula. Silva (2002) atribui essa situação ao rápido crescimento econômico, ascensão dos governos autoritários, explosão demográfica e êxodo da população que vivia no campo para os centros urbanos, além da “[...] disseminação da melhoria do status social, vinculando-o à educação, e da concepção de que a educação geraria empregos e desenvolvimento econômico” (SILVA, 2002, p. 63).

Entre as estratégias e políticas formuladas pelo Banco Mundial e que deveriam ser incorporadas pelos países devedores, estavam:

¹¹ “As ações que buscam a normalização têm consistido em propiciar às pessoas consideradas com deficiência condições de vida, tanto quanto possível, similares às das outras pessoas. A integração é um processo que mobiliza esforços de diferentes segmentos sociais, para se estabelecer condições que permitam às pessoas consideradas ‘deficientes’ integrarem-se na sociedade” (CARMO, 2001, p. 93, destaque do autor).

[...] racionalizar os custos para a educação pública, propor reformas curriculares e nos planos de estudos, empregar equipamentos técnicos, desenvolver a instrução programada, além de explorar novas fontes de financiamentos, promover estudos de gestão para melhorar o planejamento e a fiscalização, buscar equilíbrio entre educação e mercado laboral [...] e adotar políticas de racionalização da pirâmide educacional” (SILVA, 2002, p. 64).

Nesse contexto, técnicos da AID juntamente com comissões nacionais, foram responsáveis também pela elaboração da Lei 5.692/71. Essa Lei fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Nela a Educação Especial foi tratada como um caso da escola regular, pois em seu Artigo nº 9 ficou determinado que:

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 competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971a).

Para Jannuzzi (2004), esse artigo aponta para a descentralização administrativa no que diz respeito ao alunado da Educação Especial, que passaria a ser de responsabilidade dos Conselhos estaduais de educação.

Segundo considerações recentes do próprio Governo federal essa Lei, além de não promover a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais, acabou reforçando o encaminhamento dos alunos às classes e escolas especiais (BRASIL, 2008).

Nessa época, no I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) o governo elegeu a Educação Especial como área prioritária ao elaborar o Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) para o triênio 1972/1974. Nele a educação foi considerada condição básica para o desenvolvimento auto-sustentado e requisito essencial de uma sociedade democrática, atendendo ao binômio “Segurança e Desenvolvimento” (BRASIL, 1971b).

No PSEC foram fixados objetivos e estratégias para a atuação na Educação Especial, quais sejam: expansão das oportunidades de atendimento aos excepcionais e apoio técnico que possibilitasse o desenvolvimento dessa modalidade de educação. Nele já se evidenciava que a iniciativa particular era a maior responsável pelo atendimento aos deficientes, e ressentia-se da falta de assistência técnica ou financeira para maior produtividade nessa tarefa (MAZZOTTA, 1996).

No II PSEC elaborado no Ministério da Educação e Cultura para o quinquênio 1975/79, foi apresentada uma avaliação geral da situação escolar no País e explicitou-se que,

apesar da expansão do sistema educacional, havia um descompasso entre essa expansão e a demanda por escolarização, pois essa continuava em níveis bem baixos e sendo maior ainda a carência no meio rural. Esse plano colocou a educação como um dos fatores de transformação social, além de instrumento básico para a plena realização do ser humano. A Educação Especial aparece entre as suas prioridades e ações, tendo como objetivo geral garantir a igualdade de oportunidades aos educandos que apresentavam condições especiais de desenvolvimento biopsicológico ou físico. Como objetivo específico, esse plano determinou integrar o excepcional ao sistema regular de ensino, desde que isso fosse possível, oferecendo-lhe condições de acompanhar o processo educativo. Entre suas metas para a Educação Especial, ficaram previstas: a) a ampliação na capacidade de atendimento escolar aos excepcionais; b) a especialização, aperfeiçoamento e atualização dos técnicos e docentes e c) a implantação de cursos de licenciatura na área da educação especial (BRASIL, 1976).

A criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado administrativamente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1973, pode ser considerado o primeiro passo do governo federal para traçar políticas nacionais para a área, tendo em vista que, até sua criação, o que ocorria eram eventos isolados e ações ocasionais no que se refere à educação das pessoas com deficiência (CARMO, 1994). Ele foi o primeiro órgão público, no âmbito federal, responsável pela regulamentação da política nacional relativa à educação dos considerados “excepcionais”.

A finalidade do CENESP era planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial, do ensino pré-escolar ao superior, inclusive o ensino supletivo, para os diferentes tipos de deficiência, alunos com problemas de conduta e os superdotados (BRASIL, 1974).

Esse órgão viabilizou várias ações entre as quais pode ser destacada a formação de recursos humanos (técnicos e professores) das secretarias de educação, das unidades federadas, de instituições especializadas públicas e privadas, do sistema regular de ensino, em cursos de formação e atualização. Muitos professores titularam-se em cursos de mestrado no exterior. Por meio de convênios com universidades federais, foram elaboradas propostas curriculares específicas, com adaptação de conteúdos curriculares e métodos de ensino para os diferentes tipos de excepcionais no ensino de 1º grau, incluindo o aluno com deficiência mental (LIMA, 1998).

No CENESP foi elaborado I Plano Nacional de Educação Especial (I PLANESP) para o triênio 1977/79. Entre os objetivos desse plano estava a de ampliar as oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais tanto na escola regular quanto nas instituições

especializadas, em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1977). Para Jannuzzi (2004), apesar de esse Plano alegar que a educação dos deficientes se distinguiu da regular só nos métodos e técnicas de ensino, em 1979 encomendaram-se “[...] propostas de currículos específicos a algumas universidades, com conteúdos atenuados em relação à educação regular” (JANNUZZI, 2004, p. 158). Além disso, foi recomendada a criação de classe especial em escola comum, salas de recursos, instituições especializadas, internamentos nos casos estritamente necessários, equipe itinerante, oficinas empresas e oficinas pedagógicas (JANNUZZI, 2004).

Nesse período, de fato, o poder público começou a direcionar seu olhar à área da educação especial, principalmente citando-a nos documentos oficiais, mas manteve a concepção de políticas especiais, com ações casuísticas, para tratar da educação de alunos com deficiência. Não se observa a efetivação de políticas públicas com vistas a garantir a universalização do acesso à educação, a qual, em termos de legislação, já havia sido prevista no PND.

Nessa década, apesar da criação de órgão específico para tratar das questões educacionais afetas às pessoas com deficiência, prevaleceu o processo de segregação das crianças e jovens com deficiência, o que com certeza foi fruto da continuidade na falta de compromisso das escolas comuns com a realidade que as cerca.

2.3 AÇÕES POLÍTICAS EM TEMPOS DE “ABERTURA”

Muitos acontecimentos iniciados na década de 1970 tiveram continuidade nos anos 1980 e foram determinantes para o direcionamento das políticas públicas educacionais dessa época. Entre eles se destacam as mobilizações e protestos da classe operária organizada em sindicatos e os movimentos representados por aquelas organizações de base e organizações ligadas à igreja, os quais denunciavam as degradantes condições socioeconômicas que enfrentavam as classes menos favorecidas.

Desse modo, instalou-se, internamente, um embate entre os grupos hegemônicos no poder, cujo interesse era manter a ordem social a qualquer preço, e a sociedade civil, vítima do regime militar em vigência no país desde 1964, que, insatisfeita, cansada e manifestando descontentamento com todos os anos de autoritarismo, pleiteava a democratização da sociedade. O aumento significativo dos movimentos sociais e a manifestação de inúmeras reivindicações foram se constituindo em vitórias pontuais e ampliação das formas de

participação e luta pelo exercício dos direitos de cidadania que deram origem ao processo de democratização social (BORGES, 2006).

O governo brasileiro viu-se forçado a redirecionar seu discurso e ações no sentido de defender os direitos humanos e mudar suas diretrizes políticas, principalmente no plano social (LIMA, 1998). Podemos dizer que tais acontecimentos culminaram na política de “abertura” proposta pela administração do presidente João Batista Figueiredo.

Nesse contexto, no final de 1985, foi elaborada pelo CENESP a Nova Proposta para a Educação Especial, a qual deveria ser compatível com o novo plano de educação brasileiro e cujo propósito era estender a todas as pessoas oportunidade de acesso à educação (LIMA, 1998). Seus princípios orientadores foram: participação, por meio do envolvimento de todos os setores da sociedade; integração, por meio de esforços de todos para integrar na sociedade o educando com necessidades especiais; normalização, que significa possibilitar a vida tão normal quanto possível; interiorização, que pressupunha a expansão do atendimento para o interior e valorização das iniciativas comunitárias relevantes e, por último, simplificação, por meio de alternativas simples, sem prejuízo dos padrões de qualidade.

Nesse documento foi sugerida a incorporação do aluno com deficiência ao sistema regular, mas desde que isso fosse possível. Em relação a isso Jannuzzi (2004) afirma que

O CENESP manteve essa pouca determinação, proclamando, como já o fazia a LDB n. 4.024/61, a proposta do deficiente integrado ao sistema regular de ensino, mas não prescrevia para este nenhuma obrigatoriedade de apoio especializado, se necessário (JANNUZZI, 2004, p. 159).

Apesar de ter sido esse órgão relevante para a Educação Especial e criado para promovê-la no país, algumas incoerências merecem ser apontadas. Verbas recebidas foram devolvidas por não terem sido gastas, demonstrando, assim, a pouca importância atribuída à área. Além disso, houve maior apoio para as instituições privadas do que para as públicas. Esse fato confirma que “[...] o governo não havia assumido inteiramente essa modalidade de ensino” (JANNUZZI, 2004, p. 151).

Após várias mudanças ao longo de sua existência, em 1986, no governo de José Sarney, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESP). Nesse ano também foi criada a Coordenadora para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)¹² a qual elaborou o “Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente”, documento que apresentou várias críticas sobre a situação das pessoas com

¹² Para saber mais sobre as ações e mudanças dentro da Corde, consultar Araújo (1997).

deficiência no Brasil, o que indica a falta de atuação efetiva dos dois órgãos: CENESP e SEESP.

Logo após a transformação do CENESP em SEESP, permaneceu bem maior o número de instituições de educação especial de caráter privado do que públicas, ao passo que nas escolas comuns a situação se invertia. Em termos de legislação e ações, o que imperava e, ainda hoje, em muitos momentos impera, é a omissão do Estado, muitas vezes velada e sob o discurso de compromisso (IACONO, 2004).

Podemos dizer que nos anos de 1980 a atenção dispensada pelo poder público à área da Educação Especial foi maior em relação a épocas anteriores, principalmente citando-a nos documentos oficiais. Mesmo assim, manteve-se, ainda, a concepção de políticas especiais, com ações casuísticas, para tratar da educação de alunos com deficiência. Não se observou a efetivação de políticas públicas com vistas a garantir a democratização e universalização do acesso à educação, as quais, em termos legais, já haviam sido previstas no I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND).

Segundo Ferreira (2006) ampliava-se o número de vagas, mas isso se dava nas instituições filantrópicas e nas classes especiais recém-criadas nas escolas comuns destinadas a absorver determinadas categorias de alunos excepcionais e egressos das classes comuns. Nas instituições filantrópicas, de forma segregada ficavam “[...] os alunos considerados portadores de deficiências leves: os ‘treináveis’, os ‘dependentes’ e uma parcela dos ‘educáveis’ (encaminhados inclusive pelas escolas públicas regulares)” (FERREIRA, 2006, p. 89, destaques do autor).

Assim, nos anos de 1980, ao contrário da realidade de países como Estados Unidos¹³ e Espanha¹⁴, cujo movimento já era por ambientes menos restritivos (SILVA, 2008; FERREIRA, 2006), no Brasil, mesmo sob o discurso da integração, a situação era um tanto quanto diferente, pois o acesso, apesar de ampliado, ocorreu muito mais “[...] nos espaços considerados menos apropriados para a integração escolar e social. E, nas escolas públicas regulares [...] recusava-se a matrícula daquelas pessoas que mais necessitariam dos apoios considerados especializados” (FERREIRA, 2006, p. 89).

Nessa época, como parte das reformas educacionais, o MEC elaborou o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) para o período 1980/1985. De acordo com seus elaboradores, suas linhas programáticas e estratégias de ação, resultaram de um programa, participativo e descentralizado, do qual faziam parte órgãos federais, estaduais e regionais.

¹³ Para ver mais a esse respeito, consultar Stainback e Stainback (1999).

¹⁴ Para ver mais a esse respeito, consultar Manzano (2001).

Nele ficou evidenciada a importância atribuída à educação básica, referenciada como um direito básico e que deveria ser oferecida com qualidade a todos e em igualdade de condições (BRASIL, 1982).

Ao que parece, esses são indícios das primeiras influências da política neoliberal que preconiza a descentralização de ações, transferindo responsabilidades para os governos estaduais e municipais e que, nessa época, já estava funcionando em várias partes do mundo, mas no caso brasileiro, tornou-se mais presente a partir dos anos 1990, como veremos no próximo capítulo. Essa política valoriza a educação básica para “[...] formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos, subordinado à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão” (FRIGOTTO, 1998, p. 42).

Nesse contexto, atendendo à necessidade de reforçar a ampliação do acesso à escola e diante das críticas às práticas discriminatórias contra os alunos de baixa renda e dos processos de homogeneização das turmas, “criaram-se melhores condições para reduzir o fluxo de alunos das classes comuns para as classes especiais” (FERREIRA, 2006).

No PSECD para o período 1980/1985, foram previstas ações para a educação especial, com o objetivo de expandir e diversificar o atendimento a um maior número e mais tipos de excepcionais, com vistas a melhorar sua integração no ensino regular e sua preparação profissional, bem como os serviços para fazer o diagnóstico precoce da deficiência. Suas diretrizes básicas deveriam ser complementadas por meio de estímulos às ações a serem desenvolvidas nos estados e municípios, apoiadas pelos recursos oriundos do governo federal (LIMA, 1998). Entre suas linhas complementares de ação, determinou-se como objetivo para a Educação Especial:

[...] expandir e diversificar o atendimento a um maior número de tipos de excepcionalidade, melhorando a integração do aluno nos níveis de ensino, até o grau de **terminalidade**¹⁵ compatível com suas aptidões, adotando a linha de preparação profissional, bem como a implantação de serviços de diagnóstico que consigam identificar o problema o mais cedo possível (BRASIL, 1982, p. 26, destaque nosso).

Entre as prioridades para cada região brasileira, pela primeira vez nos três Planos Setoriais, destacou-se a importância do atendimento na área da Educação Especial para o ensino pré-escolar. Esse documento tratou como importantes iniciativas previdenciárias para

¹⁵ Apesar de o documento não deixar claro o sentido da terminalidade a que se refere, em nosso entendimento o termo diz respeito à finalização de uma etapa da escolarização que fosse compatível com o nível de desenvolvimento dos alunos, conseqüentemente diferente da conclusão para os demais alunos.

atender os segmentos mais carentes, como o menor abandonado, os idosos, os “inválidos” e os “infradotados”, e definiu que a educação podia colaborar principalmente no envolvimento da comunidade, da educação especial e do consumo cultural (BRASIL, 1982).

Durante a vigência do PSECD, destaca-se, entre as manifestações públicas que ocorriam de forma intensa nos anos de 1980, a participação de movimentos organizados que buscavam garantir os direitos das pessoas com deficiência e melhorar suas condições de vida. Vale ressaltar que até então esse segmento passava quase despercebido do olhar dos governantes e as políticas e ações muitas vezes eram pontuais e sem continuidade.

Nessa ocasião, mundialmente, acontecia um movimento liderado pela Organização das Nações Unidas (ONU), que instituiu o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). Na intenção desse órgão, esse ano seria o marco inicial de todo um trabalho voltado ao atendimento dessas pessoas e a década 1982/1991 seria dedicada a elas.

Diante das recomendações da ONU, da política de abertura e de toda mobilização no interior da sociedade, o governo brasileiro viu-se na incumbência de iniciar ações rumo ao direcionamento político das questões relativas aos deficientes (LIMA, 1998, p. 47).

O reconhecimento e movimento do poder público voltado às pessoas com deficiência não aconteceu e nem vem acontecendo fortuitamente, mas foi e tem sido decorrência da pressão dos organismos internacionais e das manifestações populares que envolvem segmentos de pessoas com deficiência. Essa dinâmica contribui para direcionar o rumo da legislação no que tange às questões da pessoa com deficiência.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 deixa implícita, nos Artigos nº 205 e 206, a possibilidade de se contemplar a educação das pessoas com deficiência. O primeiro determina-se que a educação é direito de todos e garante legalmente o tripé: pleno desenvolvimento da pessoa, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. No segundo, o inciso I estabelece como um dos princípios para o ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Já o Artigo nº 208 faz referência direta à educação dessas pessoas, pois afirma ser dever do Estado ofertar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 55, referenda a Constituição de 1988 e de certa forma serve para fortalecer o direito das pessoas com deficiência ao determinar que os pais ou responsáveis devem obrigatoriamente matricular seus

filhos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990). É claro que há uma distância considerável entre o que está escrito e aquilo que presenciamos na realidade. Mas já é um avanço, pois o que está determinado legalmente pode servir como instrumento para reivindicar a garantia de direitos.

Ao retratar o caminho da escolarização do educando com deficiência intelectual de seu início até os anos 1980, foi possível perceber que na Educação Especial brasileira, ao longo de sua trajetória histórica, as práticas escolares direcionadas ao aluno com deficiência foram baseadas, segundo Jannuzzi (2004), no modelo clínico terapêutico, sustentado nas escalas e testes psicométricos que tinham como objetivo avaliar o aluno e conferir-lhe as medidas exatas de sua capacidade e incapacidade.

Nesse contexto, as instituições de cunho assistencialista tiveram e, ainda hoje, têm papel de destaque na área da Educação Especial. O sentido atribuído à educação especial foi o de “[...] assistência aos deficientes e não o de educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (MAZZOTTA, 1996, p. 11, destaques do autor).

Nos documentos do governo federal, desde a primeira LDB (Lei 4024/61), de forma incipiente, há textos tratando da educação das pessoas com deficiência e recomendações que apontam para sua inserção, dentro do possível, no sistema comum de ensino. E a partir dos anos 1970, frente à demanda por educação especializada, o poder público, mesmo que de forma ínfima inicialmente, começou a direcionar suas ações para a educação das pessoas com deficiência. Isso continuou presente na década seguinte, a qual foi marcada por grandes acontecimentos e cujas pressões sociais forçaram o poder público a encaminhar suas ações no sentido de atender às pessoas com deficiência e a manifestar interesse em favor da inserção desses alunos nas escolas regulares.

Nessa trajetória, as organizações civis, ligadas direta ou indiretamente às questões afetas à pessoa com deficiência, foram determinantes para direcionar o caminho das políticas públicas brasileiras para a Educação Especial, principalmente nos anos 1980. Na administração federal, alguns órgãos foram importantes para determinar o direcionamento do atendimento educacional dessa área, entre os quais podem se destacar o CENESP, a SESPE (substituta do CENESP) e a CORDE. Sem dúvida muitos documentos elaborados neles e muitas ações desencadeadas pela pressão social contribuíram para o fomento e democratização do acesso das pessoas com deficiência à educação escolar.

A partir das décadas seguintes, as políticas públicas para a Educação Especial, como parte das políticas sociais, foram moldadas em conformidade às propostas neoliberais, que, no

âmbito mundial, desde os anos 1970 já apontavam para a redefinição do papel do Estado. A esse respeito, trataremos no próximo capítulo.

3 NEOLIBERALISMO E RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DO ESTADO: impactos no campo educacional e nas políticas de Educação Especial a partir dos anos 1990

O objetivo deste capítulo é contextualizar como a globalização¹⁶, processo, sem precedentes, de intensificação das relações econômicas, sociais, políticas e culturais em escala mundial e a reconfiguração do papel do Estado, preconizada nas idéias neoliberais, determinam a organização da sociedade, bem como o campo educacional e as políticas para a área da educação especial brasileira. Nosso intuito foi apresentar alguns elementos que ajudarão a compreender os condicionantes dos acontecimentos e propostas políticas para o campo educacional, para a área da Educação Especial em geral e, em específico, para a escolarização do aluno com deficiência mental, a partir da década de 1990, pois foi a partir desse período que se intensificaram as influências de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, na elaboração dessas políticas e ações do governo brasileiro.

3.1 REFORMULAÇÃO DO PAPEL DO ESTADO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

No contexto mundial, no início da década de 1970, com a grande crise do modelo econômico após a segunda guerra, o mundo capitalista entrou em profunda e longa recessão e forçou o capital internacional a buscar mecanismos capazes de restabelecer a credibilidade do modo de produção capitalista por meio da liberalização das economias nacionais. Mundialmente ganharam força os modelos regulados pela reconfiguração do Estado e pela redução progressiva do seu papel no tocante ao atendimento aos setores sociais, concomitantemente ao fortalecimento da iniciativa privada como mecanismos de administração e controle social (MORAES, 2000; CORSI, 1997; ANDERSON, 1995; LAURELL, 1995; DRAIBE, 1994).

Desse modo, no contexto da globalização econômica, o conjunto de idéias neoliberais apresentou-se como alternativa para a redefinição econômica, política, social e pessoal para a crise do mundo capitalista.

Na verdade, o neoliberalismo ou Estado neoliberal – termos empregados para designar um novo tipo de estado – nasceu após a segunda guerra, na Europa e América do Norte, nos

¹⁶ Apesar de não haver um consenso em torno da uma única definição do que seja globalização, de forma geral ela “[...] implica uma mudança histórica fundamental na escala das organizações econômicas e sociais contemporâneas [...] ela não se constitui em uma condição singular, mas em um processo multidimensional em que o crescimento dos padrões de interconexão global alcança todos os domínios institucionais - chave da vida social moderna [...] a globalização envolve, necessariamente, organização e exercício de poder social em escala transnacional e intercontinental” (GOMES, 2000, p. 58).

países onde imperava o capitalismo, como uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar Social que para a nova doutrina destruía a liberdade de concorrência, da qual dependia a vitalidade de todos. Sua gênese foi a crise fiscal do Estado e seu surgimento está delimitado pelo esgotamento do Estado de Bem-Estar Social¹⁷ (ANDERSON, 1995).

O neoliberalismo é considerado por esse autor como

[...] movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional (ANDERSON, 1995, p. 22).

Pode-se dizer que esse movimento foi uma reinvenção do liberalismo, com poucas diferenças e muitas aproximações. Para Fiori (1997) apesar das características peculiares do liberalismo e do neoliberalismo, seus núcleos centrais são os mesmos. Prevalece “[...] em primeiro lugar e antes de tudo: o menos de Estado e de política possível” (FIORI, 1997, p. 212).

Essa corrente de pensamento toma emprestadas das idéias dos liberais ou de conservadores, as “teorizações” e essas “[...] quase que se reduzem a afirmações genéricas de liberdade e da primazia do Mercado sobre o Estado, do individual sobre o coletivo” (DRAIBE, 1994, p. 88).

Dessa forma, para a referida autora, o mote e o móvel do neoliberalismo é a tese do Estado mínimo entendido como aquele que não intervém no livre jogo dos agentes econômicos, principalmente o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Dessa forma, “O Mercado constituindo o melhor e mais eficiente mecanismo de alocação de recursos, a redução do Estado (do seu tamanho, do seu papel e de suas funções)” (DRAIBE, 1994, p. 89).

Nessa linha de pensamento, esse ideário centra no setor público a responsabilidade pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e coloca o mercado e o setor privado como sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Dessa idéia-chave

Advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como direito à estabilidade de emprego, direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. [...] *Estado mínimo* significa o Estado

¹⁷ Para saber mais sobre a crise do estado do bem-estar social, ver o artigo de José Luis Fiori disponível em www.iea.usp.br/artigos.

suficiente e necessário unicamente para os interesses de reprodução do capital (FRIGOTTO, 2004, p. 84, destaque do autor).

Desse modo, no recente cenário mundial, nas nações mais ricas e industrializadas – os países de capitalismo central – a expansão das idéias neoliberais foi evidenciada pela ascensão ao poder, no início dos anos 1980, de representantes de governos liberal-conservadores como: Margareth Thatcher (Inglaterra), Ronald Reagan (Estados Unidos) e Helmut Kohl (Alemanha). Esse processo continuou nos países de capitalismo dito periférico e na América Latina, com exceção do Chile que, sob a ditadura de Pinochet, nos anos 1970, foi o primeiro país a experimentar o neoliberalismo e por isso nesse continente é “[...] verdadeiro pioneiro do ciclo neoliberal na história contemporânea” (ANDERSON, 1995, p. 19).

Desde o início dos anos 1970, e mais enfaticamente a partir dos anos 1980, em diferentes partes do mundo tem-se presenciado a ofensiva e o triunfo dessa ideologia, num processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual “[...] complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal” (SILVA 1998, p. 13). Dessa forma, há um esforço no sentido de cooptar e canalizar o pensamento das pessoas para acreditarem que o modelo de sociedade baseado nos conceitos neoliberais é o único e mais viável, tornando-se “[...] impossível qualquer possibilidade de mudança mais global ou sistêmica da sociedade” (FRIGOTTO, 2004, p. 80).

No contexto da globalização contemporânea a transnacionalização do capital atua principalmente para garantir a manutenção da hegemonia ideológica e econômica dos países mais ricos, denominados de primeiro mundo ou de capitalismo central.

O processo de globalização das economias não é novo e, segundo Schilling (2008), pode ser estruturado em três grandes fases: a primeira (1450-1850), dominada pela expansão mercantilista da economia, a segunda (1850-1950) pelo expansionismo industrial-imperialista e colonialista e a terceira referente à globalização recente, acelerada a partir dos anos 1980, com a falência da União Soviética e a queda do muro de Berlim. A globalização atua

[...] num sentido marcadamente ideológico, no qual assiste-se (sic) no mundo inteiro a um processo de integração econômica sob a égide do neoliberalismo, caracterizado pelo predomínio dos interesses financeiros, pela desregulamentação dos mercados, pela privatização das empresas estatais, e pelo abandono do estado de bem-estar-social. Esta é uma das razões dos críticos acusarem-na, a globalização, de ser a responsável pela intensificação da exclusão social (com o aumento do número de pobres e desempregados) e de provocar crises econômicas sucessivas, arruinando

milhares de poupadores e de pequenos empreendimentos (SCHILLING, 2008, s.p).

No mundo globalizado e sob os auspícios do neoliberalismo são introduzidos mecanismos para alterar o formato e o funcionamento do aparato estatal, os quais darão sustentabilidade às reformas sociais que nos diferentes países, se estruturam tendo como direção: descentralização, desconcentração, focalização, privatização.

A descentralização significa, por um lado, retirar de forma gradativa as responsabilidades do Estado e transferir para as esferas locais (o município e a sociedade) as tarefas relacionadas principalmente à oferta e manutenção de serviços e, por outro, aumentar o controle financeiro e legal sobre esse processo de desregulação e desregulamentação. Nesse sentido, “O Estado nacional centralizado se limita a algumas de suas funções fundamentais, a de relações externas e a de regulação financeira, e procura novas formas de organização acordes com seu poder centralizador diminuído” (CASSARUS, 1995, p. 75).

Segundo Martins (2000), enquanto a descentralização é entendida como um processo para assegurar a eficiência do poder local, refletindo um movimento da diversidade para a unidade, a desconcentração se define na direção oposta, tendo em vista que se reflete nos processos que têm por objetivo assegurar a eficácia do poder central. Para esse autor, um processo de desconcentração “não ameaça as estruturas consolidadas nem os mecanismos de atuação do Estado, pois são mudanças que ocorrem num espaço físico-territorial” (MARTINS, 2001, p. 39). Há a transferência do espaço de execução do poder central para as unidades executoras, isto é, trata-se de transferir a autoridade da execução para os níveis inferiores de uma mesma organização. No caso das escolas, as unidades executoras podem ser, por exemplo, a Associação de Pais e Mestres ou o Colegiado Escolar, as quais podem ser criadas já com essa função.

No campo da educação, mantém-se a centralização das decisões sobre as concepções e estratégias políticas implementadas no que se refere ao currículo, material didático, capacitação e condições de trabalho. A descentralização proposta no âmbito educacional é considerada democratizadora das funções da educação pública, pois aparentemente permite a participação dos atores sociais na gestão dos sistemas educativos. O que de forma proposital passa quase despercebida é que a forma de participação desses agentes é toda moldada e ajustada aos interesses dos grupos dominantes.

Para Peroni (2003) as propostas de descentralização para a América Latina, incluindo o Brasil, se dão num contexto de desregulamentação do Estado para favorecer o livre jogo do mercado e a necessidade de atender às exigências dos organismos multilaterais, visando à

diminuição dos gastos públicos. Busca-se, por um lado, retirar paulatinamente do Estado suas responsabilidades e transferir para a sociedade tarefas que dizem respeito, principalmente, às políticas sociais, enquanto, por outro, almeja-se aumentar o controle financeiro e legal sobre esse processo de desregulação e desregulamentação.

A focalização tem como princípio substituir o acesso universal (direitos sociais, bens públicos, etc.) por acesso seletivo que permita atender um público específico, identificado como mais necessitado. Dessa forma, o gasto social estaria concentrado nos programas direcionados aos segmentos mais carentes da população. Nesse princípio organismos multilaterais, principalmente o BM, se apoiam para redirecionar os gastos sociais, sobretudo em termos de qualidade e eficiência diante da situação de desemprego, crise, diminuição de renda de setores mais necessitados.

A privatização, segundo Moraes (2000), se dá pela via de transferência ao setor privado da “propriedade” dos organismos estatais, inclusive os provedores das políticas sociais (saúde, educação, moradia, assistência social, etc.) e/ou de transferência da “operação e/ou gestão” dos serviços. Nesse caso, primeiro delegando competências ao setor privado, ou mantendo as competências na esfera público-estatal, mas submetendo esses organismos a controles de mercado ou que simulem mercados. Isso se mostra coerente com a “idéia-força” balizadora do ideário neoliberal, segundo a qual “[...] o setor público (o Estado) é o responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência e qualidade” (FRIGOTTO, 2004, p. 83).

Ao comentar a relação público-privado, Torres (2004) afirma que, na ótica neoliberal, as privatizações de serviços sociais, incluindo a educação, são reverenciadas como parte de um mercado livre, onde “as atividades do setor público ou estatal são vistas como ineficientes, enquanto o setor privado é visto como eficiente, efetivo, produtivo” (TORRES, 2004, p. 115).

No Brasil, o repasse de verbas públicas para setores privados se dá via criação de organizações sociais de direito privado, que transformam serviços públicos em entidades públicas de direito privado por meio de contratos de gestão firmados com o Estado (ARANTES, 2000).

No caso da Educação Especial brasileira, a situação não é diferente e segue o mesmo curso da educação geral. Silva (2003), ao analisar a política educacional brasileira e as pessoas com deficiência afirma que o tratamento institucionalizado dessa área, no campo público-privado, atende à lógica da compreensão de que o atendimento privado é melhor para determinadas pessoas com deficiência e também à lógica da transferência para a sociedade

civil da responsabilidade dos direitos sociais, essa cada vez mais difundida e amparada pelos governantes.

Para essa autora, na área da Educação Especial,

A prestação de serviços é feita basicamente por organizações privadas sem fins lucrativos, com o respaldo estatal, seja através da sua omissão quanto à organização de serviços nas redes públicas, seja através do financiamento dos serviços das instituições especializadas (SILVA, 2003, p. 91)

Deste modo, em linhas gerais, o neoliberalismo tem como teses centrais: dar maior liberdade ao mercado produtivo, econômico e monetário; negar o papel do Estado como gerenciador do mercado e da capacidade individual do sujeito; enfatizar o individualismo e a concorrência, concebidos como o ponto de partida para que o sujeito supere seus próprios limites e alcance sua plena liberdade e felicidade.

A filosofia do neoliberalismo nada mais é que a não intervenção estatal na economia, atualmente veiculada pela concepção do Estado mínimo. Sua lógica política, econômica e social tem como base a capacidade do mercado se auto-regular; a propriedade privada e a liberdade individual estão vinculadas à necessidade de se proteger o mercado contra as interferências do Estado; e sua minimização realiza-se, sobretudo, quanto a investimentos na economia e em política social e de distribuição de recursos, o que o minimiza para o bem-estar social e o maximiza para as questões do mercado.

Esse conjunto de idéias tem encontrado espaço para se desenvolver e se difundir em diferentes países e, nesse cenário, o Brasil entre outros países da América Latina, em parceria com agências internacionais como o Banco Mundial¹⁸, advoga o mesmo discurso ideológico em torno da necessidade de reformar o Estado, entendido como burocrático, autoritário e ineficiente, e torná-lo mais flexível, eficiente e capaz de aumentar a competitividade das nações globalizadas.

Assim, de forma incipiente, desde o início dos anos de 1970 e com mais força a partir do início dos anos de 1990, no contexto da globalização econômica, a sociedade brasileira vem presenciando a consolidação e intensificação das diretrizes neoliberais que enfatizam, principalmente, a redução do papel do Estado no atendimento às demandas sociais, querendo, para tanto, transformações nos modelos de gestão social.

¹⁸ “A partir dos anos de 1980, o Banco Mundial tem sido o principal organismo internacional de financiamento para a educação na América Latina e, em especial, no Brasil” (SILVA, 2002, p. 70).

3.2 TRANSFORMAÇÕES NOS MODELOS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL E IMPACTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As transformações nos padrões de organização da produção na sociedade capitalista na economia atingem todos os setores da sociedade, que deverão ser gerenciados pela lógica do mercado. Desse modo, nas últimas décadas, as políticas públicas para a educação brasileira, a exemplo do que vem ocorrendo na América Latina, permaneceram condicionadas à redefinição e modernização do papel do Estado. Essa redefinição está interpenetrando, entre outras instâncias, a educação básica e formal, colocando Estado e Municípios como agências de fomento e financiamento, ressaltando seu papel de avaliador e compensador de desigualdades.

Cabe lembrar que em conformidade aos preceitos neoliberais, a reorientação da função social e pública da educação não exige a reformulação da estrutura estatal, mas, sim, requer que o Estado assuma seu papel no que tange às políticas sociais, desde que atendam aos interesses capitalistas. Essa redefinição implica no afastamento do Estado quanto à sua responsabilidade para oferecer educação às camadas populares, redundando “[...] no aumento da iniquidade e agravamento das desigualdades sociais existentes, acrescido da desobrigação do Estado para a educação pública” (BRINHOSA, 2003, p. 41).

Nessa ótica, as políticas sociais, entre elas a educacional, são transferidas para a iniciativa privada, e “organismos de cooperação internacional como o Banco Mundial, chegam a propor a privatização do ensino como opção de política educacional” (BRINHOSA, 2003, p. 43). Tais proposições induzem a sociedade a pensar que o abandono e a privatização da educação pública são necessários, pois o Estado é ineficiente para cuidar de sua gestão, e seria mais barato financiar a iniciativa privada para que ofereça educação gratuita para alguns do que financiar a escola pública e garantir a gratuidade a todos.

No início dos anos de 1990, no contexto mundial da globalização econômica e sob o domínio das idéias neoliberais, os organismos multilaterais, intensificaram suas ações para traçar políticas sociais junto aos países que, diante das crises e dificuldades encontradas, recorreram às agências multinacionais em busca de financiamento. Isso se aplicou à América Latina e ao Brasil, que, em meio às crises sociopolíticas decorrentes dos altos índices de inflação, da falta de credibilidade política e da crise fiscal do Estado, também lançou mão da “parceria” com esses organismos fiéis aos princípios neoliberais. Um dos principais organismos multilaterais atuantes nesse processo é o Banco Mundial.

Entre as recomendações dos técnicos do Banco Mundial para a melhoria no acesso, na qualidade e nos rendimentos em todos os níveis de ensino, já em 1986, apontavam para a descentralização da administração da educação pública e fomento da expansão das escolas privadas e daquelas financiadas pelas comunidades (BANCO MUNDIAL, 1986). O que se observa desde essa época é uma clara recomendação para o encolhimento do papel do Estado, fortalecimento do setor privado e a implementação de medidas voltadas à institucionalização da indústria da educação. A educação é tratada como mercadoria a ser negociada em conformação com a lógica do mercado.

Ao analisar as políticas e estratégias do Banco Mundial para a educação, Silva (2002) afirma que elas

[...] induzem à exclusão educacional e criam fissuras irreparáveis porque desconsideram a história política, econômica, cultural e social dos países, insistindo em uma reforma educacional baseada na racionalidade técnica linear, derivada de pressupostos da teoria econômica clássica, para uma sociedade heterogênea, mergulhada em conflitos de classes, composta de desigualdades sociais e econômicas, de contradições e de disparidades salariais, fazendo crer que todos têm rendimentos e oportunidades iguais (SILVA, 2002, p. 90).

As recomendações desse organismo, consoante aos preceitos neoliberais, apontam para a descentralização dos gastos públicos e das relações educativas e a autonomia da gestão escolar. Em linhas gerais, as recomendações para a esfera educacional se concentram em adotar medidas descentralizadoras da ação estatal para as esferas locais do governo e em induzir que a oferta da educação ocorra com maior presença no setor privado. Por meio das chamadas parcerias com o setor privado, o atendimento nas escolas privadas é cada vez mais ampliado e estimulado e contabiliza-se a oferta de vagas como se fossem do sistema público de ensino. Nesse contexto há também a oferta e incentivo à introdução de mecanismos concorrenciais, como a utilização dos resultados dos sistemas de avaliação implantados pelo MEC, para comparar o desempenho das escolas, como forma de induzir inovações e melhorias na qualidade da educação.

As escolas comprometidas com as comunidades passam a ser uma condição para que o Estado seja afastado da sua função pública e tenha suas responsabilidades em relação às políticas sociais minimizadas, evitando-se sua interferência na educação, visto ser considerado ineficiente para tal tarefa (BRINHOSA, 2003, p. 51).

Nesse contexto, cabe ao Estado assumir nova atribuição, qual seja, regular/coordenar as estratégias que compensarão as desigualdades e avaliarão os resultados. Nesse modelo a avaliação é o meio encontrado pela máquina estatal para racionalizar seus investimentos e justificar a diminuição de sua responsabilidade e compromissos. Segundo Freitas (2002), sistemas nacionais de avaliação, como ENEM, SAEB, ENAD, são utilizados pela política neoliberal para monitorar os resultados de forma quantitativa e genérica, além de comparativa, criar competição e reduzir os gastos.

Entre as estratégias “destacam-se a descentralização administrativa e autonomia de gestão, tidas como altamente democráticas” (BRINHOSA, 2003, p. 51). Para esse autor a descentralização materializou-se na municipalização dos serviços públicos essenciais à população e nessa dimensão os sistemas de ensino irão exigir um mínimo de regulamentação pública, não burocratizada, preferencialmente exercida por instâncias locais (prefeituras e comunidades), as quais deverão ter o controle dos serviços prestados.

Esse redimensionamento do papel do Estado é minimizado em relação às políticas sociais e maximizado para a defesa dos interesses da economia globalizante, ainda regulada pela ótica do capitalismo. Entretanto, essa minimização se restringe às políticas públicas e de distribuição de recursos, pois para o grande capital torna-se necessária a sua maximização a fim de que este seja eficaz ao sistema. Dessa forma controlam-se cada vez mais os processos de racionalização e de desregulamentação das políticas já implementadas.

Consoante a essa forma de pensar, a gestão do sistema educativo vai requerer a mínima regulamentação de instâncias públicas, e deve, preferencialmente, ser exercida pelas entidades locais. O compromisso de ofertar educação básica é repassado aos municípios e a municipalização, por sua vez, é uma estratégia de organização da educação pública que já vem sendo recomendada pelo Banco Mundial desde os anos 1970 aos países de capital periférico. “Constata-se, também, a transferência da responsabilidade pelos custos da educação pública à comunidade e aos pais” (SILVA, 2002, p. 84).

Nesse contexto, a comunidade deve estar mobilizada para os proventos econômicos e para se sentir responsável por participar na resolução dos problemas sociais e educacionais, e os pais persuadidos do valor da educação.

En todo el mundo los padres y las comunidades están tomando parte más activa en la gestión de las escuelas a que asisten sus hijos, y lo mismo están haciendo los alumnos de las instituciones de enseñanza superior. Los padres que participan en las actividades escolares suelen estar más satisfechos con las escuelas y, lo que es todavía más importante, más dispuestos a contribuir a su eficacia. La mayor parte de las familias contribuyen, directa o

indirectamente, a los costos de la educación, pero podrían tomar parte en la administración y supervisión de las escuelas, junto con toda la comunidad (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 134).

Desse modo, não há dúvidas que a política desse organismo induz ao encolhimento do Estado e, conseqüentemente, à transferência dos serviços sociais, incluindo os educacionais, ao setor privado, às organizações não governamentais (ONGs) e à comunidade.

A proposta do Banco Mundial é avançar com a centralidade da educação básica mediante quatro medidas: melhorar a eficiência do uso dos recursos disponíveis; dirigir para esse nível de educação recursos até então destinados a outros níveis; aumentar a capacitação de recursos locais e, por último, garantir a igualdade de insumos educativos, por meio da redistribuição dos gastos públicos e em conformidade às necessidades locais (SILVA, 2002, p. 84). Seguindo essa recomendação e sob o discurso da ineficiência do poder público em gerir as questões de cunho social e educativo, o Estado brasileiro tem afastado-se da responsabilidade de garantir escolas públicas e de boa qualidade à população em geral.

O que se observa é a redundância na retórica de que nossa educação escolar pública vai de “mal a pior” e que, apesar dos recursos injetados pelo poder público, a escola não tem oferecido o retorno esperado. Tal postura acaba por penalizar, ainda mais, aqueles que já sofrem com a privação de recursos e condições materiais para usufruir a cidadania propalada no texto constitucional, ou seja, as camadas populares e menos favorecidas economicamente. Nesse contexto, a despeito do que é preconizado em lei, o atendimento escolar aos alunos com deficiência não tem conseguido promover a superação das dificuldades enfrentadas por eles e suas famílias na realidade de nossas escolas.

A política neoliberal valoriza a educação básica como formadora de mão de obra tecnicizada, abundante e barata, desprezando o potencial humano para a criatividade e a produção científica. “Semelhante às fábricas que produzem mercadorias, o sistema educacional deve produzir outra mercadoria denominada capital humano” (GAMBOA, 2003, p. 85, destaque do autor).

O ajuste neoliberal manifesta-se no campo educacional e da qualificação do trabalhador por uma reedição, com uma roupagem mais social, da “teoria do capital humano”. Esta consiste em um conjunto de idéias surgidas nos anos de 1960 que defende o investimento na educação como principal mecanismo que possibilita a melhoria da condição socioeconômica do indivíduo, bem como sua ascensão social de uma classe a outra (LIMA, 1998).

Ao analisar a teoria do capital humano, Frigotto (1993), seguindo o movimento histórico do processo de acumulação capitalista, suas contradições e crises, afirma que a concepção econômica veiculada por esse ideário não é simples ‘invenção da mente humana’, mas produto histórico determinado em decorrência da evolução das relações sociais no sistema capitalista de produção. Para ele, esse conjunto de idéias caracteriza-se unicamente no modo como a burguesia concebe o desenvolvimento e a educação e isso reflete a forma a-histórica de como o conjunto da realidade é compreendido.

Tendo em vista que vários outros autores¹⁹ se empenharam em discutir a teoria do capital humano, para efeito desta pesquisa é importante destacar que ela advoga a universalização do acesso à escola e o alto investimento em instrução como mecanismo eficiente para suprimir as desigualdades sociais. Ela atribui à educação o papel de transformar a sociedade, por meio da promoção e da eliminação das diferenças sociais, reduzindo a questão da desigualdade à não-qualificação do indivíduo (LIMA, 1998).

De certa forma, esse conjunto de idéias continua sendo, na atualidade, o mais adequado para as finalidades educacionais, que deve ser reduzida à formação de recursos para a estrutura de produção: globalização e qualidade total (FRIGOTTO, 2004). Essa teoria atesta que a qualidade do capital humano, principalmente a educação, tem influência positiva direta sobre variáveis como o ingresso no mercado de trabalho, o desenvolvimento econômico e, em consequência, acesso a melhores salários.

Nesse contexto, há uma retomada do discurso em defesa das reformas na área da educação, sob a justificativa de que elas serão o meio para a superação dos problemas enfrentados pelos países em processo de modernização (CANDAU, 1999). Assim, constantemente somos impelidos a crer que só por meio da educação escolar e da qualificação cada vez mais alta teremos chances de conseguir um lugar no mercado de trabalho.

O trabalhador é, então, induzido a acreditar que o conhecimento agora, mais que nunca, é investimento e somente quem o possuir, terá lugar no mercado de trabalho, pois ao contrário, restará “a opção de assumir a condição de desempregado estrutural” (BRINHOSA, 2003, p. 54).

Para esse autor,

A educação como centralidade das proposições políticas e como forma de gerar qualificação, que possibilita inserção no mercado de trabalho e

¹⁹ Salm (1980); Santos (1980); Schultz (1962)

economias regionais no mercado internacional, vem se transformando numa exigência social/empresarial (BRINHOSA, 2003, p. 54).

Torna-se assim mais fácil compreender por que a política adotada pelo Banco Mundial associa o sistema educacional à mercantilização do ensino e, para tanto, “[...] propõe estratégias de financiamento que logrem maximizar os lucros e resultados pragmáticos da educação” (SILVA, 2002, p. 62).

Em consonância a essas idéias, o que temos presenciado, nas últimas décadas, nas reformas educacionais (expressão do interesse dos grupos dominantes) é uma ênfase no modelo de racionalidade técnico-instrumental de educação, tendo em vista formar pessoas cada vez mais “hábeis”, “competentes” e competitivas para disputar um lugar no mercado de trabalho, em detrimento de uma educação para a formação humana e cujo foco seja o indivíduo como ser social, que se constrói nas relações sociais com outros seres humanos.

Entretanto, na realidade o modelo econômico neoliberal e a globalização econômica, contrariamente aos discursos de seus seguidores, têm gerado consequências bastante prejudiciais às políticas sociais e o decorrente empobrecimento da população. Nesse quadro, segundo Libâneo (2003, p. 1), “agrava-se a exclusão social, aumenta a distância social e econômica entre excluídos e dos novos processos de produção e das novas formas de conhecimento”.

Assim, fica evidente que não houve mudanças na natureza da relação capital com a forma de subordinar a vida humana aos desígnios do lucro. Como nos atesta Frigotto (2004), ao contrário, e de forma perversa exacerbou-se a exclusão de muitos pela elevação do desemprego e subemprego e dos índices de miséria absoluta. Diante dessa realidade e da forma como nossa sociedade está estruturada, uma questão se coloca: quais as verdadeiras possibilidades de sucesso para o aluno que apresenta dificuldades no seu processo de escolarização, mesmo sendo lhe assegurada em lei a garantia de seu acesso à escola?

3.3. ALGUMAS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

Mundialmente, a partir dos anos de 1970, organismos internacionais, tais como Organização das Nações Unidas (ONU), Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Mundial da Saúde (OMS), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), BANCO MUNDIAL (BM) e o Programa das Nações

Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), produziram debates e ações e promoveram eventos a partir dos quais foram gerados documentos com vistas a mudanças na situação de exclusão social e educacional de todos os sujeitos, englobando as pessoas com deficiência, o que fez proliferar pelo mundo o movimento pela inclusão social e educacional.

Nesse contexto, podemos destacar dois eventos que repercutiram o ideário de inclusão. Um foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, em que os países signatários comprometeram-se a assegurar o direito à educação de qualidade a todas as pessoas. Outro foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais, promovida pela UNESCO e pelo governo Espanhol, em 1994, que resultou na elaboração da Declaração de Salamanca.

Para De Tomazzi, Warde e Haddad (1998), essa conferência ocorrida na Tailândia em 1990 pode ser considerada uma das balizas de maior interesse do capital internacional pelo setor educacional e tanto ela quanto a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, devem ser analisadas como parte das prescrições neoliberais. Segundo Vidal (2006), essas prescrições foram elaboradas a partir do Consenso de Washington, ocorrido em meados dos anos de 1980, onde os países mais desenvolvidos definiram o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e especialmente o papel do Estado.

Já Bueno (2001) tece considerações sobre a importância da Declaração de Salamanca e afirma que ela pode ser vista um divisor de águas nas políticas mundiais, tendo em vista que considera a diversidade humana e advoga pelo seu respeito. Para ele devemos considerar três aspectos sobre esse documento: a) é um documento político com mais de 300 assinaturas, de representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, resultado de lutas políticas e de intenso jogo de correlações de forças; b) a declaração dirige-se, de forma ampla, às pessoas com necessidades educacionais especiais, não se restringindo às pessoas com deficiência, o que permite a superação da dicotomia entre ensino regular e ensino especial; e) é um documento político de grande alcance, servindo para orientar políticas que devem efetivar-se como práticas concretas de inclusão.

Merece destaque, entre os documentos que foram elaborados, a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência de 1999.

Seguindo as mesmas orientações gerais que ocorreram em âmbito mundial, na sociedade brasileira, a partir dos anos de 1990, começa a ganhar destaque o paradigma da inclusão social e educacional. Isso se deu, por um lado, a partir das reivindicações de grupos organizados por pessoas com deficiência, que agiam no sentido de garantir seus direitos e

evitar discriminações, e, de outro, o governo, que, se aproveitando desse contexto, colocou em prática diretrizes políticas que possibilitassem a diminuição dos gastos com esse segmento.

Assim, a partir dessa época, a educação Especial Brasileira passou a ter nas propostas oficiais visibilidade e destaque nunca vistos antes e o conjunto das reformas estruturais e educacionais e, mais especificamente, a formulação das políticas de educação inclusiva no Brasil estiveram, mais do que nunca, atrelados ao ideário neoliberal e em conformidade com idéias que já vinham sendo disseminadas, mundialmente, desde os anos 1970.

Segundo o que preconizava a Declaração de Jomtien, de 1990, a Secretaria de Educação Especial (SEESP)²⁰, órgão do Ministério da Educação e do Desporto, publicou em 1994, a Política Nacional de Educação Especial para orientar a prática dessa modalidade em âmbito nacional. Nesse documento a Educação Especial seria transversal e permearia todos os níveis e modalidades de educação, da educação infantil ao ensino superior, e seria interativa à Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e Indígena. (BRASIL, 1994). A transversalidade da Educação Especial a todos os níveis e modalidades de ensino e a sua atuação como complementar ao ensino regular foi reafirmada em 1999, no Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999).

As instituições especializadas, a partir de então, deveriam reestruturar-se para oferecer suporte ao sistema de ensino regular e oferecer serviços complementares aos denominados como “portadores de necessidades especiais”. No documento ficaram explícitos a responsabilidade e o papel que organizações civis tinham com o atendimento na área da Educação Especial, pois, atendendo aos princípios neoliberais pelos quais o Estado transfere suas responsabilidades para essas organizações, a sociedade devia de forma organizada assumir o papel de co-responsável no desenvolvimento de ações educativas e exigir qualidade e adequação do ensino oferecido no sistema público e também no privado. Pois, segundo consta nesse documento, essas entidades civis, historicamente, têm desempenhado importante papel para a Educação Especial. Além disso, e principalmente, seria “[...] necessário contar com os recursos da comunidade, não só para o **barateamento de custos**, mas, sobretudo, como parceira, para que se cumpra o direito à educação” (BRASIL, 1994, p. 5, destaque nosso).

²⁰ Na organização administrativa brasileira, a SEESP, criada para substituir o CENESP, foi extinta no início dos anos de 1990 e suas atribuições foram transferidas para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), transferindo-se a Educação Especial para o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). Em 1992 volta a ser Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Em relação às organizações não-governamentais filantrópicas que prestavam atendimento educacional especializado, esse documento afirma que elas “[...] são contempladas com verbas estaduais e federais, além de recursos humanos cedidos pela rede pública governamental” (BRASIL, 1994, p. 22). Isso demonstra a política da transferência para essas organizações daquilo que deveria ser de responsabilidade do Estado, o que se apresenta em conformidade às recomendações da política neoliberal.

Kassar (1998), ao discutir algumas implicações do pensamento neoliberal na Educação Especial para a década de 1990, abordou aspectos referentes à regulamentação dos serviços públicos e privados de atendimento nesse setor. Segundo ela, a concomitância desses serviços na educação em geral e mais precisamente na Educação Especial originou um discurso ambíguo na legislação brasileira, tendo em vista que se por um lado, se propunha o atendimento integrado na rede regular de ensino pública, por outro, às instituições sob administração particular era transferida a responsabilidade de parte do atendimento, por meio da garantia de apoio financeiro.

Para essa autora o discurso hegemônico na Educação Especial brasileira sustentava-se no final dos anos de 1990 pelo pensamento neoliberal, que incentivava “a organização autônoma da população na formação de associações privadas” (KASSAR, 1998, p. 4). Concordamos com seu entendimento que isso veio colaborando para o afastamento gradativo do Estado quanto à suas responsabilidades sobre questões sociais como saúde, educação e previdência, entre outras.

Já Ferreira (2006) considerou que os anos de 1990 foram de transição na área da Educação Especial, “[...] com novos papéis indicados para os serviços da área, porém, de todo modo, com a presença ampliada de alunos com necessidades especiais nos diferentes espaços escolares” (FERREIRA, 2006, p. 91). Aos poucos essa área vai ganhando espaço e projeção no cenário educacional brasileiro, facilitando o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas escolas comuns.

Em relação aos anos de 1990 é importante destacar também a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, a qual dedica um capítulo à Educação Especial, ratificando-a como um dever constitucional em três artigos (Artigos 58, 59 e 60). O artigo nº 58 caracteriza a Educação Especial como modalidade de ensino da educação escolar que deverá ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, pública, para educandos com necessidades especiais e, como tal, permeia todas as etapas e os níveis de ensino.

O artigo nº 59, inciso II, da LDBEN determina que os sistemas de ensino assegurem, aos “educandos com necessidades especiais”, “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996, p. 18). Como já referido na introdução deste estudo, essa foi a primeira vez que na legislação fez-se alusão à “terminalidade específica” de escolaridade, apesar de não estar explícito seu significado.

Já o artigo nº 60 preconiza que, para receber apoio técnico e financeiro do poder público, os critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, serão estabelecidos pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino. Ao mesmo tempo, em parágrafo único, reafirma a preferência pela ampliação do atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, independentemente do apoio recebido pelas instituições privadas.

Segundo Ferreira (1998) nesse artigo estão combinadas as ideias de flexibilidade e de articulação com outros níveis de ensino, que se expressam entre outros aspectos, na “terminalidade específica” de escolaridade do ensino fundamental.

O referido autor, ao analisar os dispositivos relativos à Educação Especial na LDBEN que apontam para uma ação mais ligada aos sistemas e programas de ensino regular, constatou que há uma perspectiva positiva na lei em relação à questão de as escolas especiais darem subsídios à escola regular pública, preservando a idéia do “continuum” de serviços, e a respeito do qual ele considera que, “Se a legislação se fixar de modo dominante nas características pessoais e deixar em segundo plano as condições do sistema de ensino, pode ser dificultado o surgimento de programas menos restritivos” (FERREIRA, 1998, p. 2). Para esse autor, o fato de a Educação Especial estar na Lei certamente reflete de certa forma seu crescimento no contexto da educação geral, nos sistemas de ensino, principalmente nos últimos 20 anos do século XX.

Em âmbito nacional, até o final dos anos de 1990, permaneceram hegemônicos dois espaços educacionais que se destacaram e se consolidaram ainda nos anos de 1970: as escolas comuns, públicas e as classes especiais para os alunos das séries iniciais, destinadas aos considerados com “deficiência mental educável” ou de “inteligência limítrofe”, e as salas de recursos para os que apresentam deficiência sensorial, essas com menos ênfase, mas que se mantêm preservadas e revitalizadas nas atuais propostas de inclusão (FERREIRA, 2006).

Logo no início dessa primeira década do Século XXI, a política educacional brasileira expressou-se no Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº 10.172 de 2001. Entre

as modalidades de ensino inclui-se a Educação Especial e foram traçadas diretrizes, objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Esse documento destaca como grande avanço para a década a construção de uma escola inclusiva e que atenda a diversidade humana. (BRASIL, 2001a).

Por um lado, o PNE coloca em destaque a

[...] valorização e permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esses deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não separá-los como se precisassem de atendimento especial (BRASIL, 2001a, p. 65).

Por outro, nesse mesmo documento é advogado que

As escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem. Quando esse tipo de instituição não puder ser criado nos Municípios menores e mais pobres, recomenda-se a celebração de convênios intermunicipais e com organizações não-governamentais, para garantir o atendimento da clientela (BRASIL, 2001a, p. 65).

Dessa forma, a ênfase que até então prevalecia nos documentos oficiais e que paralelamente encaminhava os alunos com necessidades especiais para as classes regulares e para as classes ou escolas especiais, apesar de menos nítida, ainda aparece no PNE de 2001. Não se apresenta restrição na utilização desse atendimento e, de acordo com esse plano, as classes especiais devem ser ampliadas para apoiar a integração nas classes comuns (FERREIRA, 2006).

Assim, no PNE deu-se continuidade às recomendações da Política Nacional de Educação Especial de 1994, que impunha uma reestruturação das instituições especializadas para que passassem, gradativamente, a oferecer suporte às escolas regulares por meio do fornecimento de serviços complementares tendo em vista assegurar, “aos portadores de necessidades especiais, a permanência bem sucedida na escola” (BRASIL, 1994, p. 9).

Nesse Plano foi reiterado o papel de destaque das organizações civis e não governamentais, que, em parceria com o Estado, atuariam como colaboradoras no atendimento educacional especializado e para tanto receberiam deste recurso financeiros. A importância das instituições privadas ficou evidente, pois ele previu a

[...] continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos com atuação exclusiva em educação especial, que realizam atendimento de qualidade, atestado em avaliação conduzida pelo respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2001a, p. 52).

Segundo o PNE, o apoio do governo às organizações da sociedade civil e às organizações não governamentais (ONGs) justificava-se, pois “visa tanto a continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa” (BRASIL, 2001a, p. 52).

Em consonância à concepção neoliberal, que apregoa o afastamento do Estado de suas responsabilidades sociais “As instituições especializadas que funcionam com o apoio financeiro e técnico do Governo se constituem grandes parceiras no cumprimento constitucional da Educação para todos” (SILVA, 2003, p. 94).

Sob o discurso da necessidade de se reestruturar a escola para que ela se organizasse e pudesse dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos, foi elaborada a Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b). Essas diretrizes podem ser consideradas marco na legislação específica referente à educação especial, que é conceituada como:

Modalidade de educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001b, p. 39).

Nesse documento, as escolas especiais²¹ se inserem no contexto educacional, de acordo com o Artigo 10, como escolas de educação básica de fato e de direito. Essas diretrizes, em tese, apontam para a universalização e para a democratização da escola ao determinar, em seu artigo 2º, que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b, p. 69).

²¹ As escolas especiais, por força da Lei 7853/89 e do Decreto 3298/99 de educação formal, foram inseridas no sistema regular de ensino, evitando-se assim o subsistema de Educação Especial.

Nesse documento, a família ocupa papel de destaque, sendo convocada para as seguintes tarefas: participar da identificação dos alunos com necessidades educacionais especiais junto às escolas; definir a necessidade e o tipo de atendimento educacional especializado; participar do processo educativo; optar pela abordagem pedagógica em relação à utilização de linguagens e códigos aplicáveis; e participar da definição do retorno do aluno que frequenta classe ou escola especial ao atendimento na classe comum do ensino regular. Além da família, a comunidade escolar é tratada como agente importante do processo de implantação e implementação dessa política (BRASIL, 2001b).

A organização das classes comuns nas escolas regulares deve contemplar flexibilizações e adaptações curriculares, considerando os conteúdos, metodologias de ensino, recursos didáticos a serem utilizados e processos de avaliação consoantes com o “projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória” (BRASIL, 2001b, p. 47).

Foi também preconizada a necessidade de

Temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série (BRASIL, 2001b, p. 48).

Em que pese esse documento representar um avanço na atenção à diversidade e centrar-se na função social da escola e no seu projeto pedagógico, que deve estar adaptado e à disposição do aluno para realmente possibilitar a sua inclusão, segundo avaliação do próprio governo federal, e com a qual concordamos, ele não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, pois admite a possibilidade de substituir o ensino regular (BRASIL, 2008).

Em conformidade aos aspectos relacionados à flexibilidade do ensino e normatizando o que a LDBEN 9394/96 propõe acerca da “terminalidade específica”, as Diretrizes preconizam que:

Quando os alunos com necessidades educacionais especiais, ainda que com os apoios e adaptações necessários, não alcançarem os resultados de escolarização previstos no Artigo 32, I da LDBEN: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” – e uma vez esgotadas as possibilidades apontadas nos Artigos 24, 26 e 32 da LDBEN – as escolas devem fornecer-lhes uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada

terminalidade específica [...] o teor da referida certificação de escolaridade deve: possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de **educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido** (BRASIL, 2001b, p. 59, destaque nosso).

Pelo previsto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a pessoa que recebe a “terminalidade específica” pode continuar seu processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos e/ou na Educação Profissional, podendo inserir-se, ainda, no mercado de trabalho.

Cabe destacar que a recomendação da “terminalidade específica” de escolaridade no ensino fundamental não é exclusiva aos alunos que frequentam a escola regular/classes comum, pois o Parecer 17/2001, entre suas orientações sobre a organização do atendimento em escola especial, determina que é essencial a “conclusão e certificação de educação escolar, incluindo terminalidade específica, para alunos com deficiência mental ou múltipla” (BRASIL, 2001c, p. 23).

3.3.2 As mais recentes políticas e ações

Atualmente, são muitas as críticas ao sistema educacional brasileiro e à qualidade do ensino que é oferecido à população tecidas, com muita proficiência, por vários autores da área educacional, entre os quais: Libâneo (2003); Lombardi, Saviani e Sanfelice (2002); Dourado e Paro (2001); Gentili (1995); Frigoto (1993, 1996). Mesmo reconhecendo a pertinência de todas elas, não podemos negar que, nos últimos anos, a democratização e a universalização do acesso à escola vêm ganhando espaço no cenário nacional. E isso se reflete na educação especial, cujos números também apontam nessa direção, evidenciando o acréscimo das matrículas na escola comum e decréscimo delas na escola especial.

A tabela a seguir explicita os dados sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas redes de ensino privada e pública, entre os anos de 1998 e 2006. Até a conclusão desta pesquisa os dados do Censo escolar 2008, a esse respeito, não estavam disponíveis nas fontes consultadas.

Tabela 1 - Dados estatísticos, relativos à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede de ensino público e/ou privado nos anos 1998 e 2006.

REDE DE ENSINO	1998		2006		Crescimento em números absolutos	Crescimento em números relativos (%)
	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%		
Pública	179.364	53,2	441.155	63	261.791	59,34
Privada	157.962	46,8	259.469	37	101.507	39,12
TOTAL	337.326	100	700.624	100	363.298	51,85

Fonte: BRASIL/MEC/INEP (2006)

De acordo com os dados da tabela anterior, em 2006, das 700.624 matrículas, 441.155 (63%) foram em escolas públicas e 259.469 (37%) nas escolas privadas. Houve aumento de 10% no percentual de matrículas em escolas públicas entre os anos 1998 e 2006, passando de 53% para 63% respectivamente. Já em escolas privadas o número de alunos matriculados passou de 46,8% para 37% do total de alunos, ou seja, houve queda de 9,8%. Apesar do incremento nas políticas de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, há ainda um número considerável delas em escolas privadas.

Entretanto, não podemos perder de vista que, em função das parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações não governamentais e convênios com instituições privadas, que por sua vez recebem verbas públicas, ao computar os números os dados oficiais levam em conta também as vagas oferecidas nessas instituições considerando as como vagas do sistema público de ensino, fazendo com que os números de matriculados em escolas públicas sejam considerados maiores do que na realidade o são.

A tabela a seguir explicita o número matrículas de alunos em 2007, de acordo com a necessidade educacional especial apresentada, tanto em escolas regulares/classes comuns quanto em escolas e classes especiais. Cabe destacar que até a conclusão desta pesquisa os dados do Censo escolar 2008, a esse respeito, não estavam disponíveis nas fontes consultadas.

Tabela 2 - Número de alunos da Educação Especial por tipo de necessidade educacional especial no Censo escolar 2007

TIPO DE NEE	Brasil/Total	Escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais do ensino regular	Classes comuns do ensino regular
Cegueira	8.736	4.370	4.366
Baixa visão	52.466	6.332	46.134
Surdez	32.284	15.964	16.320
Deficiência auditiva	31.290	12.983	18.307
Surdocegueira	680	195	485
Deficiência intelectual	300.112	200.998	99.114
Síndrome de Down	41.621	26.374	15.247
Deficiência múltipla	67.173	51.923	15.250
Deficiência física	44.388	13.552	30.836
Altas habilidades/superdotação	2.982	418	2.564
Transtornos invasivos do desenvolvimento	89.831	25.050	64.781

Fonte: BRASIL/MEC/INEP (2007)

De acordo com o quadro anterior, em 2007, o maior número de alunos com: cegueira, deficiência intelectual, síndrome de down e deficiência múltipla estavam nas escolas exclusivamente especializadas e classes especiais. Já a maioria dos alunos com baixa visão, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência física, altas habilidades/superdotação e transtornos invasivos do desenvolvimento encontravam-se matriculados nas classes comuns do ensino regular.

Do total de matriculados, o maior grupo (300.412 ou 44,68%) era de alunos com deficiência intelectual, sendo os demais 371.451 (55,32%) distribuídos entre as outras dez categorias de alunos com necessidades educacionais especiais. Cabe destacar que na categorização dos dados oficiais, apesar de a síndrome de Down estar separada da deficiência intelectual, nas escolas brasileiras, em geral, e em específico no universo de realização desta pesquisa, alunos com essa deficiência são considerados integrantes do contingente de pessoas com deficiência intelectual. Por esse raciocínio, o número de alunos com deficiência intelectual, passaria a ser, de fato, 341.733 sendo que, desse total, 227.372 encontravam-se

inseridos em escolas exclusivamente especializadas e classes especiais, enquanto 114.361 em classes comuns de escolas regulares.

As estatísticas oficiais²² apontam crescimento no número de matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais²³, em classes comuns de escolas regulares, conforme demonstra o gráfico a seguir.

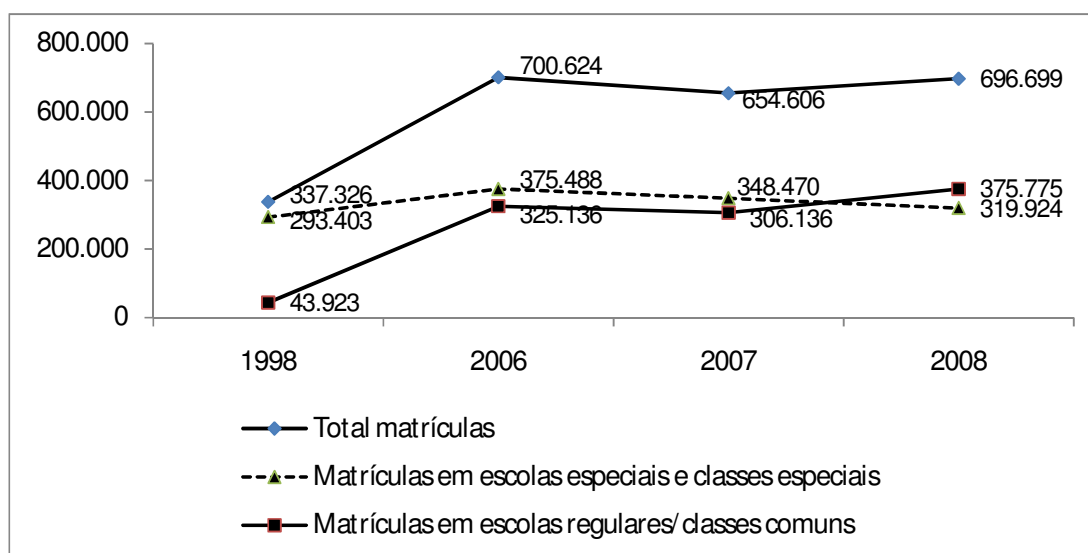


Gráfico 1 – Dados nacionais relativos à inclusão das pessoas com necessidades especiais em escolas especializadas e classes especiais e em escolas regulares/classes comuns nos anos 1998 e 2008

Fonte: BRASIL/MEC/INEP(2006, 2009).

De acordo com os dados do gráfico anterior entre os anos de 1998 e 2006²⁴, houve acréscimo de 363.398 (107,72%) no total de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições escolares (escolas e classes especiais e escolas regulares/classes comuns), passando de 337.326 matrículas em 1998, para 700.624 em 2006. Esse número sofreu redução de 46.018 (6,56%) em 2007, tornando a aumentar 42.093 (6,04%) no ano de 2008. Portanto verifica-se um acréscimo total de matrículas de 359.373 (106,5%) no período referido.

Quanto ao número de alunos matriculados em escolas regulares/classes comuns, passou de 43.923 em 1996 para 325.136 em 2006, crescimento na ordem de 740,24%. Esse

²² Para ver mais, consultar: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>.

²³ São considerados alunos com NEE os que apresentam deficiência, condutas típicas, superdotação e autismo (BRASIL, 2006).

²⁴ Ferreira (2006), tendo como base documentos oficiais, apresenta o detalhamento dos dados sobre a educação especial em 2002 e 2003.

número sofreu redução em 19.000 (5,84%) no ano de 2007 e no ano seguinte voltou a aumentar 69.639 (22,7%).

Nas escolas e classes especiais entre 1998 e 2006 o crescimento no número de matrículas foi menor, indo de 293.403 em 1998 para 375.488 (28%) em 2006. Nos dois anos seguintes, observa-se que o número de matrículas nesse tipo de instituição diminuiu 7,2% em 2007, e 8,2% em 2008.

De forma geral observa-se que até o ano de 2008 foi crescente o número de matrículas nas classes comuns das escolas regulares brasileiras, principalmente entre 1998 e 2006, mas a participação das escolas especiais ainda vem permanecendo expressiva.

O Censo escolar de 2008 indica que as matrículas em classes comuns do ensino regular passaram de 46,8% em 2007 para 54% em 2008.

Apesar de os números apontarem para o aumento das matrículas, principalmente no sistema regular de ensino, precisamos olhar essa realidade com cautela, pois, como já foi dito na introdução deste trabalho em concordância com Mendes (2006), a mera inserção na classe comum não garante a permanência e o sucesso dos alunos.

Censo escolar 2008 aponta que de forma geral o houve decréscimo no número de matrículas na educação básica e, segundo o INEP, essa é uma tendência que vem se mantendo desde o ano 2000, devendo assim permanecer nos próximos anos devido ao efeito de variáveis demográficas, como o envelhecimento da população, diminuindo o tamanho das cotas de idade dos brasileiros e ajuste do fluxo de alunos fora da faixa de idade entre sete e 14 anos no ensino fundamental (BRASIL, 2009).

Voltando às ações do governo federal para a área da Educação Especial, na primeira década deste século cabe destacar que no início de 2007, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (PDE) (BRASIL, 2007b), o qual foi reafirmado no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência. Nesse documento reitera-se a visão sistêmica da educação que busca superar uma visão fragmentada da educação e rever a oposição entre a Educação Especial e a educação regular. Entretanto, conforme considerações da própria administração federal,

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a

permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007b, p. 9).

Essa argumentação nos parece servir como mecanismo para justificar a necessidade da proposição das referidas diretrizes. Ação comum no âmbito da administração pública em que “novas” propostas são feitas para corrigir algo que anteriormente foi proposto, mas que, na própria avaliação do sistema, não funcionou bem.

No Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, também lançado em 2007, estabeleceu-se, entre as diretrizes, a garantia do acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007a).

O documento mais recente a respeito da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentado em 2008 pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Tem como objetivo

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

A Educação Especial permanece como modalidade de ensino transversal, permeando todos os níveis, etapas e modalidades, mas na nova política passa a constituir a proposta pedagógica da escola e “[...] atua de forma articulada com o ensino comum, orientado para o atendimento às necessidades educacionais especiais [...]” de seu público-alvo, alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 15).

O documento considera como alunos com deficiência aqueles que têm “impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 15).

Segundo tais diretrizes, a Educação Especial “[...] realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 16).

No atendimento educacional especializado, as atividades, além de serem distintas daquelas realizadas na sala comum, não podem ser consideradas como substitutivas à escolarização. Ele é entendido como aquele que “[...] complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008, p. 16). Assim, exclui-se a perspectiva do atendimento especializado como substituto da escolarização comum como aparecia nos documentos anteriores.

A definição do aluno com deficiência não se restringe a “[...] mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência [...]” (BRASIL, 2008, p. 15). Ao invés disso, recomenda-se considerar as modificações dinâmicas e contínuas pelas quais passam as pessoas no contexto em que se inserem. Pelo discurso presente no documento, a deficiência não pode ser explicada tendo como base somente fatores biológicos, pois ela pode sofrer influências e alterações decorrentes das condições objetivas de vida, sendo transformada e também transformando o meio.

Essa proposição pode ser considerada um avanço, tendo em vista que, apesar da importância de se considerar as diferenças individuais, elas devem estar relacionadas às condições construídas historicamente em cada sociedade. Nesse sentido, Jannuzzi (1997) afirma a necessidade de se considerar não apenas as “determinações biológicas”, mas as múltiplas determinações, entre as quais podem ser pinçadas as características físicas, neurológicas, sensoriais e sempre pensadas no conjunto das relações sociais.

No documento não há uma definição clara do público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e isso abre a possibilidade para muitos outros alunos que têm dificuldade de aprendizagem, mas que antes não eram considerados elegíveis para este tipo de atendimento.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não há referência alguma à “terminalidade específica” de escolaridade. Já que esse documento tratou de vários aspectos presentes na Resolução nº 2/2001 era de se esperar que houvesse novas considerações a respeito dessa forma de certificação, pois muitas pessoas que participaram de elaboração da referida política, acompanhavam o movimento e a indefinição acerca da “terminalidade específica”.

Em suma, entre os anos 1990 e 2008 foi extensa a legislação e documentos oficiais propostos pelo governo federal para a área da educação e da Educação Especial e o conjunto das reformas estruturais e educacionais, mais especificamente a formulação das políticas para essa área, a partir da década de 1990 estiveram em conformidade com documentos internacionais e, mais do que nunca, atreladas ao ideário neoliberal. Nos documentos e ações planejadas, observa-se a recorrência nos discursos acerca da realidade educacional, o que parece necessário para reafirmar a necessidade das atitudes tomadas. Essa realidade não foi fortuita, mas pode ser atribuída ao fato de que cada vez mais o setor educacional vem sendo considerado por organismos multilaterais, governos e empresários como solucionador de todas as mazelas sociais.

Entretanto, essas propostas preconizam a construção de sistemas de ensino democráticos e inclusivos com assegurada qualidade nos serviços oferecidos, mas esses são incompatíveis com o atual modelo de gestão pública, em que elementos advindos do setor empresarial são introduzidos para alterar o formato e o funcionamento do aparato estatal. Esses mecanismos são: a) Terceirização dos serviços com a transferência para o setor privado de tarefas ou serviços que seriam obrigação do Estado; b) Descentralização de ações, em que o Estado transfere para as esferas locais da sociedade (municípios, ONGs, etc.) a responsabilidade pela oferta e manutenção dos serviços ou tarefas e c) Privatização por meio da tentativa de redefinir as funções do poder público e introdução estratégias de racionalização para obter ganhos. As proposições são planejadas sem considerar as bases das relações capitalistas de mercado em que a sociedade está estruturada. Segundo Garcia (2004) elas aparecem como meio para se alcançar uma sociedade harmônica, coesa, democrática, e uma escola inclusiva.

Para essa autora,

[...] os discursos políticos são produzidos à luz de um embate de interesses: são gestados, são expressão, e são apreendidos em relações de conflito. São assimilados por grupos diferentes de maneira seletiva, a partir de seus crivos, segundo aquilo que é julgado como mais importante nos enunciados políticos (GARCIA, 2004, p. 9).

Concordamos com Silva (2008) quando afirma que as políticas educacionais relativas à Educação Especial são muitas vezes indicativas e não prescritivas, tendo em vista que, ao mesmo tempo em que elas devem se apresentar coerentes com os interesses neoliberais, também necessitam atender aos interesses dos grupos sociais minoritários que defendem seus direitos como cidadãos.

Enfim, apesar do evidente destaque dado à área da Educação Especial nos documentos oficiais, principalmente a partir dos anos 1990, não podemos perder de vista que eles

[...] expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjuntos de idéias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. Pensamentos e práticas mais convenientes a um projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentem e passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes”, “parâmetros” etc. Aos leitores menos avisados, e o somos quase todos, é como se esses materiais ganhassem a força de “realizar”, a magia de “reinventar” o real, o fascínio de “determinar” a história (GARCIA, 2004, p. 13, destaques da autora).

Apesar de a relativa democratização de acesso à escola e o aumento no número de crianças e jovens com deficiência no ensino regular representarem uma conquista, fruto de mobilizações sociais e que com certeza teve contribuição das garantias asseguradas nos documentos oficiais, essa situação não ocorreu acompanhada de mudanças capazes de alterar a organização e funcionamento do sistema de ensino e garantir práticas educativas efetivas, comprometidas com o acesso de todos aos saberes escolares, conforme seus interesses e necessidades.

A partir do estudo empreendido neste capítulo e tendo ainda como referência alguns autores²⁵ que discutem políticas educacionais brasileiras relacionadas à Educação Especial chegamos a algumas conclusões: a referida área vem crescendo nos últimos 30 anos; os debates políticos, no Brasil, têm sido realizados num cenário antagônico, prevalecendo, assim, as estratégias de conciliação na elaboração das leis; não há um compromisso efetivo na implementação das políticas públicas nacionais com relação à Educação Especial e, por último, essa área ainda tem pouca expressão política no contexto da educação regular.

A seguir apresentaremos o contexto de realização desta pesquisa, destacando como se construiu historicamente a Educação Especial na rede municipal de ensino de Uberlândia.

²⁵ (ARANHA, 2000; BUENO, 2001; KASSAR, 1998; FERREIRA, 1998; MENDES, 2000 e 2006)

3 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA

Neste capítulo o objetivo foi resgatar o percurso do atendimento escolar de alunos que apresentam alguma deficiência, na rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia, MG, procurando descrever os principais elementos que contribuirão na compreensão do contexto de realização desta pesquisa.

Utilizamos como fontes de consulta: documentos disponíveis no sítio www.uberlandia.mg.gov.br/secretarias.php; documentos cedidos pela coordenação pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de ensino, pelo Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH) e pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU). Para complementar os dados, buscamos informações com a coordenadora pedagógica do ensino fundamental e com membros da equipe de trabalho do Atendimento Educacional Especializado do NADH. Também revisamos teses, dissertações, artigos científicos e monografias relacionados com a história da Educação e da Educação Especial do município.

Uberlândia, a maior cidade do interior de Minas Gerais, localizada a oeste desse estado, na região conhecida como Triângulo Mineiro, entre os estados de Goiás, Mato Grosso e São Paulo, tem uma população estimada em 630 mil habitantes. Sua posição geográfica é favorável ao intercâmbio com os grandes centros urbanos das regiões sudeste e centro-oeste brasileiro e a economia se baseia nas agroindústrias que formaram na região um importante centro industrial, mas destaca-se na cidade o setor de serviços.

A cidade possui dezessete Instituições de Ensino Superior, sendo uma de caráter público federal e dezesseis de caráter privado. A rede pública de ensino é constituída quase exclusivamente por escolas estaduais (ensino fundamental e médio) e municipais.

A rede municipal de ensino é composta por uma escola especial; 58 escolas de educação infantil; cinquenta unidades de ensino fundamental, das quais treze estão localizadas na zona rural e 37 na zona urbana. Nessas escolas de ensino fundamental, em 2008, havia 38.481 alunos matriculados entre a série introdutória e a 8ª série, conforme mostra a tabela a seguir. (PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA, [2008]).

Tabela 3 - Quantitativo de alunos do ensino fundamental da rede municipal de ensino

SÉRIE	2008
Série introdutória	3932
1ª série	4483
2ª série	5530
3ª série	5613
4ª série	5163
5ª série	4413
6ª série	3757
7ª série	3201
8ª série	2489
TOTAL	38481

Fonte: Prefeitura Municipal de Uberlândia ([2008])

A organização do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Uberlândia é orientada pela Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que determina a inclusão das crianças de 6 anos nesse nível de ensino, passando essa etapa da Educação Básica a ser de nove anos (BRASIL, 2006b). “Nesse sentido a Secretaria Municipal de Educação implementou em 2007, nas Escolas Municipais a matrícula das crianças com seis anos de idade, na Série Introdutória do Ensino Fundamental” (UBERLANDIA, 2008).

Segundo a coordenação geral do ensino fundamental²⁶, esse nível de ensino está dividido em duas etapas: do introdutório à quarta série (dezessete escolas) e da quinta à oitava série (33 escolas). As escolas trabalham com o regime de seriação escolar e os alunos são promovidos de um ano para o outro, observando-se as determinações da LDBEN.

Entre as cinquenta escolas municipais, 23 desenvolvem, desde o início do ano de 2008, o Programa de Aceleração da Aprendizagem. Esse programa faz parte do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) e é destinado aos alunos com, no mínimo, dois anos de repetência em uma mesma série. Com o grupo desses educandos, forma-se, na mesma escola, outra sala, e nela as ações são desenvolvidas visando a sanar as lacunas por eles apresentadas em seu desempenho acadêmico e, em consequência, acelerar seu processo de aprendizagem. Nessa sala o aluno permanece por, no mínimo, um ano, após o qual é avaliado e, se os objetivos forem atingidos, ele será inserido em uma sala comum de alunos não repetentes, cujo conteúdo e faixa etária estejam coerentes com o seu nível de desenvolvimento.

²⁶ O ensino fundamental possui as seguintes coordenações: coordenação geral; coordenação da série introdutória à 4ª série; e coordenação da 5ª à 8ª série. Essa última é composta por professores das diferentes disciplinas e pedagogos, eleitos mediante processo realizado anualmente no CEMEPE. (UBERLÂNDIA, 2008).

4.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE

As primeiras preocupações com a Educação Especial no âmbito da rede municipal de ensino de Uberlândia manifestaram-se no início do ano de 1991 com a sistematização de um trabalho voltado às pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais. Essa sistematização se deu por iniciativa de uma pedagoga, que atuava como assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e iniciou o desenvolvimento de um projeto, denominado Programa Ensino Alternativo (PEA). Esse era destinado ao atendimento escolar aos alunos com deficiência e no ano seguinte, isto é, em 1992, ele foi implantado em cinco escolas da zona urbana e uma na zona rural de Uberlândia. (ARAÚJO; SOUSA, 2006; UBERLÂNDIA, 2005; UBERLÂNDIA, 2008).

A dinâmica pedagógica do referido Programa ocorria dentro da escola regular/classe comum para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiências física, visual, intelectual, surdez e com transtornos globais de desenvolvimento.

O PEA tinha por objetivo

Minimizar as principais barreiras que o educando com necessidades educacionais especiais encontrava no ensino comum, entre elas a carência na assistência individualizada, inadequação de recursos didático-pedagógicos, falta de equipe especializada para comunicar-se com o aluno com deficiência auditiva. Também previa a estruturação de um trabalho psicossocial que viabilizasse sua inclusão e evitasse a discriminação. Essa dinâmica envolvia toda a equipe escolar, contando, principalmente, com educadores especializados que assessoravam o aluno em parceria com o professor regente na sala de aula comum e prestavam atendimento individual em horário extra-turno (SOUSA, 2008, p. 80).

Segundo essa autora, para realizar esse atendimento a escola possuía uma sala denominada “Sala de Ensino Alternativo“, que se constituía num espaço reservado e organizado com vários materiais adaptados e construídos de acordo com as necessidades de cada aluno.

No ano 1993, o PEA expandiu-se para 27 escolas das zonas rural e urbana, que ofereciam desde a 1ª série até o 2º grau²⁷ e supletivo. Com isso, foi necessário, além dos cursos oferecidos, ampliar a composição de uma equipe multidisciplinar para acompanhar o trabalho realizado pelos profissionais na escola e na comunidade. A equipe, que era composta por psicopedagogas, professoras de Braille e instrutor de LIBRAS, passou a contar com a

²⁷ Essa denominação era dada ao atual ensino médio.

colaboração dos seguintes profissionais: psicometricistas, técnico em baixa visão e interpretes de LIBRAS. (ARAÚJO; SOUSA, 2006; UBERLÂNDIA, 2005). A respeito da equipe de profissionais, Sousa (2008) destaca que todos eles participavam semanalmente de cursos de formação continuada, consideradas por ela imprescindíveis para uma boa atuação profissional.

O PEA foi reconhecido, nacionalmente, pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e pela Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e, internacionalmente, pelo Programa Ibero-Americano, cadastrado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A partir de 1996 passou a se configurar legalmente como Programa Básico Legal Ensino Alternativo, com a criação da lei complementar municipal nº 157 de 07 de novembro de 1996 (ARAÚJO; SOUSA 2006).

O que se observa é que a implantação do PEA ocorreu num momento em que mundialmente havia todo um movimento em prol da criação e funcionamento de ambientes escolares inclusivos, no contexto das escolas regulares/classes comuns e “[...] atendia as diretrizes políticas mundiais para a Educação Especial, conforme a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia” (SOUSA, 2008, p. 79).

Em 1997, ou seja, cinco anos após o início do PEA, nas escolas municipais, urbanas e rurais, constatou-se que suas condições de funcionamento estavam precárias e o não investimento financeiro por parte da Secretaria Municipal de Educação estava comprometendo a manutenção da qualidade do atendimento. Assim, detectou-se a necessidade de efetivar mudanças estruturais e funcionais no sentido de torná-lo mais adequado à clientela. Com isso, o atendimento ficou restrito a doze escolas urbanas e passou por um processo de nucleação. Isto é, as escolas que atendiam menos de oito alunos com necessidades educacionais especiais deveriam transferi-los para a unidade escolar mais próxima e que estivesse desenvolvendo o Programa (ARAÚJO; SOUSA, 2006; SOUSA, 2008).

Já no ano de 1999, visto que todos os projetos e programas ficaram com uma direção única, o PEA, que era coordenado pelo Núcleo de Assessoria, Estudo e Pesquisa sobre a Educação das Pessoas Portadoras de Deficiência integrou-se ao Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz²⁸ (CEMEPE). A filosofia do PEA de atender à

²⁸ O CEMEPE foi criado pela Lei Complementar nº 151, de 02 de setembro de 1996, como órgão da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Para saber mais sobre o CEMEPE, consultar o endereço eletrônico www.uberlandia.mg.gov.br/secretarias.php e Sousa (2008).

diversidade humana no contexto da classe comum da escola regular foi mantida, e a sua transferência para o CEMEPE colaborou para a ampliação de cursos, palestras, contratação de novos profissionais e parcerias.

Cabe destacar que esse Centro tem por objetivo garantir a formação gradativa e permanente dos profissionais da Educação do município, por meio de estratégias estruturadas no processo de implementação de Programas e Projetos e na execução de Eventos Educacionais como Congressos, Seminários, Conferências, Palestras, Cursos, Minicursos, Oficinas e Mostras Pedagógicas (UBERLÂNDIA, 2007c).

Também no ano de 1999, teve início o trabalho de arte-terapia e de inspeção escolar. O primeiro contou com uma professora fixa no CEMEPE, atendendo os casos que necessitavam de maior acompanhamento e orientando as atividades nesta área em algumas escolas onde existia o PEA. O serviço de inspeção escolar tinha como função acompanhar o Programa e elaborar orientações para os profissionais envolvidos no atendimento. Uma dessas orientações foi a Instrução 003/99 da Secretaria Municipal de Educação, regulamentando e normatizando oficialmente o PEA que passou a se denominar Programa Ensino Alternativo, cujo regimento foi então elaborado (ARAÚJO; SOUSA, 2006).

O referido programa foi ganhando visibilidade no contexto nacional e, segundo Sousa (2008), no ano de 1999, pelo fato de desenvolver um trabalho pioneiro para o contexto brasileiro, ele foi premiado pela Fundação Roberto Marinho, sendo seus profissionais contemplados com fitas legendadas de vídeo do Telecurso 2º grau.

No ano de 2001, com as eleições municipais, houve mudança na administração do município e foram afastadas a coordenadora e parte da equipe do PEA. Membros do governo empossado, desconsiderando a história constituída até então, apresentaram como meta da nova administração a extinção do PEA e a criação de uma escola especial com a finalidade de atender a todos os alunos com deficiência da rede, incluindo-se os mais comprometidos (PROJETO, 2001). Cabe ressaltar que, devido à pressão e luta da equipe de profissionais que atuavam no PEA, o Programa não foi extinto, embora a construção da escola especial tenha se mantido e ela tenha entrado em funcionamento, em julho de 2003. Denominada Campus de Educação Especial (CAMPUS), atendia, nessa época, 22 alunos com deficiência mental ou múltipla (SOUSA, 2008).

Conhecendo a trajetória da Educação Especial no município, concordamos com Sousa (2008) de que tal mudança significaria caminhar em direção contrária às políticas de inclusão preconizadas pelo governo federal e a própria LDBEN, que advoga pela “educação de alunos

com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 83).

Dessa forma, no ano de 2001, no contexto de nova administração municipal, a Secretaria Municipal de Educação criou a Divisão de Educação Especial, o PEA passou a constituir-se em um de seus segmentos e novos profissionais passaram a fazer parte do grupo. Nessa ocasião, o Programa atendia cerca de 540 alunos com necessidades educacionais especiais e nele atuavam aproximadamente 150 profissionais da educação (ARAÚJO; SOUZA, 2006).

Cabe destacar que a Divisão de Educação Especial vem promovendo cursos de formação continuada para os profissionais da rede municipal de ensino, em parceria com o Ministério de Educação e Cultura (MEC), que destina os recursos para tal, entre eles um curso sobre Deficiência Mental e Surdez.

Em 2005, ano de novas eleições nos municípios brasileiros, com a mudança na administração municipal, retornou ao PEA a coordenadora e outros profissionais, afastados em 2001. Foi extinta a Divisão de Educação Especial e criado o Núcleo de Apoio à Diferença Humana (NADH), o qual, desde então, é o setor responsável pela Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (CEMEPE, 2009). Ele atua consoante a Política Nacional para a área da Educação Especial e tem por objetivo viabilizar a educação por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (ARAÚJO; SOUSA, 2006). Assim, como recomendado na Política Nacional de Educação Especial do MEC (BRASIL, 1994), a Educação Especial coordenada pelo NADH perpassa desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos.

Desde sua criação a estrutura organizacional do NADH tem sido um processo dinâmico e as concepções orientadoras desse processo têm demandado muitas discussões no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Segundo Araújo e Sousa (2006), ao longo desse período o PEA conquistou espaço destacado no âmbito da educação do município de Uberlândia. Nesse contexto, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais se dá em período extra-turno e pela implementação de alguns projetos pilotos como, por exemplo, o Ensino pelas Diferenças e as Escolas Pólo para alunos surdos. Assume assim, papel pioneiro no contexto da educação especial (ARAÚJO; SOUSA, 2006).

Ao longo dos anos de funcionamento da Educação Especial na rede municipal de ensino de Uberlândia, observa-se que veio aumentando tanto o número de profissionais que atuam nas escolas, quanto o número de alunos com necessidades educacionais especiais atendidos na rede municipal que contam com o referido programa. Em 2005 o quantitativo de

alunos passou para 888 distribuídos em 13 escolas regulares/classes comuns e para 36 no Campus de Educação Especial. Aumentou também o número de profissionais envolvidos no trabalho, totalizando 160. Desses, sete atuavam diretamente no NADH, coordenando e assessorando o trabalho dos oito profissionais do Campus de Educação Especial e dos 137 que atuavam no PEA diretamente nas escolas²⁹.

Entre as ações desenvolvidas pelo NADH, durante o ano de 2005, destacam-se: novos direcionamentos, para ressignificar a dinâmica do atendimento no Ensino Alternativo e torná-lo Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme recomendações da Secretaria de Educação Especial do MEC; implantação do AEE na área da surdez na 1ª série de uma escola municipal; Orientações didático-metodológicas destinadas aos professores da escola regular/classe comum, e também aos profissionais das escolas que não possuíam o PEA; e elaboração de propostas de atendimento educacional especializado para os alunos com surdez, deficiência visual, deficiência intelectual, deficiência física e múltipla, e alunos com problemas de aprendizagem e condutas típicas (UBERLÂNDIA, 2008, s. p.).

O AEE “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 16). Suas atividades diferenciam-se daquelas realizadas na classe comum da escola regular, não sendo substitutivas à escolarização e são complementares e/ou suplementares à formação dos alunos para que alcancem sua autonomia e independência tanto na escola quanto fora dela (BRASIL, 2008).

No ano seguinte, isto é, em 2006, foram mantidas, praticamente, as mesmas ações do ano anterior, e houve incremento no que diz respeito aos cursos destinados à formação profissional e à implementação de grupos de estudos nas diferentes áreas de trabalho. O número de profissionais passou para 171 e o quantitativo de alunos atendidos teve um pequeno decréscimo, passando para 837 nas escolas regulares/classes comuns, e 30 no Campus de Educação Especial.

Em 2007, o número de alunos aumentou para 41 no Campus de Educação Especial e para 872 nas 28 escolas regulares que possuíam o AEE. Nessas, a sala de Ensino Alternativo foi reformada, ampliada e equipada com materiais didáticos, mobiliários e eletro-eletrônicos e passou a denominar-se Sala de Atendimento Educacional Especializado (SOUSA, 2008). Também nesse ano o Campus de Educação Especial, decorridos quatro anos de criação, foi

²⁹ A equipe do PEA nas escolas era constituída de: doze pedagogos; 59 professores 1ª à 4ª série; dezenove professores de 5ª à 8ª séries nas disciplinas Matemática e Português, treze psicomotricistas, oito arteterapeutas, dez instrutores de LIBRAS: 10 intérpretes de LIBRAS e cinco professores de BRAILLE.

reformado e ampliado, passando a ter melhores condições para atender as crianças e jovens com deficiências múltiplas e severas que o utilizam e conseqüentemente estão fora da escola regular. Ele passou a funcionar como uma extensão do NADH, tendo a coordenação local submetida à coordenação geral do NADH. O atendimento especializado recebido no Campus visa à socialização e qualidade de vida dos alunos (UBERLÂNDIA, 2007b).

Nesse contexto ficou estabelecido como objetivo do Campus de Educação Especial:

Trabalhar a socialização, potencializar as áreas funcionais e melhorar a qualidade de vida dos usuários. A maioria dos beneficiados não frequenta escolas e todos recebem atendimento individual, como sessões de fisioterapia, arteterapia, equoterapia e psicomotricidade (SOUSA, 2008, p. 87).

Ainda no ano de 2007 a Secretaria Municipal de Educação passou a ser um dos representantes dos municípios polo que compõem a base de multiplicação do Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, iniciado em 2003 pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, que tem por objetivo:

Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para atuar como multiplicadores no processo de transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, adotando como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino (BRASIL, 2003, [s.p.]).

Esse programa está em consonância com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e dele participam 162 municípios-polo, que atuam como multiplicadores da formação para mais de 5402 municípios da área de abrangência (BRASIL, 2003). Esses municípios-polo, em parceria com a SEESP/MEC são responsáveis pela orientação e implementação do programa de educação inclusiva no território brasileiro (BRASIL, 2003). Em tese, esse programa ocorre por meio da ressignificação das escolas comuns e especiais e melhoria das condições de acesso e permanência dos alunos.

As ações do referido programa funcionam por meio da reunião de recursos da comunidade e em convênios e parcerias firmadas com entidades locais, como as administrações municipais. Isso evidencia a sua consonância com a política de desconcentração neoliberal, que repassa aos municípios aquilo que seria de sua responsabilidade em termos de políticas educacionais. Isso ocorre independentemente de a receita de cada município ser ou não suficiente para tal.

A rede municipal de ensino de Uberlândia passou a ser responsável por desenvolver a política de educação inclusiva junto a dezessete municípios vizinhos (SOUSA, 2008). Desta forma, desde então Uberlândia, por meio da rede municipal de ensino, vem contribuindo para a capacitação de gestores de municípios vizinhos, realizando cursos de extensão, em parceria com a SEESP/MEC.

Na referida rede, o NADH é um Núcleo de apoio humano, técnico, administrativo e de pesquisa e faz parte do Centro Municipal de Estudos e Pesquisas Julieta Diniz (CEMEPE). Suas ações abrangem desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos, tanto nas escolas do perímetro urbano (regular e Campus) quanto do perímetro rural. Além do trabalho desenvolvido com os alunos com deficiência, o Núcleo coordena a proposta de trabalho de atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem por meio de outra sistemática de funcionamento que se denominou Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (ADA), trabalho implantado em 2007 e que não é contemplado nas propostas de Educação Especial do MEC (SOUSA, 2008).

O NADH tem como meta desenvolver uma política educacional que atenda a todos em suas peculiaridades, flexibilizando ritmos e tempos dos alunos com deficiências físicas, sensoriais, com dificuldades de aprendizagem, com condutas típicas e com altas habilidades, procurando garantir seu acesso e permanência no ensino comum e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (SOUSA, 2008).

A proposta do referido núcleo para a Educação Especial pressupõe uma ação integrada, pensada em conformidade com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preconizado pelo governo federal. Busca assegurar um trabalho pedagógico, complementar, como forma de desenvolver as capacidades do aluno com necessidade educacional especial, por meio do plano de intervenção elaborado para cada educando com necessidade específica e do apoio sistemático a todos os segmentos da escola e também aos pais (SOUSA, 2008, p. 87).

De acordo com informações fornecidas pelo NADH, no início do ano de 2008 participavam do AEE 921 alunos com diferentes tipos de deficiência, distribuídos em dezesseis escolas da Zona Urbana (837 alunos) e doze escolas da Zona Rural (43 alunos). Cabe destacar que na zona rural os alunos com deficiência são atendidos pelo professor itinerante³⁰, o qual não tem uma vinculação efetiva com a escola e nem com os demais professores da sala comum da escola onde atende o aluno com deficiência. O professor

³⁰ Professor que não é fixo em uma escola, mas atende várias escolas fazendo rodízio semanal.

itinerante vai à escola realizar o atendimento educacional especializado e não somente prestar assessoria aos outros profissionais.

Além dos alunos matriculados nas escolas regulares/classes comuns, no Campus de Educação Especial são atendidos 49 alunos considerados com comprometimentos mais graves, entre os quais se incluem dois com condutas típicas; vinte com deficiência física; cinco com deficiência intelectual; dezenove com múltipla deficiência e outros três que não se enquadram em nenhuma dessas categorias.

No perímetro urbano do município de Uberlândia, na época da coleta de dados, eram dezesseis escolas com o AEE, nas quais estavam matriculados 149 alunos caracterizados como deficientes intelectuais, embora nenhum considerado com grau grave³¹ de deficiência intelectual, os quais, como já referido, são atendidos Campus de Educação Especial.

Conforme informações fornecidas por membros da equipe do NADH, a caracterização do aluno com deficiência intelectual para participar do AEE ocorre mediante duas situações: uma em que o aluno que chega ao NADH ou à própria escola apresentando o laudo médico atestando a deficiência e outra em que o aluno não tem o laudo médico e cujo procedimento antes de encaminhá-lo ao AEE passa por várias etapas, a saber:

- a) encaminhamento por meio da “Queixa ficha de observação” feita pelo professor da sala comum;
- b) aplicação de instrumentos de avaliação;
- c) observação sistemática do aluno em: atividade de sala de aula, atividades curriculares e extra-curriculares, convivência familiar;
- d) descrição do perfil do aluno (habilidades que domina ou não; centro de interesse etc.).

Nas duas situações, participam do processo de avaliação do aluno os seguintes profissionais: pedagogo do AEE³²; professores que atuam: na sala comum; no AEE; na psicomotricidade e na arte-terapia.

A avaliação e as observações sistemáticas para acompanhamento do aluno que está inserido no AEE se dão por meio da utilização dos seguintes instrumentais: anamnese; ficha de observação da classe comum; diagnóstico psicopedagógico³³ do AEE e relatório

³¹ De acordo com Almeida (2004), a descrição dos vários níveis de deficiência mental (leve, moderado, severo e profundo) foi usada por décadas, mas o manual da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) de 1992 sugeriu a adoção de um sistema que descrevesse os níveis de suportes necessários ao desenvolvimento de cada área adaptativa, cuja intenção é explicar as limitações funcionais de um indivíduo baseado nos níveis de suporte que necessita para poder crescer e desenvolver-se. São eles: apoio intermitente, apoio limitado, apoio amplo e apoio permanente.

³² O pedagogo é o profissional graduado em pedagogia. Na rede municipal de ensino de Uberlândia, pode ser o especialista em supervisão escolar, orientação educacional ou o com formação generalista em pedagogia.

³³ Esse diagnóstico é realizado pelo especialista em educação com graduação em pedagogia.

circunstanciado. A partir da análise desses instrumentais é que a equipe determinará se o aluno será ou não inserido no quadro de alunos com deficiência intelectual e se ele deverá ser atendido pelo AEE. Se a definição for positiva será elaborado o plano de desenvolvimento individual (PDI) e terá início o atendimento educacional especializado.

Em relação ao processo de avaliação do aluno com deficiência intelectual na rede municipal de ensino de Uberlândia, cabe mencionar que, no espaço da classe comum, esses educandos participam das mesmas avaliações que todos os outros, sem nenhuma adaptação a não ser pelo fato de lhes ser permitido realizá-la em maior tempo. Assim, o produto das avaliações realizadas na classe comum é que balizará se o aluno será ou não promovido para as séries seguintes. Isso, para nós, se apresenta incoerente com a proposta de atender à diversidade do aluno, pois, mesmo ele recebendo o Atendimento Educacional Especializado, continua sendo avaliado pelos mesmos instrumentos utilizados com os alunos que não apresentam deficiência.

Cabe destacar que, atualmente, já há em algumas escolas da rede municipal de ensino um movimento no sentido de permitir que vá para a série seguinte o aluno que, embora reprovado, apresenta defasagem em relação a idade/série. Desse modo ele é inserido em uma turma de alunos cuja idade cronológica esteja mais próxima à sua. Isso, de certa forma, pode ser visto como um avanço, pois torna-se constrangedor para o próprio aluno com deficiência intelectual continuar estudando com grupo de colegas tão diferentes em termos de idade e interesses gerais, entre outros.

4.2 A “TERMINALIDADE ESPECÍFICA” NA REDE

Assim como em várias partes do Brasil, para a rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia a “terminalidade específica” de escolaridade do ensino fundamental constitui hoje uma das grandes preocupações e um dos maiores desafios. Buscando contextualizar o estágio em que se encontra essa questão e para conhecer a dinâmica desse movimento, consultamos documentos elaborados no âmbito estadual e municipal (documentos do NADH) e conversamos com a coordenadora do NADH e também com uma inspetora de ensino, integrante da equipe de trabalho do núcleo. A síntese das informações coletadas junto a essas duas fontes estão expostas a seguir.

No contexto da rede municipal de ensino de Uberlândia, as discussões em torno normatização da “terminalidade específica” tiveram início no ano de 2005, quando houve o retorno da coordenadora e de membros da equipe do Ensino Especial, ao NADH. Nessa

ocasião, buscou-se junto à rede estadual de ensino mais informações sobre o assunto, e essas restringiam-se ao que estava disposto na LDBEN e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A partir daí alguns membros da equipe do Núcleo sentiram necessidade de reunir para debater a temática e buscar meios de implementar o que estava determinado em lei.

Nesse movimento, em meados de 2007 foi criada uma comissão responsável pelo estudo da “terminalidade específica” objetivando estruturar sua efetivação nas escolas municipais. Essa foi composta apenas por três profissionais do NADH, que, após um total de oito encontros com o objetivo de refletir e discutir o assunto, apresentaram, no início do ano de 2008, um Relatório síntese dessas discussões (RELATÓRIO..., 2008).

No documento reconhece-se que, apesar do embasamento legal, pouco se tem feito para efetivar essa recomendação e que isso é decorrente da “complexidade que envolve essa questão a qual exige compreensão adequada do que de fato entende-se por inclusão” (RELATÓRIO..., 2008, p. 2). Diante disso, no relatório ficou definido que, para a emissão da certificação de “terminalidade específica”, a escola, além de obedecer às recomendações da legislação nacional sobre o assunto, deveria respeitar ainda o artigo 14 da Resolução nº 451, de 27 de maio de 2003 que “Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino” (MINAS GERAIS, 2003a, p. 1). Conforme esse Artigo

A certificação especial de conclusão de etapa ou cursos de educação básica oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, no que e como couber, descreverá as habilidades e competências a partir de relatório circunstanciado e plano de desenvolvimento (MINAS GERAIS, 2003b, p. 3).

Nesse dispositivo, a descrição das habilidades e competências deverá conter também:

I – avaliação pedagógica alicerçada em programa de desenvolvimento educacional para o aluno; II – tempo de permanência na etapa do curso; III – processos de aprendizagem funcionais, da vida prática e da convivência social; IV – nível de aprendizado da leitura, escrita e cálculo (MINAS GERAIS, 2003b, p. 3)

Além desse dispositivo legal, emanado da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, as escolas municipais seguirão a Orientação SD nº 01/2005 da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação desse Estado, a qual orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas (MINAS GERAIS, 2005).

De acordo com a referida Orientação, a expedição da “terminalidade específica” será

Fundamentada na avaliação pedagógica, estará presente no histórico escolar, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos alunos com grave deficiência mental, múltipla e condutas típicas. A avaliação contínua a ser realizada pela escola deve estar voltada para o desenvolvimento de processos de aprendizagens funcionais, da vida prática e da convivência social desses alunos (MINAS GERAIS, 2005, p. 6).

Diante dessas recomendações, a própria escola deverá emitir a certificação específica, quando a mesma entender que já desenvolveu todo o plano estabelecido com o aluno, descrevendo claramente os avanços individuais alcançados por ele. Assim, para expedir a “terminalidade específica”, deverá ser considerado o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno, instrumento de avaliação que tem por objetivo mapear “o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos e assumindo, muitas vezes, a forma de relatórios circunstanciados” (MINAS GERAIS, 2005, p 5). Além desse instrumento, as escolas deverão, também, considerar os seguintes aspectos:

Avaliação elaborada pela equipe da escola; flexibilização e ampliação de até mais 50% da duração da educação básica, com tempos e horizontes definidos para o aluno, individualmente, por série, etapa ou ciclos de aprendizagem; **discussão da avaliação com a família, comunidade escolar e, se possível, com a comunidade social** (MINAS GERAIS, 2005, p. 6, destaque nosso).

O que podemos observar é que a recomendação quanto ao envolvimento da família e da comunidade social é em relação ao processo de avaliação do aluno com deficiência intelectual e não na dinâmica de discussão e construção da implementação da “terminalidade específica”. Em nosso entendimento, isso se apresenta contraditório ao que se apresenta no Parecer 424/03, que propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, pois, de acordo com esse documento,

A família torna-se a grande aliada e parceira da escola na identificação e no atendimento da necessidade especial do aluno e **deverá sempre ter conhecimento das propostas educacionais elaboradas para o aluno**, com ela contribuir e responsabilizar-se pela frequência do aluno nos atendimentos especializados, inclusive acompanhando o desenvolvimento alcançado (MINAS GERAIS, 2003a, s.p, destaque nosso).

Apesar de o documento mencionar a importância da família como aliada e parceira no processo de escolarização do aluno com necessidade educacional especial, na realidade

cotidiana das escolas, o que normalmente acontece é que as famílias são apenas informadas das decisões, mas raramente ou nunca participam das discussões e tomadas de decisões relacionadas às propostas de escolarização de seus filhos. Na rede municipal de ensino de Uberlândia essa situação não é diferente, pois os pais não foram convidados a participarem das reflexões empreendidas acerca do referido assunto.

Consoante à legislação do Estado de Minas Gerais, à LDBEN e às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no Relatório do NADH aludido anteriormente ficou estabelecido que:

O aluno com deficiência mental grave ou múltipla que permaneceu os nove anos do Ensino Fundamental tendo seu tempo ampliado em mais de 50% e que não atingiu o nível mínimo exigido para a conclusão do Ensino Fundamental terá direito em receber da escola um histórico escolar descritivo certificando as suas competências e habilidades desenvolvidas (RELATÓRIO..., 2008, p. 3).

Para a emissão da “terminalidade específica”, a coordenadora e inspetora do NADH reafirmaram a importância de se avaliar o aluno por meio de instrumentos pedagógicos criteriosamente definidos, como por exemplo, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Segundo elas, será anexado ao certificado da “terminalidade específica” relatório descritivo, mencionando as áreas de domínio do educando, construído com base no modelo das habilidades adaptativas³⁴ proposto pela AAMMR em 1992.

O PDI é constituído dos dados da história de vida do aluno e da avaliação educacional inicial nas seguintes habilidades: acadêmicas e cognitivas, atividades do cotidiano, psicomotoras, psioafetivas e sociais. Além desses aspectos, analisa-se o perfil do aluno, conteúdos que domina ou não, centro de interesse do aluno e área de conhecimento: linguagem, memória, percepção, pensamento e motricidade.

Quanto ao encaminhamento do aluno que receberá a “terminalidade específica”, no Relatório do NADH ficou evidente a preocupação quanto à busca de alternativas que garantam a ele a continuidade de sua inserção social mediante seu encaminhamento para a escolarização de jovens e adultos e/ou a educação profissional (RELATÓRIO..., 2008, p. 2).

Nesse sentido, o referido documento considera que um dos principais espaços de socialização do homem é a escola e, tendo em vista que essa instituição

³⁴ Habilidades adaptativas: comunicação; auto-cuidado; vida no lar; habilidades sociais; uso da comunidade; autodireção; saúde e segurança; desempenho acadêmico funcional; lazer e trabalho. (ALMEIDA, 2004).

[...] já ofereceu todos os recursos disponíveis para a escolarização do aluno com deficiência mental grave e múltipla bem como tenha respeitado o tempo ampliado previsto em Lei, cabe à mesma assegurar para que não se interrompa o seu processo de socialização e consequentemente de inclusão (RELATÓRIO..., 2008, p. 3).

Nesse sentido, de acordo com o Relatório e com a coordenadora e inspetora do NADH, um dos grandes desafios na implementação da proposta de “terminalidade específica” é encontrar espaços, devidamente preparados, para os quais será encaminhado o aluno que vier a receber a certificação, pois

Emitir a certificação não implica simplesmente no desligamento do aluno da escola a qual frequenta [...] regulamentar a terminalidade específica é algo mais do que garantir a este aluno novos horizontes para além da sala de aula, significa legitimar o seu direito ao exercício da cidadania (RELATÓRIO..., 2008, p. 4).

Desta forma, no referido documento, foram mencionadas as possibilidades de encaminhamento já existentes no município: Educação de Jovens e Adultos e Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA). Entretanto, o próprio relatório aponta para a necessidade de investimento na capacitação dos profissionais que atuam no PMEa.

Para a formação profissional do educando com deficiência intelectual, são citadas algumas instituições que “podem oferecer alternativas diversificadas tanto no aspecto da sua socialização, quanto da sua inserção no mercado de trabalho, seja ele competitivo ou protegido” (RELATÓRIO..., 2008, p. 3). Entre essas estão citadas: duas instituições de Educação Especial, duas Associações de pessoas com deficiência, Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, Associações de bairros, Clubes de mães e Conservatório Estadual de Música.

Segundo a Coordenadora e Inspetora do NADH, o acordo e parceria com essas instituições ainda não foi firmado e, no entendimento da equipe, há que se dialogar com as mesmas, pois “Não há necessidade de se criar um espaço exclusivo para este fim, mas sim envolver a sociedade nesta causa, pois de outra forma, estaríamos reforçando a exclusão social das pessoas em questão” (RELATÓRIO..., 2008, p. 3).

De acordo com o Relatório, mesmo que algumas pessoas com deficiência intelectual ou múltipla não se profissionalizem as referidas instituições “[...] podem oferecer atividades culturais e de lazer favorecendo assim a sua constante inserção social” (RELATÓRIO..., 2008, p. 3).

Segundo a coordenadora e inspetora do NADH, nesse movimento de discussão para regulamentação e implementação da “terminalidade específica” na rede municipal de ensino de Uberlândia, não houve a participação de membros da comunidade de forma geral e nem da família ou de alunos com deficiência intelectual. Essa participação está prevista para acontecer somente no processo de avaliação daquele aluno que em potencial irá receber a certificação, e ela estará restrita ao fornecimento por parte deles, de informações relevantes para a construção do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno, tais como desempenho nas atividades de vida diária, socialização e outras informações do cotidiano do aluno consideradas importantes na elaboração do PDI.

Segundo as referidas profissionais, as escolas já estavam entrando em contato com as famílias cujos filhos possivelmente receberão a “terminalidade específica” para lhes comunicar da decisão de emitir a certificação ao aluno. Entretanto, aos familiares não caberia opinar se queriam ou não a aplicação do referido instrumento aos seus filhos. Diante disso uma questão se coloca: se cabe à família optar pela forma de atendimento escolar que o filho deve receber, não deveria ser ela envolvida nas discussões sobre essa escolarização e também nos debates acerca da referida certificação? À família e ao filho com deficiência intelectual não deveria caber a decisão de escolha sobre receber ou não a “terminalidade específica”?

É importante salientar que, apesar de no Relatório do NADH estar prevista a “terminalidade específica” para o aluno com “deficiência mental grave ou múltipla”, já houve uma mudança na concepção da equipe que o elaborou em relação ao candidato a essa certificação. Nesse sentido, segundo a coordenadora e inspetora do NADH, no entendimento da equipe de profissionais do Núcleo essa forma de certificação não deveria se restringir aos casos previstos em lei, mas deveria ser emitida para qualquer aluno com deficiência intelectual ou múltipla cujo desempenho acadêmico não fosse suficiente para receber o certificado de conclusão do ensino fundamental e cujo tempo de frequência no ensino fundamental estivesse acrescido de nove anos do período previsto para sua conclusão.

A justificativa apresentada para essa posição foi que, mesmo não havendo nas escolas regulares/classes comuns da rede municipal alunos com grave deficiência intelectual, vários educandos caracterizados como tal encontravam-se há anos nas mesmas séries escolares e apresentavam atraso considerável no desempenho acadêmico, não dominando plenamente a leitura, a escrita e a matemática. Desta forma, na compreensão da equipe, eles atendiam ao perfil de candidato potencial à “terminalidade específica”.

Desta forma, buscando atender às determinações legais, mas também considerando o contexto da realidade das escolas da rede municipal de ensino a comissão responsável pelo

estudo da “terminalidade específica” na referida rede, encaminharia documento por ela já elaborado³⁵ para ser analisado e sancionado pelo prefeito municipal, regulamentando a emissão do certificado de “terminalidade específica” de forma que ela pudesse iniciar-se ainda no ano de 2009.

No contexto aqui retratado é que se depreenderam os elementos desta pesquisa e que foram sendo construídos os caminhos percorridos na sua elaboração, os quais serão descritos a seguir, no método.

³⁵ Não nos foi autorizado divulgar o referido documento.

5 MÉTODO

Esta pesquisa é do tipo estudo de campo, de caráter analítico, no qual o objeto pesquisado, isto é, a escolarização do aluno com deficiência intelectual e a “terminalidade específica” do ensino fundamental, foi considerado uma unidade inserida em um contexto mais amplo (TRIVIÑOS, 1987; LÚDKE; ANDRÉ, 1986). A pesquisa baseia-se em consultas realizadas nos documentos sobre a Educação Especial e a proposta de “terminalidade específica” do MEC, da Secretaria Estadual de Educação de MG, da rede municipal de ensino de Uberlândia e no histórico escolar dos alunos e também nos relatos dos familiares (pai, mãe ou responsável) de educandos com deficiência intelectual matriculados em classes comuns de escolas municipais de Uberlândia.

5.1 UNIVERSO

O universo desta pesquisa foi constituído pelas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia/MG que possuíam o Atendimento Educacional Especializado e seu respectivo quantitativo geral de alunos³⁶ e de alunos com deficiência intelectual, conforme o quadro seis a seguir. Cabe destacar que, além do fato de pertencermos à comunidade de Uberlândia e, por isso, nos inquietar e interessar os acontecimentos relativos à escolarização das pessoas com deficiência, conforme já mencionado na apresentação desta pesquisa, a opção por este município pode ser atribuída ao fato de constarmos que nele, desde o início dos anos de 1990, vem sendo desenvolvidas ações no sentido de escolarizar o aluno com deficiência na classe comum da escola regular e, em meio a essas ações são constantes as preocupações com os desafios impostos por educandos com deficiência intelectual e em específico com relação a sua terminalidade escolar.

³⁶ Dados disponíveis no censo escolar 2007. (BRASIL, 2007)

Tabela 4 - Quantitativo de alunos com deficiência intelectual por escola comum com AEE no perímetro urbano de Uberlândia

ESCOLAS	Total de Alunos	Nº alunos com deficiência intelectual			
		Total	%	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série
E. M. Prof. Otávio Batista Coelho Silva	1254	06	0,47	01	05
E. M. Profª. Cecy Cardoso Porfírio	1627	17	1,04	12	05
E. M. Profª. Hilda Leão Carneiro	1828	17	0,92	12	05
E. M. Prof. Ladário Teixeira	1246	11	0,88	08	03
E. M. Prof. Mário Godoy Castanho	1216	20	1,64	16	04
E. M. Prof. Oswaldo Vieira Gonçalves	1023	03	0,29	03	0
E. M. Sebastiana Silva Pinto	1201	02	0,16	02	0
E. M. Domingos Pimentel de Ulhôa	1628	05	0,30	03	02
E. M. Prof. Sérgio de Oliveira Marquez	1157	05	0,43	02	03
E. M. Afrânio Rodrigues da Cunha	1676	17	0,41	13	04
E. M. Dr. Joel Cupertino Rodrigues	1409	04	0,28	04	0
E. M. Profª. Gláucia Santos Monteiro	478	09	1,99	09	0
E. M. Profª. Olga Del Fávero	1753	06	0,34	06	0
E. M. Prof. Leôncio do Carmo Chaves	1475	04	0,27	03	01
E. M. Prof. Luís Rocha e Silva	860	11	1,27	11	0
E. M. Odilon Custódio Pereira	1220	12	1,07	12	0
TOTAL DE ALUNOS	20946	149	0,7	117	32

Fonte: NADH (2007); MEC/INEP (2007)

De acordo com os dados expostos na tabela anterior, do total de 20.946 alunos da rede municipal de ensino de Uberlândia, 0,7%, isto é, 149, correspondiam a alunos com deficiência intelectual, sendo que, desses, 117 alunos (77,48%) cursavam entre a 1ª e 4ª séries e 32 (21,19%) entre a 5ª e 8ª séries do ensino fundamental.

Cabe destacar que, por ocasião da coleta de dados, nenhuma dessas escolas atendia alunos com graves comprometimentos intelectuais e para os quais tanto a LDBEN quanto as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica sugerem a “terminalidade específica”. Este tipo de alunado frequentava o Campus de Educação Especial, conforme já mencionado. Mesmo assim, mantivemos a opção pelos familiares de alunos com deficiência intelectual que estavam matriculados nas referidas escolas, pois pela dinâmica das discussões

em torno da “terminalidade específica” que vinham sendo empreendidas na referida rede de ensino, conforme mencionado no capítulo anterior, potencialmente seriam estes os educandos que poderiam receber esta certificação.

5.2 POPULAÇÃO

Escolhemos intencionalmente, para compor a população da pesquisa, as escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia que possuíssem matriculados dez ou mais desses alunos entre as 1ª e 4ª séries e pelo menos quatro ou mais entre a 5ª e a 8ª séries. Assim, garantiríamos maior representatividade da população. O resultado das escolas elegíveis, após adoção desse critério, está apresentado na tabela a seguir.

Tabela 5 - Demonstrativo das unidades escolares constituintes da população do estudo

ESCOLAS	Total de Alunos	Nº alunos com deficiência intelectual			
		Total	%	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série
E. M. Prof. Otávio Batista Coelho Silva	1254	06	0,47	01	05
E. M. Profª Cecy Cardoso Porfírio	1627	17	1,04	12	05
E. M. Profª Hilda Leão Carneiro	1828	17	0,92	12	05
E. M. Profº Mário Godoy Castanho	1216	20	1,64	16	04
E. M. Afrânio Rodrigues da Cunha	1676	17	0,41	13	04
E. M. Prof. Luís Rocha e Silva	860	11	1,27	11	0
E. M. Odilon Custódio Pereira	1220	12	1,07	12	0
TOTAL DE ALUNOS	9681	100	1,03	77	23

Fonte: NADH (2007); MEC/INEP (2007).

Conforme descrito na tabela anterior, constituíram a população da pesquisa as famílias de alunos com deficiência mental matriculados em sete das dezesseis escolas que possuíam o Atendimento Educacional Especializado. A opção pelos familiares (pai, mãe ou responsável) deveu-se ao fato de serem eles os que respondem judicialmente pelos atos dos filhos, sendo que sobre eles recai constitucionalmente a responsabilidade pelo encaminhado dos filhos à educação formal. Assim, prioritariamente, em geral são eles quem decide se o filho será ou não inserido na escola, além de estarem diretamente envolvidos no cotidiano das práticas

sociais e educacionais dos filhos. Daí a importância de conhecer sua expectativa em relação ao percurso de escolarização desses educandos.

Do total de alunos participantes em potencial, apresentados no quadro anterior, nem todos os alunos apresentavam laudo/diagnóstico médico da deficiência intelectual, como já referido. Assim, optamos por eleger aqueles familiares cujos alunos apresentavam algum tipo de laudo, o que de certa forma daria, teoricamente, mais garantia da sua caracterização. Aplicando este critério de inclusão, a população ficou composta de 66 familiares, sendo 43 de alunos da 1ª a 4ª série, isto é, um pouco mais da metade, e todos os 23 familiares de educandos da 5ª a 8ª série.

5.3 AMOSTRA

Compuseram a amostra os familiares que consentiram em participar da pesquisa, o que totalizou 24 participantes, sendo 17 familiares de alunos do primeiro grupo (1ª a 4ª série) e sete do segundo grupo (5ª a 8ª série).

A divisão em dois grupos favoreceu a comparação entre a expectativa dos familiares de alunos que estão no início da escolarização e a dos que cursam as séries finais do ensino fundamental e, supostamente, estariam mais próximos de receberem a “Terminalidade Específica” de escolaridade.

A tabela a seguir, construído a partir dos dados coletados com a entrevista e dados do histórico escolar dos alunos, apresenta as características dos participantes e de seus respectivos filhos.

Tabela 6 - Caracterização dos participantes e de seus filhos

DADOS DO PARTICIPANTE					DADOS DO FILHO					
Participante	Parentesco	Idade	Anos de escolaridade	Sexo	Anos de escolaridade					
					Idade	Série	Ensino infantil	Ensino fundamental	Escola especial	Escola atual
P1	Mãe	41	8	M	13	1 ^a	0	0,6	12	0,6
P2	Mãe	55	4	M	9	2 ^a	3	2,6	0	2,6
P3	Mãe	33	4	F	13	1 ^a	2	4,6	0	4,6
P4	Mãe	45	6	M	23	6 ^a	0	13,6	2	9,6
P5	Mãe	39	5	M	16	3 ^a	3	4,6	9	4,6
P6	Mãe	35	6	M	14	4 ^a	2	3,6	3	3,6
P7	Mãe	26	5	M	9	1 ^a	3	2,6	0	0,6
P8	Mãe	42	8	M	13	2 ^a	2	6,6	0	0,6
P9	Mãe	25	3	M	9	1 ^a	2	3,6	0	3,6
P10	Mãe	36	7	M	9	2 ^a	1	2,6	0	2,6
P11	Mãe	50	5	M	12	3 ^a	1	4,6	2	3,6
P12	Mãe	38	5	M	16	4 ^a	0	3,6	13	2,6
P13	Mãe	42	8	F	14	3 ^a	0	3,6	8	2,6
P14	Mãe	46	4	M	12	2 ^a	1	3,6	0	2,6
P15	Mãe	42	5	M	15	3 ^a	0	0,6	11	0,6
P16	Mãe	34	6	M	15	2 ^a	2	7,6	1	1,6
P17	Mãe	39	5	F	16	3 ^a	0	6,6	0	6,6
P18	Avó	45	7	F	10	3 ^a	2	5,6	0	2,6
P19	Tia	51	4	M	19	5 ^a	1	11,6	0	11,6
P20	Mãe	63	4	M	17	8 ^a	2	9,6	0	3,6
P21	Pai	63	4	F	13	5 ^a	2	6	0	2,6
P22	Mãe	42	8	M	14	6 ^a	3	6	0	1,6
P23	Mãe	43	8	F	15	6 ^a	1	8,6	0	3,6
P24	Mãe	64	4	F	29	7 ^a	1	13,6	0	6,6

Em relação ao perfil dos informantes, exceto no caso de um pai, uma avó e uma tia, a maioria (21) foi de mães. A idade deles ficou entre 26 e 64 anos de idade e, quanto ao seu tempo de escolaridade, identificamos que apenas três (P1; P8 e P22) com oito anos de escolaridade, concluíram o ensino médio.

No que tange ao perfil dos 24 filhos dos participantes, identificamos que: dezessete eram do sexo masculino e sete, do feminino. Em relação à faixa etária, cinco eram crianças (entre nove e dez anos de idade), dezesseis estavam na adolescência e três na fase adulta. Quanto à série escolar, a maioria, isto é dezessete, estava nas séries iniciais e a minoria (sete ou 29,2%), nas séries finais do ensino fundamental. Comparando-se a idade cronológica dos alunos com a idade esperada para a série cursada, os dados revelam atraso entre dois e dezesseis anos na escolaridade dos alunos. Por exemplo, um aluno de 29 anos cursava a 7ª série.

Dos 24 alunos, dezoito ingressaram em escolas regulares de educação infantil, cursando de um a três anos nesse nível de ensino; cinco ingressaram na escola especial e o tempo de frequência nela variou entre um e treze anos, sendo que um frequentava, paralelamente, a escola especial e a escola comum. Apenas um iniciou a escolarização no ensino fundamental de escola regular. O tempo de permanência delas nesse nível de ensino em escola regular variou entre 0,6 meses e 13,6 anos.

O tempo de frequência na atual escola variou entre 0,6 e 11,6 anos, sendo que para a maioria (vinte ou 83,3%), esse tempo ficou abaixo de cinco anos.

5.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados a partir de duas fontes principais: consulta documental e entrevista semi-estruturada.

Na consulta documental, consultamos mais especificamente os seguintes documentos emanados do governo federal: LDBEN 9394/96, a Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Parecer do CNE/CEB Nº 17/2001: Orientação SD Nº 01/2005 da SEE/MG que orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas; Resolução Nº 451/2003 da SEE/MG que “Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino” e, ainda, o Relatório sobre a regulamentação da “terminalidade específica” elaborado pelo Núcleo de Apoio à Diferença Humana (NADH) da rede municipal de ensino de Uberlândia.

Os documentos e demais dados oficiais foram obtidos por meio de consultas realizadas em bancos de dados virtuais à disposição pública. Consultamos, também, o Relatório que trata da regulamentação da “terminalidade específica” elaborado pelo Núcleo

de Apoio à Diferença Humana (NADH) da rede municipal de ensino de Uberlândia, o qual nos foi cedido pela equipe de profissionais do referido núcleo.

Analisamos, ainda, textos bibliográficos sobre a “terminalidade específica”, tais como Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas, elaborado pela SEESP/MEC.

Consultamos, também, dados nos históricos escolares dos educandos cujos pais participaram da pesquisa, visando a sintetizar o seu percurso escolar referente ao tempo de escolaridade na educação infantil, ensino fundamental (escola comum) e escola especial. Esses dados foram registrados em roteiro elaborado para tal. (APENDICE D).

A entrevista semi-estruturada teve por finalidade colher o relato dos familiares sobre a escolarização e a “terminalidade específica” de escolaridade dos filhos com deficiência intelectual. A opção pela entrevista deveu-se ao fato de ela poder ser usada em investigações qualitativas como “estratégia dominante” ou poder estar associada a outras técnicas de coleta de dados. Ela se configura como “[...] instrumento ou método de coleta de informações amplamente utilizado em pesquisas em Educação [...]” e “[...] uma forma de interação social” (MANZINI, 2003, p. 11 e 12).

Elaboramos um roteiro prévio, por meio de perguntas semi-estruturadas, visando a alcançar os objetivos do estudo. Para aperfeiçoamento do instrumento consultamos três professores, pesquisadores na área da Educação Especial, que atuaram como juízes na análise do instrumento conforme recomenda Manzini (2003). Após a apreciação deles, adequamos o roteiro e realizamos previamente uma entrevista piloto com cinco mães de alunos com deficiência intelectual não pertencentes à amostra, nem às escolas selecionadas. Em decorrência dessa etapa, alteramos a ordem de algumas perguntas e reformulamos outras, com o intuito de torná-las mais claras e dar maior liberdade aos respondentes para emitirem sua opinião.

Procuramos primar pela simplicidade das questões para permitir uma relação de confiança com os participantes, estratégia esta que teve por objetivo minimizar os efeitos das interferências que em geral ocorrem entre entrevistador e entrevistado.

O roteiro final versou sobre os seguintes temas: perfil dos participantes; motivos para matricular o filho na escola; expectativas sobre a escolarização do filho; percepção sobre “terminalidade específica” de escolaridade e, por último, possíveis sugestões para melhorar a escolarização do aluno com deficiência intelectual (APENDICE C).

5.5 PROCEDIMENTOS

- **Condução dos aspectos éticos da pesquisa**

O desenvolvimento da presente pesquisa teve início após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) em 07/02/2008 (Protocolo nº 013/08) (ANEXO). Todas as suas etapas transcorreram em conformidade ao que preconiza a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e está coerente com os princípios éticos, que garantem o respeito, a integridade física e emocional, a justiça, a privacidade, o sigilo, a autonomia, o bem-estar de todos os participantes.

ETAPA 1: A finalidade da escolarização e da “terminalidade específica” para os educandos com deficiência intelectual expressas nos documentos oficiais

Esta etapa envolveu a análise de documentos oficiais já mencionados nos instrumentos de coleta de dados, com o propósito de averiguar como a proposta de “terminalidade específica” de escolaridade estava neles expressa.

A intenção inicial incluía analisar a exposição de motivos para a proposição da “terminalidade específica” de escolaridade com o fim de compreender a origem e argumentação que geraram essa proposta de certificação. Entretanto, após repetidas tentativas, não conseguimos ter acesso à essas informações junto aos órgãos competentes, como o Conselho Nacional de Educação e a Secretaria de Educação Especial do MEC.

ETAPA 2: O sentido da escolarização dos educandos com deficiência intelectual expresso pela família

Para efetivar essa etapa, inicialmente apresentamos o projeto para a Secretaria Municipal de Educação, requerendo autorização para realizar a pesquisa. Após obtermos o consentimento, dirigimo-nos ao Núcleo de Apoio à Diferença Humana (NAHD) solicitamos informações sobre as escolas e o quantitativo de alunos com deficiência intelectual inseridos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de cada unidade escolar da rede municipal de ensino. Entramos em contato com a direção das unidades escolhidas, explicamos a

pesquisa e solicitamos o consentimento para desenvolvê-la. Todas as escolas concordaram em participar, assinando o Termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A).

Com o apoio dos pedagogos responsáveis pelo AEE de cada unidade selecionada, enviamos carta às famílias relatando sobre a pesquisa e convidando-as para uma reunião realizada na própria escola. Na reunião, nos apresentamos e explicamos de forma mais detalhada a finalidade da pesquisa, esclarecendo aos presentes sua forma de participação. Com os pais ou responsáveis que não compareceram a esse encontro, entramos em contato via telefone, explicamos sobre a pesquisa e os convidamos a participar.

Identificados os familiares que aceitaram fazer parte da pesquisa, agendamos horário e local para realizar a entrevista, atendendo à conveniência de cada participante. A maioria das entrevistas foi realizada na própria escola, em uma sala disponibilizada para tal e onde não havia a presença de outras pessoas além de entrevistado e entrevistadora. Isso permitiu que os respondentes ficassem à vontade para manifestar sua opinião sobre o assunto. Por solicitação uma mãe, a entrevista foi realizada no local de trabalho dela.

Conforme sugestões de Manzini (2003), antes de iniciar a entrevista esclarecemos ao participante o porquê da sua realização, da sua importância como participante e reiteramos que sua identidade e a de seu filho não seriam reveladas. Colhemos a assinatura do Termo de Consentimento livre e esclarecido dos participantes do estudo (APÊNDICE B) e, por último, solicitamos permissão para a gravação da entrevista.

Durante a realização da entrevista, cuidamos em manter a mesma ordem das questões e a mesma formulação verbal. Entretanto, em respeito à diversidade na forma de cada um dos entrevistados compreender as informações, e sem perder de vista os objetivos do estudo, quando necessário detalhamos o conteúdo das perguntas visando a facilitar a compreensão do respondente. Essa conduta permitiu que as questões fossem respondidas adequadamente e de modo a garantir a objetividade dos dados e empreender a análise das informações. Quando a resposta não atendia aos objetivos da questão, reformulávamos a pergunta, sem mudar o seu sentido.

Mesmo cientes que provavelmente os familiares não conheciam sobre a “terminalidade específica”, devido aos fatos já expostos no capítulo anterior, durante a realização da entrevista, perguntamos aos participantes se eles possuíam conhecimento sobre o assunto e constatamos que realmente, nenhum deles sabia do que se tratava.

Diante disso, explicamos-lhes em que consistia a referida proposta, reportando-lhes que essa possibilidade estava prevista em documentos federais que legislavam sobre a

Educação Especial. Discorremos sobre o artigo 16 da Resolução nº 2/2001 e procuramos deixar claro que:

- O certificado de “terminalidade específica” era diferente do certificado de conclusão que receberiam aqueles alunos sem deficiência que chegassem ao final da 8ª série;
- A “terminalidade específica” possibilitaria ao aluno com deficiência intelectual que a recebesse ir para a educação de jovens e adultos, educação profissional e/ou para o mercado de trabalho;
- Apesar da possibilidade prevista em Lei, a rede municipal de ensino de Uberlândia até aquele momento não estava emitindo a referida certificação.

Certos que os pais haviam compreendido do que se tratava a referida certificação, perguntamos a eles se gostariam ou não que seus filhos recebessem a recebessem. Após responderem, pedimos que dissessem por quê.

Cabe registrar que houve um caso em que um pai, algum tempo após responder à entrevista, retornou dizendo que não queria mais participar da pesquisa, pois, segundo ele, talvez, no futuro, a filha não concordasse com sua opinião sobre o certificado de “terminalidade específica” de escolaridade, o que poderia gerar conflito na relação dos dois.

A média de duração da entrevista foi de trinta minutos. As respostas foram gravadas em aparelho de áudio para complementar o registro escrito das falas realizado pela própria pesquisadora, resguardando-se o anonimato dos respondentes.

Em seguida as entrevistas foram transcritas, digitalizadas e categorizadas, sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

ETAPA 3: Dados do histórico escolar dos alunos com deficiência intelectual

Com a autorização das escolas e dos participantes consultamos o histórico escolar dos alunos cujos familiares responderam à entrevista, para identificarmos o percurso escolar dos alunos no ensino infantil, fundamental e escola especial, os quais foram importantes para complementar as informações dos depoentes sobre tal aspecto. Esses dados já foram apresentados no quadro oito.

A coleta de dados (entrevista e dados do histórico) teve início em abril de 2008 e foi concluída em julho de 2008.

- **Análise dos dados**

As fontes documentais recolhidas foram abordadas de forma descritiva e o resultado dessa análise, exposto nas partes anteriores, será retomado no confronto com os dados obtidos com a pesquisa empírica junto aos familiares de alunos com deficiência intelectual inseridos em classes comuns de escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG.

Os dados obtidos com a entrevista foram analisados utilizando o método análise de conteúdo, um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a discursos, que se baseia na inferência e revela o não aparente de qualquer mensagem, pois busca desvelar o sentido das falas analisadas (BARDIN, 1977).

Após a transcrição e digitalização das entrevistas, realizamos a leitura extensiva dos relatos dos familiares, o que possibilitou o desmembramento do texto em unidades de registros e o estabelecimento das categorias e subcategorias, com base no conteúdo das falas das unidades (BARDIN, 1977). O sistema de categorias derivou-se das questões do roteiro de entrevista e do conteúdo manifesto pelos respondentes, sem perder de vista os objetivos do estudo.

O quadro a seguir, apresenta o sistema de categorias e subcategorias utilizado para a análise dos dados obtidos com as entrevistas. Ele foi elaborado tendo em vista os objetivos do estudo e o relato dos participantes.

Quadro 1 - Categorias e subcategorias dos relatos verbais dos familiares sobre a escolarização dos filhos com deficiência intelectual na escola comum

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
1. Razões para o filho freqüentar a escola	1.1 Aprendizagem e desenvolvimento
	1.2 Socialização
	1.3 Alfabetização
	1.4 Conseguir emprego
	1.5 Formar e ter profissão
	1.6 Ter ocupação
	1.7 Normalizar
	1.8 Ter independência
	1.9 Diminuir o preconceito
2. Contribuições da escola comum para a vida do filho	2.1 Atendimento educacional especializado (AEE)
	2.2 Alfabetização
	2.3 Socialização
	2.4 Prazer e motivação do filho em estar na escola
	2.5 Qualidade da atenção dada ao aluno
	2.6 Aprendizagem e desenvolvimento
	2.7 Ter responsabilidade, disciplina e formar conduta
	2.8 Preservar o estado geral de saúde
	2.9 Ter independência
	2.10 Aprender matemática
	2.11 Ter ocupação
	2.12 Ter acesso ao lazer
3. Expectativas em relação à escola	3.1 Desenvolvimento e aprendizagem
	3.2 Alfabetização
	3.3 Socialização
	3.4 Conseguir emprego
	3.5 Apoio de profissionais especializados
	3.6 Ação dos professores da sala comum
	3.7 Inserção no esporte
	3.8 Ter independência
	3.9 Normalização
	3.10 Reforço escolar
	3.11 Aprender matemática
4. Percepção sobre a aprendizagem do filho na escola	4.1 Positiva
	4.2 Negativa
	4.3 As vezes aprende
5. Perspectiva das famílias quanto à “Terminalidade Específica”	5.1 Conhecimento prévio
	5.2 Aceitação
	5.3 Negação
	5.4 Incerteza

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
6. Opinião sobre o futuro escolar	6.1 Permanecer na mesma escola
	6.2 Conseguir emprego
	6.3 Educação profissional
	6.4 EJA
	6.5 Escola especial
	6.6 Escola regular e escola especial
7. Opinião da família sobre encaminhamento dado a partir da “TE”	7.1 Educação profissional
	7.2 Mercado de trabalho
	7.3 EJA
8. Sugestões da família para a escolarização dos filhos	8.1 Prática pedagógica da escola
	8.2 Apoio complementar de outros profissionais e serviços
	8.3 Atendimento educacional especializado (AEE)
	8.4 Sala especial
	8.5 Ter menos alunos por sala

Nesta pesquisa os instrumentos serviram de apoio ao levantamento de dados, de forma que as análises pudessem transformar-se muito mais em uma reflexão e não em um espelho da realidade. Como não há neutralidade daquele que investiga, e por vivenciar o contexto investigado, enquanto pesquisadora meu olhar esteve carregado de interpretações que buscaram refletir o posicionamento e as concepções dos envolvidos o que inclui os meus próprios como investigadora.

A seguir, serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa empírica, obtidos a partir do relato verbal dos participantes.

6 ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E “TERMINALIDADE ESPECÍFICA” NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: a voz das famílias.

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos por meio da análise do conteúdo dos relatos dos participantes, os quais permitiram conhecer as percepções e expectativas das famílias sobre a escolarização dos filhos com deficiência intelectual e sua opinião sobre a “terminalidade específica” de escolaridade do ensino fundamental.

Tentamos trazer à tona a síntese dos relatos dos familiares (pai, mãe ou responsável), que permitiu nos aproximar de uma realidade complexa, permeada por práticas contraditórias ainda presentes no cotidiano escolar de alunos com deficiência intelectual e, mais especificamente, à certificação de sua escolaridade. Os resultados estão apresentados em tabelas e de forma descritiva, com destaque para algumas falas que ilustram a análise qualitativa dos depoimentos.

Inicialmente estão expostas as percepções e expectativas das famílias sobre a escolarização dos filhos, em seguida a opinião delas sobre a “terminalidade específica” de escolaridade do ensino fundamental, ambas acompanhadas de uma análise sintética que procurou estabelecer um encontro com outras produções de diversas áreas do conhecimento existentes na literatura.

6.1 PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A partir dos objetivos do estudo e dos relatos verbais dos familiares participantes, sempre tendo como referência o filho³⁷ com deficiência intelectual, estabelecemos as seguintes categorias: razões para o filho frequentar a escola; contribuições da escola comum para a vida do filho; expectativas futuras em relação à escola; percepção sobre a aprendizagem do filho na escola; e opinião sobre o futuro escolar do filho. As evidências resultantes dos discursos em cada uma dessas categorias estão descritas a seguir.

³⁷ Denominamos por filho o componente familiar com deficiência intelectual ao qual se refere o relato dos familiares participantes, mesmo quando se tratar de neto ou sobrinho.

6.1.1 Razões para o filho frequentar a escola

Ao falar das principais razões para o filho frequentar a escola, cada participante foi solicitado a apontar as três prioritárias. Houve a ocorrência de mais de uma opção de cada sujeito e alguns apontaram mais que três motivos, dados que também foram consideradas. Assim, as razões prioritárias apontadas pelos familiares para o filho com deficiência intelectual frequentar a escola foram: aprendizagem e desenvolvimento; socialização; e alfabetização, conforme ilustra a tabela 7.

Tabela 7 - Razões dos familiares para o filho com deficiência intelectual frequentar a escola comum

SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES	F	%
Aprendizagem e desenvolvimento	P2, P3, P4, P6, P9, P11, P12, P14, P16, P17, P18, P19, P21, P23, P24	15	62,5
Socialização	P1, P3, P4, P5, P7, P9, P13, P15, P16, P17, P23, P24	12	50
Alfabetização	P1, P4, P6, P7, P12, P13, P14, P16, P19, P22	10	42
Conseguir emprego	P2, P4, P5, P8, P9, P10, P20, P22	8	33
Formar e ter profissão	P2, P3, P9, P10, P21, P22, P24	7	29
Ter ocupação	P2, P6, P9, P11, P15, P19	6	25
Normalizar	P3, P4, P19	3	12,5
Ter independência	P6, P19, P23	2	8
Diminuir o preconceito	P5	1	4

Favorecer a aprendizagem³⁸ e o desenvolvimento de modo geral, foi a principal preocupação da maioria (quinze ou 62,5%) dos participantes para o filho frequentar a escola. As falas a seguir ilustram essa evidência.

³⁸ Aprendizagem é o conjunto de atividades que conduz a pessoa a transformar-se, adquirindo novos hábitos, atitudes e habilidades decorrentes da construção do conhecimento (ANTUNES, 2001, p. 81).

Porque se eu não colocá-lo na escola ele não vai desenvolver. Aqui (na escola) ele vai progredindo cada vez mais. É importante. Ele vai aprender, não adianta deixá-lo em casa que ele não vai aprender... v

Também o fato de ele estar aprendendo. Acho muito importante o desenvolvimento dele... geral. Acho muito importante. Aprendendo no geral porque ele... Eu acho que não tem uma criança que não aprenda na escola (P16).

Para aprender. Todo mundo pensa que a pessoa sabendo... o mais importante que tem é o saber. É o saber total, é o saber a vida, o que tem pela frente.... Todo mundo quer o melhor para seus filhos. O melhor que a gente dá para os filhos é a escolaridade, educação, o futuro que ninguém tom. (P21).

As famílias manifestaram crer na escola como *locus* propício para o filho aprender e se desenvolver, como espaço onde se busca conhecimento para progredir na vida. O ser humano aprende durante toda sua vida e que a maior parte das suas aprendizagens ocorre fora da escola, nas diferentes instâncias sociais, tais como família e igreja e “a aprendizagem escolar é rigorosamente continuação das aprendizagens extra-escolares” (BECKER, 2004, p. 29). Portanto, a escola é, sim, uma das importantes instâncias que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo, embora não seja a única.

A socialização foi apontada por doze participantes (50%) como uma das razões principais para o filho frequentar a escola, indicando a crença deles na importância da escola como o meio que favorecerá o estabelecimento de interações com outras pessoas. Alguns relatos exemplificam essa percepção.

É importante. Eu acho que num aspecto é socialização... ele sempre teve contato, lógico, com priminho, na rua. Ele sempre teve contato com outros que tem o mesmo grau de deficiência dele, ou de cadeira (de rodas). Eu acho importante a escola regular por dois motivos: um é porque as outras crianças também aprendem a conviver com ele e ele aprende a conviver com elas. Ele tinha certo medo das outras crianças... em festinhas, de se envolver nas brincadeiras... De correr junto, tinha certa dificuldade de ficar junto com as outras crianças (P1).

É importante pra ele porque ele vai conviver com outras crianças, com outras pessoas. É especial, com a escola pra estar interagindo com a pessoa, o aluno. Mas interagir de um modo geral (P15).

Pra ela é importante pelo desenvolvimento social, tem que conviver com as pessoas. Pra conviver socialmente, é bom, senão fica excluída da sociedade (P13).

Ao apontar esses aspectos relacionados à socialização como fatores importantes para o filho frequentar a escola, as famílias pensam em conformidade ao que preconizam a LDBEN 9394/96 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A primeira, no Artigo 32 inciso IV, determina que, entre seus objetivos, o ensino fundamental deve proporcionar “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e tolerância que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996) e as Diretrizes afirmam que a educação deve envolver todas as dimensões humanas, isto é, as relações individuais, civis e sociais (BRASIL, 2001b).

Nessa linha de pensamento, Veltrone (2008) também considera que a proposta de inclusão escolar, entre seus objetivos, deve garantir que os alunos com deficiência intelectual vivenciem boas oportunidades de interação social e sejam aceitos pelos colegas.

A alfabetização, uma aquisição que implica saber ler e escrever, também está entre as principais razões de dez familiares (42%) para o filho frequentar a escola, conforme exemplificam os relatos seguintes.

Em questão da alfabetização também. Acho importantíssimo aprender a ler e a escrever. Não é frequentar a faculdade, fazer uma 8ª série, mas é aprender a ler e escrever (P1).

Pra ele aprender a ler e escrever. Se ele não aprender ler, ele não saberá responder as perguntas (P7).

Tenho loucura para vê-lo aprender a ler e a escrever (P4).

Esses discursos parecem apontar para a crença dos familiares em uma das primeiras e mais tradicionais funções da escola, que é ensinar o aluno a ler e escrever. Nessa perspectiva, mesmo que a instituição escolar assuma funções de outra natureza, impostas por contingências históricas e sociais, “elas devem estar subordinadas à sua tarefa fundamental, que é a gestão da relação pedagógica pela qual o ensino e a aprendizagem se efetuam” (MELLO, 1991, p. 20).

Conseguir emprego, apesar de não estar entre as três principais razões mais apontadas foi indicado por um 1/3 (oito) dos respondentes. Os relatos a seguir ilustram essa evidência.

Porque quando chegar uma idade boa, e ele tiver um serviço bom. É ter uma saída de trabalh,o porque hoje em dia conta... Se não tiver um estudo, não arruma um trabalho bom para ser alguém na vida (P8).

É porque futuramente ele vai ter que se manter, porque a gente não vai viver eternamente, então ele tendo estudo é mais fácil de ele viver e trabalhar. Um trabalho pra ele sustentar-se futuramente. Ter um trabalho melhor (P20).

É possível perceber a importância que as famílias atribuem à escola como elemento para facilitar a entrada do filho no mercado de trabalho. Em nosso entendimento, essa forma de pensar também é construída nas interações cotidianas e pode ser melhor compreendida se fundamentada na “teoria do capital humano” e nas ideias neoliberais que enfatizam a racionalidade técnico-instrumental, pois, conforme essas concepções, a escola tem como principal função formar mão de obra para o mercado de trabalho. A esse respeito é importante evidenciar que

Embora deva se reconhecer que o nível de escolarização, juntamente com o conhecimento, funciona como suporte central das oportunidades de desenvolvimento, ele não pode ser visto como panacéia social, desvinculado da realidade em que o indivíduo está inserido, pois ela é determinante das condições objetivas de vida do sujeito (LIMA, 1998, p. 116).

A despeito da importância do conhecimento e formação adquiridos na escola, e do discurso neoliberal, reafirmando a necessidade de se investir em educação para formar trabalhadores mais competentes e aptos para o mercado de trabalho, temos assistido, constantemente, com a globalização da economia, que as chances de acesso ao trabalho não são as mesmas para todos. Não há lugar suficiente no mercado para absorver a totalidade dos trabalhadores, ainda que todos fossem igualmente bem capacitados, pois nem mesmo os mais qualificados tecnicamente e que atendem aos padrões de normalidade estabelecidos estão conseguindo se inserir ou até mesmo se manter nas atividades produtivas recebendo remuneração.

E importante destacar outras razões apontadas com menos frequência pelos familiares para seus filhos frequentarem a escola, as quais estão descritas a seguir, acompanhadas das falas ilustrativas de sua ocorrência.

a) Formar e ter profissão estão diretamente ligados à preocupação das famílias quanto à ascensão social do filho via educação.

Pra ter uma boa profissão no futuro, uma profissão assim melhor, com o estudo. Um que ele num fica igual ao pai, seja, carregar cimento, tijolo, areia (P10).

b) Ter ocupação, isto é, ocupar o tempo do filho, para que ele não fique ocioso.

Eu prefiro porque é melhor que ele ficar na rua e achar uma pessoa que possa dar droga pra ele, ensiná-lo a roubar, fazer coisa errada. Eu acho melhor do que ficar na rua. (P15).

- c) Normalizar, ou seja, tornar o filho o mais igual possível em relação às outras pessoas do grupo social.

Ser uma criança normal, eu acho que ele tá ficando normal, igual às outras crianças. (P4).

- d) Ter independência, isto é estar apto a realizar tarefas cotidianas.

Saber pegar um ônibus na cidade, saber pagar uma coisa, saber se virar, pra tudo, não ter que depender... eu não ter que estar sempre junto. (P19).

- e) Diminuir o preconceito foi um aspecto mencionado por um único pai (4%).

Pra não ter preconceito com ele. Pelo problema dele eu acho muito importante ele estar na escola, estar acompanhando a escola. (P5).

6.1.2 Contribuições da escola comum para a vida do filho

Solicitamos aos participantes que apontassem as três contribuições mais importantes da escola comum para a vida do filho com deficiência intelectual, como na categoria anterior. Com isso houve mais de uma escolha por participante e em alguns casos até mais que três opções. A tabela a seguir, apresenta a frequência das subcategorias de relatos.

Tabela 8 - Contribuições da escola na vida do filho com deficiência intelectual

SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES	F	%
Atendimento educacional especializado	P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P13, P14, P16, P17, P18, P19, P20	16	67
Alfabetização	P1, P2, P3, P6, P7, P9, P10, P13, P14, P20, P22, P23	12	50
Socialização	P3, P4, P5, P7, P11, P13, P14, P15, P19, P20, P21, P24	12	50
Prazer e motivação em estar na escola	P1, P2, P3, P4, P7, P9, P15, P19	8	33
Forma como a escola desenvolve o trabalho	P1, P9, P11, P14, P16, P18, P19, P20	8	33
Aprendizagem e desenvolvimento	P1, P2, P4, P9, P12, P15, P17	7	29
Ter responsabilidade, disciplina e formar conduta	P8, P15, P19, P22, P23, P24	6	25
Estado geral de saúde	P12, P14, P17	3	12,5
Aprender matemática	P2, P6, P13	3	12,5
Ter independência	P1, P5	2	8
Ter ocupação	P19	1	4
Ter lazer	P8	1	4

Ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) prestado pelas escolas foi apontado pela maioria dos participantes (dezesseis ou 67%) como a principal contribuição da escola na vida do filho. Os relatos a seguir, exemplificam essa evidência.

Eles (os professores do AEE) me ajudaram a descobrir as dificuldades que ela (neta) estava encontrando..., que tinha e tem ainda. Nesse período que ela está aqui (escola), eu só tenho que agradecer a equipe que a tem ajudado: os professores, orientadores de ensino especial. O ensino especial (AEE) principalmente. Porque eles (os professores do AEE) têm me ajudado muito. É tudo. Têm me ajudado demais, não tenho nem palavras pra agradecer o que eles têm feito. (chora). Aqui é meu porto seguro, aqui pode

contar com eles pra tudo que eles estão aqui... para me ouvir, me ajudar. Aqui eu me sinto segura sabe, assim como se eu estivesse protegida numa redoma (P18).

Acho que se ele não tivesse esse ensino (AEE) ele não estaria conseguindo passar de ano. É um reforço, igual a português e matemática. O ensino alternativo (AEE) foi muito importante (P2).

O Ensino especializado (AEE) contribuiu também, porque elas (as professoras) são muito atenciosas. Então ela aprendeu muita coisa, está mais calma, mas tranquila, antes era mais agitada, melhorou demais. Quando ela começou não tinha esse desenvolvimento que tem hoje, melhorou com o ensino especializado. No comportamento dela. Ela era muito agitada, depois do ensino especializado, ela está mais tranquila, mais calma, melhorou até em casa na paciência também. Antes era insuportável (P13).

Os relatos mencionados evidenciam que a família acreditava que o Atendimento Educacional Especializado contribuiu na vida do filho. Elas pareciam percebê-lo como suporte terapêutico e sua concepção é que ele funcionava como reforço às atividades curriculares e auxiliava no comportamento do filho. Como já reportado, esse serviço na rede municipal de ensino de Uberlândia é oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais, como complemento ou apoio ao trabalho da classe comum, incluindo os com deficiência intelectual, e envolve a equipe de profissionais especializados do NADH, conforme apontado anteriormente. Ele é realizado conforme preconiza a política de Educação Especial proposta pelo poder público federal (BRASIL, 2008, 2005) e também de acordo com a Orientação SD nº 01/2005 da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2005).

A alfabetização foi outra subcategoria, apontada pelas famílias (doze ou 50%) como uma das principais contribuições da escola para a vida do filho, como ilustram as falas a seguir.

Ele está lendo muito bem as letras do alfabeto, muito bem! Outro dia na rua ele parou no pátio e falou P A R E, rapidinho. Eu disse: nossa, você está esperto, heim! Então ele está lendo muito rápido. Eu atribuo à escola. Eu acho que a escola está indo mais a fundo na alfabetização. (P1).

Eu vi que agora ele sabe escrever, sabe ler...Graças a Deus. (P9).

Fez. Ele aprendeu, ele sabe ler tudo direitinho. Foi na escola que ele aprendeu a ler, escrever... (P20).

A socialização foi indicada por doze participantes (50%) como uma das principais contribuições da escola na vida do filho, conforme ilustram os relatos a seguir.

Porque ele conviveu só na APAE, só com criança igual a ele, só que para ele agora está sendo um mistério, ele está convivendo com outras pessoas, outras crianças. As professoras falam que os meninos o tratam muito bem. Ele está junto na sala convivendo com outras crianças. (P15).

Ela já conversa mais com as pessoas. Ela conversa, numa boa, o jeito dela reagir com as pessoas, porque antes não, ela era fechada demais. Ela não gostava de ninguém, agora não. (P24).

Outras contribuições da escola para a vida do filho com deficiência intelectual foram apontadas com menos frequência pelos familiares e estão relacionadas a seguir, acompanhadas dos relatos que ilustram sua ocorrência.

a) Prazer e motivação do filho em estar na escola.

Ele passou a querer vir mais pra escola, antes ele não gostava de vir e agora ele já toma banho pra vir, fica mais atento ao horário de vir pra escola, e não gosta de faltar de jeito nenhum. (P7).

b) Qualidade da atenção dada ao aluno.

A escola aqui é muito boa. Em primeiro lugar eles dão uma atenção especial pra ele. Trata ele com muito carinho. Pra ele isso é muito bom, pra gente também. (P19).

c) A aprendizagem e o desenvolvimento.

Ele desenvolveu bastante. Se não fosse a escola o que seria dele, ficar em casa sem saber nada. Ele já sabe mexer até no computador. (P2).

d) Ter responsabilidade, disciplina e formar conduta.

Ter educação. É importante isso e, a escola ensinou. Educação, também na forma de se comportar. Pai sempre ensina um pouquinho, mas a escola ajuda. (P23).

e) Preservar o estado geral de saúde mental.

Eu acho, ele era muito agitado, ficava agitado, isso mudou demais. (P14)

f) Aprender matemática.

Apreendeu a fazer umas continhas que ele não sabia. (P6).

g) Ter independência.

Ele vem pra escola sozinho. No começo eu vinha trazer e buscar. Foi importante para ele andar sozinho. (P2).

h) Ter ocupação.

A escola ocupa muito. Eu acho que a escola é uma ocupação muito boa, tanto pra ele quanto pra gente que é mãe. (P14).

i) Ter acesso ao lazer

Ajuda a ter um pouco de lazer. (P8).

Apenas um pai entre os 24 familiares respondeu que a escola contribuiu pouco para a vida do filho, apesar de ainda assim considerá-la importante, conforme mostra o relato a seguir.

Não, não acho que fez algo assim que... Alguma coisa assim... Pela dificuldade dele... mas é importante, eu acho que... não é que ela não contribuiu, mas, aquela coisa assim, não sei se é pela dificuldade dele mesmo. (P16).

É possível perceber certa hesitação na fala desse participante, o que parece indicar dúvidas se sua opinião apontando pouca contribuição da escola na vida do filho foi decorrente da limitação dele somente, ou poderia ser atribuída à própria escola. Essa situação de dúvida em que se apresentou esse familiar é passível de compreensão, pois a própria escola comum ainda não tem muita clareza a esse respeito e, nesse sentido, Batista e Mantoan (2007) afirmam que é desafiador para a escola comum conseguir alcançar o objetivo de levar o aluno com deficiência a aprender o conteúdo curricular, atuando na construção do conhecimento acadêmico.

6.1.3 Expectativas em relação à escola

Um dos itens do roteiro teve por finalidade conhecer as expectativas da família em relação à escola e os resultados estão sintetizados na tabela a seguir.

Tabela 9 - Expectativas dos familiares em relação à escola comum para o filho com deficiência intelectual.

SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES	F	%
Aprendizagem e desenvolvimento	P2, P7, P9, P12, P13, P14, P15, P17, P19, P21, P23	11	46
Alfabetização	P1, P3, P4, P5, P9, P15, P19	7	29
Socialização	P3, P4, P9, P11, P17	5	21
Conseguir emprego	P9, P19, P23, P24	4	17
Apoio de profissionais especializados	P1, P17, P18, P20	5	17
Ação dos professores da sala comum	P6, P11, P22	3	12,5
Inserção no esporte	P2, P17, P19	3	8
Ter independência	P1, P15	2	8
Normalização	P4, P10	2	4
Reforço escolar	P1, P2	2	4

Nesta categoria o participante P16 afirmou não ter nenhuma expectativa em relação à escola, pois sua crença era que ela não faria mais nada que pudesse contribuir para a vida do filho, além daquilo que ele acreditava que já teria sido feito. Essa opinião parece ser fruto da falta de perspectiva em relação ao desempenho do filho, um adolescente de 15 anos de idade, que foi matriculado na escola regular desde a educação infantil, com cinco anos e meio e que naquele momento ainda frequentava a 2ª série, passando, portanto, vários anos na escola sem avançar nas séries escolares.

Aprendizagem e desenvolvimento, de forma geral, foram os aspectos que onze (46%) familiares mais esperavam da escola. Algumas falas são ilustrativas desse fato.

Ajudá-la a desenvolver mais, pelo aprendizado. (P23).

Eu tenho vontade que ele se desenvolva. (P19).

A alfabetização foi outro aspecto bastante esperado por sete familiares (29%), o que indicou que cerca de 1/3 dos alunos ainda não estavam alfabetizados, conforme apontam os relatos a seguir.

Primeiro que ele fosse alfabetizado, essa é minha grande expectativa... conseguir ainda que ele seja alfabetizado porque não ser alfabetizado é uma barreira muito grande, não é para aprender e ir para a faculdade, é ler e entender o que está na frente, conseguir ler um livro... É para ser alfabetizado, isso que eu tenho vontade de conseguir e vou trabalhar mais um pouco para conseguir. Não é uma questão só de escolaridade, tem que aprender a ler e a escrever, essa é a chave. Por isso ele deve ser alfabetizado. (P1).

Eu espero. Ensiná-la, que ela venha aprender a ler, a escrever. Meu sonho é que ela consiga aprender a ler e escrever. Que aprendesse a ler e escrever. (P3).

Eu espero sim. Eu espero muita coisa porque ele não sabe ler até hoje. Eu queria que ele aprendesse a ler. Eu queria que pelo menos ele aprendesse a ler. (P15).

Podemos inferir que estes pais também partilhavam do desejo de o filho aprender a ler e a escrever como forma para acessar bens culturais, como, por exemplo, o livro, mencionado no relato de P1. Entretanto, a escola parece não ter alcançado sucesso para todos os alunos neste aspecto.

Outras expectativas, bem diversificadas, das famílias em relação à escola foram mencionadas com menor frequência: socialização (cinco ou 21%); conseguir emprego e obter apoio de profissionais especializados (ambas citadas por quatro dos familiares ou 17%); inserção no esporte e receber suporte dos professores de classe comum, citadas por três familiares (12,%); ter independência, ser normalizado e ter oportunidade de receber reforço escolar, ambas indicadas por dois familiares (8%); aprender matemática, citada pela única tia entrevistada (4%).

Em síntese, em relação às três primeiras categorias analisadas: razões para os filhos frequentarem a escola; contribuições da escola na vida do filho e expectativas futuras em relação à escola, constatamos que:

a) a aprendizagem e o desenvolvimento de forma geral, foram apontados pela maioria dos participantes como razões prioritárias para o filho com deficiência intelectual frequentar a escola, e também estão entre as principais expectativas futuras dos familiares em relação à escola. Entretanto, apenas alguns indicaram tais metas entre as principais contribuições da escola na vida dos filhos;

b) a alfabetização dos filhos foi um aspecto que apareceu nas três categorias e, se por um lado, parece ter sido um importante motor da família para matricular o filho na escola comum, e é apontada entre as principais contribuições para a vida dos filhos, por outro também figurou entre as expectativas futuras, o que deixa claro que esse aspecto, tão esperado pelos pais, não foi, ainda, alcançado no processo de escolarização do educando;

c) a socialização, indicada como a segunda principal razão para os filhos frequentarem a escola, apareceu nessa mesma posição entre as contribuições da escola na vida dos filhos e surgiu em terceiro lugar entre as expectativas futuras em relação ao que a escola ainda poderia fazer pelos filhos, o que parece demonstrar que esse aspecto estava sendo atendido nas relações sociais estabelecidas no interior da escola, mas que ainda era preciso melhorar.

Dessa forma, a aprendizagem e o desenvolvimento, a alfabetização e a socialização foram as razões prioritárias para a frequência dos filhos na escola e também figuraram entre as principais expectativas futuras em relação à escola. Consideramos importante tecer algumas considerações a respeito dessas subcategorias, estabelecendo um contato com a literatura.

A aprendizagem e o desenvolvimento, na perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento humano são processos que andam juntos e de forma inter-relacionada desde o início da vida humana. Para Vigotsky (1988), existe uma dependência mútua e extremamente complexa e dinâmica entre esses dois processos. O percurso do desenvolvimento humano é, parcialmente, determinado pelos processos de maturação do organismo individual, mas é a aprendizagem no ambiente cultural que possibilita que sejam despertados os processos internos do desenvolvimento.

Esses processos não são coincidentes e o de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial, a qual é definida pela “diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente” (VIGOTSKY, 1988, p. 112). Nessa concepção, o desenvolvimento psicológico do ser humano deve ser olhado de maneira prospectiva, ou seja, para além do momento presente, balizado pelo que está por acontecer no percurso do indivíduo. Segundo Rego (1995), para Vigotsky o bom ensino é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento, isto é, que se dirige às funções psicológicas humanas (a produção das ideias, das representações, da consciência) que estão em vias de se completarem.

Portanto, a escola não pode ensinar e avaliar a aprendizagem tendo como referência apenas as manifestações imediatas e aparentes do aluno, aquilo que está evidente, pois o

conhecimento adequado do seu desenvolvimento abrange tanto o nível de desenvolvimento efetivo, aquilo que ele já domina e realiza sem a ajuda de outro, quanto o potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas, isto é, aquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda de outras pessoas mais experientes.

Na verdade, esse processo que Vigotsky (1988) chama “ensino-aprendizagem” inclui quem aprende e quem ensina e também a relação entre essas pessoas. “É um processo global de relação interpessoal que envolve, ao mesmo tempo, alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA, 2001, p. 56). Segundo essa autora, o envolvimento do outro social não significa necessariamente a presença de um educador, mas pode apresentar-se via objetos, organização do meio, que incluem os elementos do mundo cultural no qual o indivíduo está inserido. Mas, esta autora também afirma que, “quando a aprendizagem resulta de um processo deliberado, explícito, intencional, a intervenção pedagógica é um mecanismo privilegiado. E a escola é o lugar por excelência onde o processo intencional de ensino-aprendizagem ocorre” (OLIVEIRA, 2001, p. 57).

Assim, para que a escola desempenhe bem seu papel, ela deverá ser capaz de, a partir do que o aluno já sabe, ensinar-lhe a pensar, acessar e apropriar-se do conhecimento elaborado e universal, para que então ele possa praticar suas capacidades intelectuais de forma autônoma, ao longo de sua existência, para além de sua permanência na escola, não necessitando, para tanto, de um certificado que lhe confira quaisquer habilidades.

Em relação à socialização, é importante destacar que a perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento do ser humano também dá destaque especial às relações interpessoais, isto é, à importância da atuação dos outros componentes do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que mais tarde serão internalizados. Assim, fora do ambiente social, a estrutura fisiológica humana não é suficiente para produzir o indivíduo, pois as características individuais e a capacidade de se humanizar dependem das interações do ser humano com o meio físico e social, da interação com outras pessoas. É a partir dessas relações que emergem as características psicológicas mais sofisticadas, isto é, o pensamento e a linguagem.

Segundo Oliveira (2001, p. 62), “é nesse sentido que a escola, enquanto criação cultural das sociedades letradas, tem um papel singular na construção do desenvolvimento pleno dos membros dessas sociedades.” Para ela, a função clara dessa instituição é tornar letrados os sujeitos, para interagirem com o sistema de leitura e escrita, com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com a forma como esse é construído, pois a escola é um lócus de contato com o sistema de escrita.

A aquisição da escrita e da leitura são habilidades fortemente valorizadas nas sociedades letradas e exercem papel fundamental para a manutenção do sujeito no grupo. Figueiredo e Gomes (2007, p. 47) apontam que “a escola é o mais importante espaço social de letramento” e, estando o aluno com deficiência intelectual inserido e convivendo no ambiente escolar, ele deverá se beneficiar das experiências nele vivenciadas para se construir como sujeito, no seu tempo e a seu modo.

Mantoan (2001) aponta que aprender a ler e a escrever constitui-se em uma das principais aspirações das famílias dos alunos com esse perfil, pois a expectativa delas, com a entrada dos filhos na escola, é que haja diminuição da distância que os separa das pessoas que não têm deficiência. Para os familiares, a falta do domínio da leitura e escrita pode agravar esse distanciamento, pois esses são elementos importantes para o estabelecimento de relações entre as pessoas que vivem numa sociedade letrada.

Ferreira (2002) e Monteiro (2006) também afirmam que mães de alunos com deficiência intelectual anseiam que esses filhos aprendam a ler e a escrever e isso, segundo as autoras, pode ser atribuído à importância dada a esses atos na sociedade, uma vez que eles perpassam a maioria das tarefas dos diferentes grupos sociais e, por serem muito valorizados, há uma tendência à exclusão de quem não os domina.

Também nessa mesma linha de reflexão, Camargo (2004), ao analisar as concepções de pais sobre a importância do processo de “letramento/alfabetização” e as questões de escolarização de seus filhos com deficiência intelectual, constatou que há o desejo de que os filhos tenham acesso e oportunidade em relação aos conteúdos escolares voltados para a linguagem escrita, devido ao fato de ser dessa forma que a inserção social se fará mais visível.

Na presente pesquisa os participantes, em seus relatos, também manifestaram o desejo de aprendizagem do saber escolar, o que inclui a leitura e a escrita, considerando que elas contribuiriam para superar as dificuldades enfrentadas pelos filhos, pois, de acordo com o relato de P1, “não ser alfabetizado é uma barreira muito grande”.

Nessa linha de pensamento, Sousa (2008) afirma que os pais acreditam que o domínio do saber escolar ajuda a minimizar a condição de deficiência de seus filhos, aproximando-os da normalidade. Portanto, como qualquer outro segmento participante de uma sociedade letrada os pais de alunos com deficiência intelectual também valorizam o domínio da escrita e da leitura como ferramentas que funcionam como mecanismos facilitadores da inserção e aceitação da pessoa com deficiência no grupo social.

6.1.4 Percepção sobre a aprendizagem do filho na escola comum

Os familiares foram solicitados a expressar suas percepções sobre a aprendizagem do filho na escola comum. As frequências das categorias de relatos encontradas estão expostas na tabela a seguir. Cabe destacar que elas não são excludentes, portanto um mesmo participante pode aparecer em mais de uma. Isso se deve ao fato de o pai ao mesmo apesar de afirmar que o filho aprendeu vários aspectos do saber escolar, também percebeu, por exemplo, que ele não sabia escrever.

Tabela 10 - Percepção dos familiares sobre a aprendizagem do filho com deficiência intelectual na escola comum

SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES	F	%
Positiva	P1, P2, P3, P4, P8, P9, P10, P12, P13, P14, P18, P19, P22, P24	14	58
Negativa	P3, P4, P5, P6, P15, P17, P20	7	29
Às vezes aprende	P7, P11, P16, P20, P21, P23	6	25

De acordo com os dados, quatorze familiares (58%) consideraram que o filho aprendia o saber escolar, pois observavam que, em geral, eles relatavam fatos do cotidiano da sala de aula, incluindo aquilo que a professora dizia ensinar, bem como manifestavam interesse pelas tarefas solicitadas para serem resolvidas em casa e também conseguiam realizá-las. Os relatos a seguir, ilustram a opinião dos participantes.

O tempo todo (aprende). Interesse. Ele tem interesse, então ele pode conseguir o ensinamento aqui na escola. Está conseguindo acompanhar (o que a escola ensina). É o que ele mais gosta (das tarefas). Quando não tem um 'para casa', aí já fica triste. Ele gosta muito de fazer (tarefa de casa) (P10).

Aprende. Ele conversa muito comigo, ele me explica muito as coisas, quando eu vou ensinar ele fazer dever, talvez eu não sei, ele fala assim: Mãe não é assim não, a professora falou que é assim, assim, assim, entendeu? Muitas vezes eu que aprendo com ele, ele é que me ensina, porque talvez tem coisas que é completamente diferente do que eu aprendi. Então ele mesmo me ensina (P12).

Neste conjunto de familiares, alguns relacionaram o aprender com a capacidade de memorização, como exemplifica o relato abaixo.

Ele grava muito na cabeça, ele é muito inteligente. Tudo que fala com ele, ele grava. Aprende porque ele chega em casa ele fala. Ele grava tudo na cabecinha dele. Se conta estória aqui, chega lá (em casa) ele conta. Se acontece alguma coisa com ele na sala, chega em casa e conta. Ele aprende sim (P4).

Cabe destacar que neste grupo, os participantes P3 e P4, ao mesmo tempo em que manifestaram acreditar que os filhos aprendiam o que a escola ensinava, também disseram que não. No primeiro caso isso ocorreu quando comparou o desempenho do filho com o dos colegas de classe ou irmãos sem deficiência e no caso de P4 foi quando relacionou a aprendizagem à capacidade de escrever do filho, como mostra seus respectivos relatos.

Ela está aprendendo alguma coisa, mas eu acho que é lento. Aprende muita coisa. Ela aprendeu muita coisa. Tem coisa que ela aprende e tem coisa que ela não aprende. Ela não dá conta de acompanhar os coleguinhas. Eu acho que o processo dela é mais lento. O problema dela é que você fala assim: B., isso aqui é X, na mesma hora ela esquece aquela letra (P3).

Mas escrever, assim, ele não desenvolveu não. Escrever ele não escreve (P4).

O segundo grupo, composto por sete familiares (29%) manifestou acreditar que o filho não aprendesse o saber escolar, relatando que apresentava muita dificuldade e não conseguia acompanhar os colegas nas atividades curriculares da classe e nem fazer a tarefa de casa, conforme ilustrado nos relatos a seguir.

Eu acho que está muito lento. Ele não sabe a tabuada... estudar a tabuada. Aqui mesmo (na escola) os exercícios que a professora deu pra ele... é como se desse uma folha de papel em branco pra ele olhar, ele não sabe praticamente nada. Pra mim, até agora pelo que ele comentou... não aprende, ele copia por copiar, passou lá (no quadro) e ele copia aquilo. Quase não acompanha muito o quadro. Se ele levar um dever pra casa e não tiver ninguém pra ensinar, ele fica sem fazer. Eu tenho que estar ali ao redor dele pra ele copiar, senão ele não sabe nem copiar. Isso é em casa, não sei como é aqui. Sempre em casa é assim... tem uma pirracinha, é diferente. (P15).

O participante P17 apesar de ter respondido que a filha às vezes aprendia, ao justificar sua resposta deixou claro que não acreditava que ela aprendesse, principalmente quando relacionou a aprendizagem à escrita, como demonstra seu relato.

Eu acho que a M. não vai aprender não, no meu ponto de vista eu acho que ela vai ter só assim uma noção, mas aprender mesmo a escrever... ela tem muita dificuldade (P17).

Para o terceiro grupo constituído de seis familiares (29%) o filho às vezes aprendia o que a escola ensinava e em alguns casos ao mesmo tempo em que parecia aprender, também evidenciava regressão. Os relatos a seguir são ilustrativos dessas situações.

Às vezes ele aprende. Os comentários dele... (filho). Às vezes lá em casa eu pego um livro e vou, falo sobre algum assunto, aí ele fala: Ah isso aqui eu já aprendi, porque a tia já me ensinou, ah, eu já sei, não precisa mais não. Ele fala isso mesmo: não precisa falar não, que isso eu já aprendi na escola. Eu estava lá mostrando um livro de ciências, estava mostrando os planetas, aí ele falou: Ah isso não precisa me ensinar não, que eu já aprendi (P16).

Às vezes ela aprende hoje e amanhã ela já esqueceu, você ensina pra ela hoje, amanhã ela já não sabe, aí precisa de falar, falar, falar com ela tudo de novo, ensinar aí ela pega de novo, aí ela...vamos supor o nome dela, se ela aprende a escrever o nome dela, se hoje ela vai escrever o nome dela ela escreve, quando for amanhã ela escreve, mas se passar outro dia ela já não sabe, come letras, já esqueceu as letras (P17).

É porque quando a gente vai ensiná-lo, ele tem muita dificuldade em número, em matemática. Se manda ele fazer um texto, ele faz uma coisa que não tem nada a ver com aquilo que era pra fazer... faz outra coisa diferente (P20).

Os relatos evidenciam que os pais percebem que seu filho com deficiência intelectual apresenta grande dificuldade em acompanhar as atividades curriculares desenvolvidas na classe comum.

Pelos relatos do segundo e terceiro grupos, os familiares pareceram acreditar que a limitação em aprender o que a escola se propunha a ensinar era das pessoas com deficiência intelectual e alegaram que o filho era mais “lento” em comparação com os demais colegas da classe comum. Essa forma de ver o filho muitas vezes contribui para que eles responsabilizem os alunos pelo insucesso na escola.

Veltrone (2008), em seu estudo sobre a percepção de dez alunos com deficiência intelectual sobre a aprendizagem do conteúdo curricular numa classe comum de uma escola

regular, identificou que a totalidade dos participantes, que eram também alunos com deficiências intelectuais, atribuíam a si próprios as dificuldades com a aprendizagem do conteúdo curricular, não relacionando-as ao ensino que lhes era ministrado.

Em relação à percepção negativa, manifestada por alguns familiares, sobre a aprendizagem do filho na escola e mesmo os que disseram que o filho “às vezes” aprendia o que a escola se propunha a ensinar, cabe aqui tecer algumas considerações, a partir de outros estudos que já versaram sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual.

Em nosso entendimento, este ponto de vista dos familiares pode ser decorrente não apenas em função de o filho ter dificuldades reais em aprender, mas também do fato de que “em nossa sociedade, o deficiente mental é visto como incapaz, é essa a representação que o grupo social vai tendo dele ao longo de seu desenvolvimento, e os pais fazem parte desse grupo.” (CAMARGO, 2004, p. 33). São as crenças desenvolvidas ao longo de sua história de vida, por meio de suas vivências e experiências sociais e culturais, que delineiam a ação dos genitores com seus filhos.

Portanto, essa concepção influencia a construção do imaginário das pessoas a respeito da capacidade ou incapacidade do outro, o que contribui para que a dificuldade apresentada não seja imputável às práticas da escola e, sim, às limitações da pessoa com deficiência. Entretanto, acreditamos que essa forma de pensar pode contribuir para que a família e o grupo social encarem a questão da dificuldade de aprendizagem como uma incapacidade do aluno com deficiência, sem considerar a forma como a escola está estruturada.

Concordamos com Omote (2006) que a deficiência não é determinada só pelo nascimento ou por uma enfermidade adquirida mas produzida e perpetuada pelo grupo social ao qual a pessoa pertence, uma vez que é esse grupo que atribui significado àquilo que é visto como desvantagem. Assim, as deficiências e eficiências das pessoas são decorrentes das concepções do grupo social do qual fazem parte.

O processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, na forma como nossa escola está organizada, ainda é uma questão complexa, mas não podemos perder de vista que quase sempre, ao se analisar esse fenômeno, constata-se que o verdadeiro responsável pelo fracasso escolar “é a própria sociedade que produz e reproduz desigualdades, faltas e deficiências” (CHARLOT, 2000, p. 29). Como a escola não está descolada dos acontecimentos sociais, suas condições objetivas de ação são determinadas pelo que ocorre no contexto social e cultural em que está inserida. Segundo Charlot (2000), são essas condições que impedem que as escolas compensem as deficiências das crianças.

É importante considerar, ainda, que as barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência intelectual não são as mesmas que enfrentam as pessoas sem deficiência ou mesmo aquelas que apresentam outras necessidades educacionais especiais, pois cada uma terá um estatuto histórico diferente e que deve ser considerado por ser determinante no percurso de qualquer pessoa.

Em relação à capacidade funcional da inteligência dessas pessoas, Vigotsky (1991) evidenciou em seus escritos que crianças com deficiência “mental” apresentam maior dificuldade na aquisição do pensamento abstrato, sendo necessário que a abstração seja trabalhada com elas e em maior tempo e não que o seu ensino deva basear-se só em experiências concretas. Para ele,

O sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças possam ter (VIGOTSKY, 1991, p. 100).

Nessa perspectiva, a escola deveria organizar-se tendo em vista elevar as formas de manifestação do pensamento da criança com deficiência intelectual e que apresenta dificuldades para desenvolver elaborações abstratas, não enfatizando somente experiências concretas e adaptadas às suas dificuldades.

Entretanto, a despeito das evidências deixadas nos escritos de Vigotsky (1991), segundo Sousa (2008) e Batista e Mantoan (2007), a Educação Especial, ao longo de sua prática com alunos com deficiência intelectual, acreditando que eles só aprendessem por meio de experiências concretas como observar e fazer, durante anos conduziu sua pedagogia baseada nisso. Atualmente, mesmo diante da necessidade de dar respostas e encontrar soluções que atendam aos direitos dos alunos com essa deficiência inseridos em classes comuns, as escolas regulares não têm conseguido superar as práticas baseadas em modelos em que os conhecimentos são tratados como verdades inquestionáveis, prontos e estacionados no tempo.

A esse respeito, Batista e Mantoan (2007) afirmam que essas escolas em sua ação com o aluno com deficiência intelectual, ainda não conseguiram reorganizar-se para atender a todos os alunos sem distinção e, dessa forma, algumas delas vêm buscando alternativas paliativas adaptativas, envolvendo adequações curriculares e avaliativas, homogeneização das

turmas, muitas vezes só de alunos com deficiência, submetendo-os ao que supõem que eles sejam capazes de aprender e, o que é mais preocupante, “supondo que os alunos com deficiência mental só *aprendem no concreto*” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 20, destaque das autoras).

Diante disso, no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem é necessário conhecer como a pessoa com deficiência intelectual lida com o saber, considerando que essa relação, embora sendo dela enquanto sujeito que conhece com o objeto a ser conhecido, é uma relação construída nas suas interações sociais e, portanto, determinada por elas. Conforme nos apontam estudos de Charlot (2000, p. 74), “para compreender a relação de um indivíduo com o saber, deve-se levar em consideração sua origem social, mas também a evolução do mercado de trabalho, do sistema escolar, das formas culturais, etc.”

Também nessa linha de pensamento, Sousa (2008) afirma que o aluno com deficiência intelectual relaciona-se com o saber a partir de suas experiências enquanto sujeito, como qualquer outra pessoa. “Mas, devido aos fatores limitantes que compõem seu ser enquanto sujeito na área da cognição, ele acaba muitas vezes não correspondendo ao que a escola exige” (SOUZA, 2008, p. 66).

Assim, para encontrar êxito na escolarização do aluno com deficiência intelectual no contexto das escolas regulares/classes comuns, não é possível ignorar a construção histórica dos alunos, nem é aceitável subestimar a capacidade deles e/ou pensar que todos os alunos devem apresentar os mecanismos para aprenderem e que eles aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo.

Diante disso, concordamos com Sousa (2008) que um dos grandes desafios de nossa prática com alunos com deficiência intelectual em seu processo de escolarização é conhecer os mecanismos de aprendizagem que lhes são específicos, bem como os que possam se assemelhar aos dos alunos sem deficiência intelectual, tendo claro, ainda, que essa diferenciação não deve ser vista como impedimento ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e a sua autonomia.

6.1.5 Opinião sobre o futuro escolar do filho

Procuramos conhecer a expectativa dos familiares quanto ao futuro escolar dos filhos. A tabela a seguir mostra a distribuição da frequência das subcategorias obtidas dos relatos.

Tabela 11 - Expectativa dos familiares sobre o futuro escolar do filho com deficiência intelectual

SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES	F	%
Permanecer na mesma escola	P1, P4, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P18, P19, P20, P22, P23	16	67
Educação profissional	P1, P8, P13	3	12,5
Conseguir emprego	P19, P22, P24	3	12,5
Educação de jovens e adultos	P5, P21	2	8
Escola especial	P3	1	4
Escola regular e escola especial	P17	1	4

A maioria dos participantes (16 ou 67% do total) manifestou desejar que o filho continuasse estudando e na mesma escola, sendo os principais motivos para essa escolha a localização da instituição nas proximidades de suas residências e também e/ou por desconhecerem outras opções de unidades escolares que oferecessem o mesmo atendimento aos filhos.

Eu quero que ele continue aqui enquanto eu tiver morando pra cá. Quando terminar a 4ª série, ir pra uma escola mais perto, igual a essa. Pode ser até para o (nome da escola). É uma escola muito boa, lá tem ensino alternativo Não parar de estudar (P14).

Eu gostaria que ele continuasse estudando... Por enquanto, essa (escola) daqui é a que eu conheço... a melhor, então por enquanto eu gostaria que ele continuasse nela, mas para o futuro talvez ele, se tiver outra que eu não conheço, ele fosse pra uma que tivesse assim, que ele vai evoluindo, uma escola mais preparada, talvez que já ensinasse uma profissão, alguma coisa assim (P16).

Continuar aqui enquanto eu tiver esse apoio que eu sei que tenho (P18).

Com incidência bem menor apareceram outras respostas, indicando a vontade dos familiares de que os filhos saíssem da escola que estavam frequentando e fossem para outras modalidades de ensino: educação profissional para três familiares (12,5%); educação de

jovens e adultos para dois pais (8%) e escola especial para uma única mãe. Além disso, três familiares manifestaram o desejo de o componente familiar com deficiência intelectual parasse de estudar e conseguisse um emprego (12,5%) e um dos 24 familiares (4%) não manifestou sua preferência quanto ao futuro escolar do filho.

Um dos familiares afirmou querer a filha estudando, ao mesmo tempo, na escola regular, devido ao Atendimento Educacional Especializado e que também estivesse na escola especial. Em seu relato é possível perceber sua crença na possibilidade de a escola especial oferecer mais condições para a filha aprender.

Eu tenho vontade de mudar ela daqui, assim ela continuar de manhã com ensino especializado, e à tarde ela estudaria numa escola mais... que lhe ensinasse a ter mais entendimento (EE) (P17).

Este relato demonstra a angústia dessa mãe em relação ao fato de a filha, apesar de ter 16 anos de idade, encontrar-se inserida numa sala de alunos que cursavam a 2ª série, portanto, apresentando no sistema seriado de ensino, defasagem idade e série em torno de oito anos.

Três familiares (12,5%) manifestaram interesse de que o filho conseguisse emprego, sendo que, para dois deles, isso deveria ocorrer sem a interrupção dos estudos.

Eu tenho vontade que, às vezes com o tempo, ele arrume um emprego porque hoje tem muitas empresas que aceitam as pessoas com deficiência, então eu espero que uma hora saia um emprego pra ele. Tem muitos empregos que não atrapalham a escola, trabalha meio período. O trabalho pra ele é muito importante também (P19).

Podemos dizer que estas expectativas, apresentadas pelos pais, sobre o futuro escolar do filho com deficiência intelectual parecem ser as mesmas que eles teriam para qualquer outro filho e não poderia ser diferente, pois em geral os pais almejam que os filhos tenham sucesso e de certa forma, se o filho fracassa a família tende a se responsabilizar por isso.

Duas mães demonstraram desejo que o filho continuasse na escola que frequentava e posteriormente, fosse para a educação profissional.

Num futuro... que não seja muito longe é ir para a educação profissional. Se a escola regular consegue alfabetizá-lo, logicamente fica mais fácil profissionalizá-lo. Ir para educação profissional, para aprender uma profissão. Por isso, ir para uma escola profissionalizante porque ele vai ter que ter uma ocupação e para isso vai ter profissão (P1).

Também pode sair pra educação profissional. É (concluir aqui) e ir para educação profissional (P8).

Em síntese, em relação às categorias percepção sobre a aprendizagem do filho na escola e opinião sobre o futuro escolar do filho, os relatos dos familiares parecem apontar que o fato de as famílias perceberem de forma positiva a aprendizagem do filho pode ter influenciado a opinião delas em relação ao desejo que o filho continuasse estudando na mesma escola, pois a maioria dos pais com percepção positiva manifestou interesse que o filho permanecesse estudando na escola que frequentava.

Essa opção de permanência do filho na mesma instituição pode indicar que esses familiares estivessem satisfeitos com as escolas, possivelmente se deve às práticas com o aluno com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado, pois esse atendimento e, nele, a atuação dos professores foi mencionado como uma das principais contribuições da escola para a vida do filho. Essa opinião, entretanto, pode, também, significar que esse desejo expressa conformidade diante da falta de opção de outras escolas com iguais ou melhores condições que aquelas às quais pudessem ter acesso.

6.2 PERSPECTIVAS DAS FAMÍLIAS QUANTO À “TERMINALIDADE ESPECÍFICA”

Um dos objetivos da presente pesquisa foi identificar a opinião das famílias sobre a “terminalidade específica” de escolaridade do ensino fundamental para alunos com deficiência intelectual, inseridos em escolas regulares/classes comuns da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG.

As subcategorias de conteúdos extraídas dos relatos a respeito da “terminalidade específica” foram: aceitação; negação e incerteza, conforme aponta a tabela a seguir.

Tabela 12 - Perspectivas das famílias quanto à “terminalidade específica” para o filho com deficiência intelectual

SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES	F	%
Aceitação	P2, P4, P5, P7, P8, P12, P17, P19	8	33,5
Negação	P1, P6, P9, P10, P13, P14, P15, P16, P20, P21, P22, P23, P24	13	54
Incerteza	P3, P11, P18	3	12,5

6.2.1 Aceitação da “terminalidade específica”

Alguns familiares, mais precisamente oito, ou 1/3 do total, manifestaram aceitar a possibilidade de seus filhos receberem a “terminalidade específica”. Desses, seis filhos cursavam as séries iniciais do ensino fundamental, com idade variando entre nove e dezesseis anos e dois cursavam quinta e sexta séries e já estavam em idade adulta. Considerando a idade cronológica estimada para o aluno cursar cada série, no sistema seriado de ensino, apenas dois (P2 e P7) não apresentou considerável defasagem na relação idade e série. Já os outros seis casos a variação desse atraso ficou entre cinco e onze anos. Por exemplo, o filho de P4, com 23 anos, estava matriculado na 6ª série e o relato de sua mãe demonstra insatisfação com essa defasagem.

Gostaria que recebesse, porque se ele não conseguir... vai estudando, estudando e não conseguir... é uma ótima, é uma opção... Para concluir, não é? Senão vai estudando toda vida e não sai, é uma ótima sim. Pelo menos tem uma saída, é uma etapa. O certificado de conclusão que todo mundo recebe fica mais difícil, porque ele tem problema na aprendizagem. Ele (o certificado de conclusão) é mais para os normais (P4).

Sim. Porque talvez ele não vai aprender como os outros, talvez ele vai ficar com dificuldade em alguma matéria, porque a deficiência dele... Talvez ele vai fazer uma faculdade e não consegue e talvez ele já tem outro curso para o mercado de trabalho, aprender outras coisas (P2).

Mesmo esses familiares afirmando querer para os filhos a “terminalidade específica”, foi possível perceber, na sua fala, ambigüidade em relação ao que desejavam. Se, por um lado, queriam que os filhos prosseguissem como os outros alunos, por outro almejavam uma solução mais imediata, mesmo que fosse paliativa. Estes relatos parecem demonstrar, ainda, o receio dos familiares em relação a que o processo de escolarização do filho se tornasse muito prolongado nesse nível de ensino e também a incerteza sobre a possibilidade de sucesso dele para obter o mesmo certificado de conclusão recebido pelos outros alunos ao concluírem o ensino fundamental.

Camargo (2004, p. 112), nessa linha de raciocínio, afirma que o receio do fracasso no processo de escolarização pode ser uma concepção construída a partir da representação social que se faz da pessoa com deficiência intelectual na sociedade contemporânea e que os pais, constituídos nessa sociedade, influenciados por essa concepção, conseqüentemente a assumem em relação aos próprios filhos.

Concordamos com Veltrone (2008) quando afirma que a concepção do fracasso escolar como responsabilidade exclusiva do aluno com deficiência intelectual é mantida e incorporada por ele, seus familiares e professores. Na medida em que, historicamente, ele vêm sendo responsabilizado por seu fracasso escolar, ele mesmo se culpa por isso diante dos objetivos escolares e parece incorporar o fato de entrar na escola já fadado ao fracasso. Segundo essa autora, como consequência dessa leitura, que entendemos ser então uma construção social, pouca mudança ocorre na organização das instituições escolares.

No grupo que aceitou a “terminalidade específica”, a referida certificação, para alguns familiares, representava a possibilidade de encaminhamento futuro para o filho, principalmente para o mercado de trabalho. Isso demonstra a importância das atividades laborais também para essas pessoas e parece reforçar a crença na força de um diploma como garantia de conseguir a inserção no mundo do trabalho, mesmo que esse documento traga consigo a ênfase na diferença de quem o recebe, o que as famílias, ao que indica o relato a seguir, pareceram não perceber.

Porque fica mais fácil, por exemplo, de a escola encaminhá-lo pra uma empresa que está precisando, um encaminhamento da escola fica mais fácil (P19).

Quanto às possibilidades de encaminhamento, oferecidas pela escola aos alunos que recebessem o certificado de “terminalidade específica”, constatamos que, entre os pais que manifestaram aceitar essa forma de certificação, cinco optaram pela educação profissional e, um, paralelamente, gostaria que o filho também fosse para o mercado de trabalho. Os relatos parecem demonstrar a crença no referido certificado como instrumento que garantiria ocupar direta ou indiretamente, por meio desta modalidade de ensino, uma vaga no mercado de trabalho.

Gostaria que ele fosse para educação profissional, para aprender uma profissão, porque é uma coisa que pode interessar mais para ele. Ele gosta muito de fazer as coisas, de trabalhar. Então acho que seria uma ótima ele ter uma profissão (P4).

Pra ele poder trabalhar, ter o salário dele. Às vezes ele me cobra muita coisa, então, se ele tivesse o dinheiro dele, já maneirava pra mim, então tudo depende da gente pra dar, tem roupa, tem calçado (P19).

Essa opção parece indicar uma necessidade já existente para as famílias de que o filho, ao ocupar uma vaga no mercado de trabalho, adquirisse renda e pudesse contribuir para o

orçamento familiar, o que pode ser reforçado pelo fato de um participante ter optado pelo mercado de trabalho. Ao que parece a “terminalidade específica” foi percebida como um mecanismo que facilitaria tais acessos.

Dois participantes optaram pela educação de jovens e adultos (EJA):

Quero que ele vá para a educação de jovens e adultos, para ele continuar estudando, porque aqui na escola ele está estudando de manhã e só tem criança e adolescente e ele já tem 23 anos (P2).

Neste relato evidencia-se que, para eles, essa modalidade seria a mais adequada, principalmente em relação à idade do filho, pois, na estrutura escolar atual da escola regular, privilegia-se a série escolar e não outros aspectos, como a idade do aluno ao formar as turmas e isso pode forçá-lo a permanecer em uma classe cuja faixa etária seja totalmente inadequada à sua maturidade física e emocional. Esse desejo também, já poderia existir mesmo antes da “terminalidade específica”, mas ficou claro que esse certificado foi visto como facilitador desse encaminhamento.

6.2.2 Negação da “terminalidade específica”

A maioria dos familiares (treze ou 54%) manifestou-se contra a possibilidade de o filho receber o certificado de “terminalidade específica”. Desses pais, oito eram de alunos com idade variando entre nove e 15 anos e que cursavam as primeiras quatro séries do ensino fundamental e cinco eram de alunos cuja idade variava entre 13 e 29 anos e estavam nas séries finais do referido nível de ensino. Considerando a idade cronológica estimada para o aluno cursar cada série, observa-se nesse grupo, assim como anterior, defasagem na relação idade e série, com destaque para sete casos cujos atrasos ficaram entre quatro e dezesseis anos.

Em geral, essas famílias consideraram que o filho com deficiência intelectual deveria permanecer no ensino fundamental até aprender os conteúdos desenvolvidos pela escola e pudessem então receber o certificado de conclusão do ensino fundamental que todos os outros alunos, em potencial, receberiam ao concluir esse nível de ensino, ainda que isso demandasse maior tempo de permanência do filho na escola, como demonstra os relatos de P15 e P16, mães de adolescentes do sexo masculino com 15 anos de idade e que cursavam respectivamente a terceira e segunda séries, portanto, defasagem considerável na relação idade e série escolar.

Não. Eu preferia o que os outros recebem (o de conclusão). Que é mais vantagem pra ele. Poderia desenvolver mais, aprender mais e outra... poderia continuar os estudos, fazer uma faculdade, que é o sonho de toda pessoa, de uma mãe e de um pai também, querer que o filho faça uma faculdade, faça tudo. Terminar o colegial... tudo. Eu preferia, é meu sonho vê-lo formado. Paciência se demorar pra formar, se ele tiver paciência, a gente também vai ter, muita paciência com ele e ajudar. Pode demorar, não tem problema, desde que ele não desista. O importante é ele também querer... Para mim, ele não desistindo... se for o caso de levar até o fim do mundo eu levo, busco. Pode estar com 20, 30, 40 anos... para mim não faz diferença, eu quero ele sempre na escola, sempre aprendendo mais o melhor pra ele (P15).

Na verdade não. Porque eu quero que meu filho aprenda todos os passos, mesmo que seja demorado. Agora na verdade eu não estou procurando que ele aprenda, seja encaminhado para o mercado de trabalho, seja encaminhado para emprego. Eu quero simplesmente que ele aprenda, demore o tempo que for, mas eu quero que ele aprenda o básico, uma profissão pra vida dele, o necessário pra vida dele. Então eu prefiro que ele estude etapa por etapa, mesmo que ele repita quantas vezes for necessário. Esse outro diploma, pra ele não é interessante não (P16).

Assim, para os familiares que se manifestaram contra a “terminalidade específica”, essa forma de certificação não representou garantia de prosseguimento nos estudos, conforme preconizam, os documentos federais e estaduais sobre o assunto, já citados anteriormente, e que apontam como opção de continuidade na escolarização as modalidades de educação de jovens e adultos e educação profissional. Além disso, essa certificação não asseguraria um futuro promissor ao filho com deficiência intelectual, conforme ilustra o relato a seguir.

Eu acho que o certificado é indiferente. É um documento que vai encaminhá-lo para outra atividade. Mas eu levo muito em conta o conhecimento. Não adianta ter um certificado que ele sabe escrever... só sabe ler e escrever muito básico. Como você vai encaminhá-lo para uma escola de adultos? Vamos supor que ele não possa mais frequentar essa escola porque está com 15 anos e ele não possa mais frequentar o M. G.³⁹. O que ele (escola) vai fazer? Dar um certificado que ele colore bem, que ele pinta uma parede bem. Eu não acho que o certificado, eu acho que isso aí é um... Não é um certificado que vá valer, eu acho que tem que ter projeto, não adianta você criar... vai para as escolas, as escolas vão trabalhar as crianças e depois de um certo tempo vão dar o certificado para elas... Muito fácil para o governo. Eu acho que tem que ter investimento, tem que ter projeto, tem que ter trabalho, onde você vai colocar? O que eles vão fazer? Se tiver o certificado a escola pode encaminhar para outra escola, mas isso não vai adiantar. Eu acho que não é esse o caminho, é um documento que vai te dar a garantia que ele possa ir, mas eu não acho que é o caminho não. O caminho são projetos como esse da escola, ele tá trabalhando a alfabetização da criança, tá tendo um trabalho sério. Eu acho que pode ir

³⁹ Referência a escola que o filho estuda

além disso. Tem que ter mais projeto. Não pode deixar essas crianças ou futuro adulto ocioso, porque ele não é anormal, todos eles são donos de uma capacidade. Então vai ter que ter um projeto que vai ter que descobrir qual é a capacidade deles. Não é dar um certificado. Eu não concordo, sinceramente não (P1).

No presente relato, evidencia-se a preocupação e expectativa dessa mãe (um dos três familiares que concluiu o ensino médio) de que o filho fosse escolarizado e tivesse domínio do saber escolar e seu entendimento de que essa certificação não o beneficiaria, pois é apenas um documento, o qual não asseguraria que o filho tivesse acesso aos conteúdos escolares, tão importantes para viabilizar sua inserção no grupo social. Ela aponta a necessidade de a escola caminhar rumo à implementação de práticas que compreendam e trabalhem a capacidade do aluno. Para essa mãe não faz sentido encaminhar o aluno para outra modalidade educacional, pois isso não solucionaria o problema da sua não aprendizagem. Se não houver projetos educacionais que visem ao desenvolvimento da capacidade dos alunos, não adianta criar formas de retirá-los de uma escola e encaminhá-los a outra.

O relato de um pai, que também concluiu o ensino médio, mostra sua preocupação com o fato de o certificado de “terminalidade específica” explicitar a incapacidade da filha em relação aos outros alunos.

Não. Porque esse certificado (TE) é a mesma coisa de ela estar assinando... da aprendizagem dela, que ela não tem a capacidade de aprender. Então não gostaria que acontecesse isso... com ela não. O motivo é só isso mesmo. Não, acho que pra ninguém, não é uma boa, acho que pra ninguém.... Assinando o seu atestado de burrice (P21).

Esse relato traduz o receio desse pai quanto ao fato de a filha, ao receber esse certificado, ser mais estigmatizada ou vítima de preconceito por parte das outras pessoas do grupo social. Se, por um lado, fica evidente neste depoimento a dificuldade dos pais para enfrentarem situações nas quais os filhos podem ser vítimas de preconceito e discriminação, por outro esse sentimento é passível de compreensão na medida em que historicamente essas são situações presentes na vida das pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, concordamos com Camargo (2004) quando diz ser possível que essa atitude dos pais tenha ligação com suas experiências pregressas de discriminação vivenciadas pelos filhos. Portanto torna-se mais fácil para eles evitar situações conflituosas no ambiente circundante se a deficiência do filho não estiver evidente ou oficialmente “certificada” pela escola perante os demais integrantes do grupo social.

6.2.3 Incerteza quanto à “terminalidade específica”

Um número menor de familiares (três ou 12,5%) demonstrou incerteza quanto à possibilidade de o filho receber ou não o certificado de “terminalidade específica”, como ilustrado nos relatos a seguir.

Eu quero um que não possibilite ela de parar de estudar. A não ser que mais pra frente ela queira parar, falar ‘olha eu não dou conta’, mas aí ela vai responder por ela. Mas enquanto ela quiser e eu puder estar ajudando, eu quero que ela continue estudando. Porque se ela receber, ela vai ser impossibilitada de seguir em frente. Pra ser franca isso aí eu não queria responder sem o auxílio do J. e da S. (professores do AEE). Eu penso isso. Põe em dúvida que é mais fácil (P18).

Eu penso assim, se ela não chegasse ao objetivo de aprender, de ler, ela vai ter que fazer alguma coisa. Eu gostaria que ela recebesse o que todos recebem, mas se ela não conseguir chegar nessa meta, mas devido ao problema dela eu não sei se ela consegue. Mas eu gostaria que ela recebesse o de conclusão, (do ensino fundamental) porque aí ela teria aprendido ler, escrever. Eu queria isso para ela, mesmo que demore. Só receber a “terminalidade específica” se não tiver condição (P3).

O relato do P3 demonstra que sua dúvida em relação à “terminalidade específica” se manifesta em decorrência da incerteza quanto à possibilidade de sucesso da filha em alcançar a conclusão do ensino fundamental. Para essa mãe, não estavam claros os limites e possibilidades de aprendizado da filha, uma adolescente de treze anos que cursava a primeira série desse nível de ensino.

Uma das mães (P18) que se mostrou incerta quanto à possibilidade de a filha receber a referida certificação afirmou que gostaria de ouvir a opinião dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado que trabalhavam diretamente com ela, o que demonstra que a posição deles seria importante na sua tomada de decisão em relação à escolarização da filha.

A incerteza quanto à possibilidade de recebimento ou não da certificação, sem dúvida, é, em parte, decorrente do fato de a rede municipal de ensino de Uberlândia não ter colocado o assunto em discussão com a comunidade escolar, especialmente com os pais dos alunos com deficiência intelectual, que estão matriculados nas escolas e como já nos referimos no capítulo quatro, os candidatos potenciais a recebê-la. Essa situação apresenta-se contrária ao que preconiza as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica em relação aos direitos dos pais de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos (BRASIL, 2001b).

Em síntese, em relação às perspectivas dos familiares quanto à “terminalidade específica”, identificamos três diferentes grupos: os que eram contra, os que eram a favor, e os que não apresentaram uma posição definida sobre o assunto.

Os que se mostraram não favoráveis, isto é, não desejavam o certificado de “terminalidade específica” para seus filhos, foram maioria. Cinco deles eram familiares de alunos que cursavam as séries finais do ensino fundamental. Nos seus relatos foi possível perceber a crença na possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem dos filhos no sistema comum de ensino fundamental. Para essas famílias o mais importante não era o tempo que os filhos permaneceriam na escola e/ou levariam para concluir o ensino fundamental, mas que seu direito de estar na escola, assegurado por lei, fosse respeitado e que se desenvolvessem projetos de ensino e aprendizagem que conseguissem levá-los a aprender conforme seu tempo, mesmo que ele fosse maior que o dos outros alunos considerados sem deficiência. Para esses familiares não era o certificado por si só que asseguraria qualquer garantia de prosseguimento e sucesso do filho, mas que esse tivesse domínio dos saberes propostos pela escola. Além disso, eles não atribuíram nenhum valor a um certificado alternativo que poderia, em sua concepção, prejudicar o futuro escolar e profissional do filho.

Os que se posicionaram a favor, ou seja, que aceitaram e pareciam ter visto com bons olhos a possibilidade de os filhos obterem o certificado de “terminalidade específica”, demonstraram que essa escolha foi decorrência da dúvida quanto ao sucesso do filho na escola e sua dificuldade em conseguir o certificado de conclusão do ensino fundamental. Além disso, elas enxergaram no certificado de “terminalidade específica” a possibilidade de futuro encaminhamento para o filho, principalmente, para o mercado de trabalho. Isso parece reforçar a crença na força de um diploma como garantia de se conseguir a inserção no mundo do trabalho, mesmo que esse carregue consigo a ênfase na diferença de quem o recebe, o que as famílias pareceram não perceber.

O terceiro conjunto foi o dos familiares que não apresentaram uma opinião formada sobre o assunto, manifestando dúvidas, pois ora diziam querer o certificado que todos os outros alunos receberiam, ora recuavam dessa opção diante da incerteza quanto aos limites e possibilidades de aprendizado do filho.

Comparando os relatos dos familiares de alunos que cursavam as séries iniciais com os que cursavam as séries finais do ensino fundamental e, portanto, os que, em potencial, estariam mais próximos de receberem o certificado de “terminalidade específica”, constata-se que não houve diferença de opinião entre os que a aceitaram e os que a recusaram.

É importante ressaltar, ainda, que nos três grupos havia defasagem na relação entre a idade dos filhos e a série cursada por eles, se for considerada a idade cronológica estimada para o aluno cursar cada série, no modelo de escola seriada. Desta forma, esse aspecto não pode ser apontado como o que determinou o posicionamento dos pais quanto à questão do certificado de “terminalidade específica”.

6.3 SUGESTÕES DAS FAMÍLIAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS

Finalizando as entrevistas, os familiares deram algumas sugestões bastante diversificadas sobre o que poderia melhorar a educação de crianças, jovens e adultos que como seus filhos, apresentavam dificuldades no processo de escolarização.

Nove (37,5%) familiares apontaram como sugestão para fazer avançar a educação desses alunos com dificuldade no processo de escolarização aspectos relacionados ao trabalho desenvolvido pela escola com aqueles que apresentavam deficiência. Demandaram maior atenção e paciência dos profissionais em relação aos alunos com deficiência, especialmente por parte do professor e da direção da escola.

Mais dedicação com as crianças, por parte da diretora e dos professores também. Mais dedicação, atenção, não importa que seja uma criança do ensino fundamental, da educação especial (P10).

No meio daquele tanto de criança, ele quer aprender, só que os outros aprendem mais do que ele. Ele fica olhando para o tempo (P15).

A única coisa que eu queria era que as pessoas, principalmente o professor que dá aula pra criança que tem problema, tivesse mais paciência, porque se a pessoa entender, lidar com ele, vê que ele não é pessoa normal, mas é diferente, não é tão diferente assim pra eles discriminarem. A coisa mais difícil que tem é discriminar o filho da gente (P6).

Esse grupo de pais mencionou também a necessidade de se respeitar o ritmo do aluno. Nesse sentido, Veltrone (2008) em sua pesquisa, identificou a partir da fala de alunos com deficiência intelectual, que o professor da classe comum era muito rápido em atividades como escrever na lousa e logo apagar, dar instruções rápidas e verbais e não repeti-las ou diversificá-las, além de exigir o produto da tarefa no mesmo tempo para todos.

Para uma mãe a melhoria do trabalho da escola requer haver menos alunos por sala. Em sua percepção, o número de alunos na classe comum dificulta a atuação do professor e

não lhe permite atender as necessidades de todos e também atuar junto ao aluno com deficiência.

Porque uma professora que dá aula para um tanto de menino daquele ali... 2ª, 1ª... Para tomar conta de uma criança assim é muito difícil (P4).

Na realidade de muitas de nossas escolas públicas, um dos maiores desafios para o professor tem sido conseguir trabalhar com o grande número de alunos por sala, fato que com certeza torna mais difícil atender à diversidade de necessidades apresentadas por cada aluno e, em especial, as demandas dos educandos com deficiência intelectual. Em relação ao trabalho desenvolvido pela escola, conforme relatado pelos familiares, podemos dizer, concordando com Padilha (2001) e Carvalho (2004), que a criação de condições mais favoráveis pode transformar, significativamente, a vida e a inserção cultural dessas pessoas.

Deste modo, não há dúvidas de que não é só a matrícula do aluno com deficiência na classe comum da escola regular que irá contribuir para sua inclusão escolar. Como nos aponta Mendes (2006), a mera inserção na classe comum não garante a permanência do aluno e seu sucesso no processo de escolarização.

Sete familiares (29%) indicaram como sugestão o apoio complementar de outros profissionais e serviços. Os relatos a seguir ilustram essa opinião.

Eu acho que podia ser incluído auxílio de psicopedagogo, fonoaudiólogo, de um psicólogo dirigido à orientação escolar. Porque a J. precisa disso tudo e eu tenho que buscar lá fora, particular. Houve época que eu estava pagando. O ano passado eu dei conta de pagar tudo e esse ano não dei conta de pagar nadinha, e ela precisa de ajuda de fonoaudióloga, de psicopedagogo... em minha opinião falta isso aí, porque o resto já tem tudo aqui. (P18).

Ter acompanhamento com psicóloga, ter acompanhamento do médico. Acompanhamento com médico na escola. (P8).

A fala desses pais demonstra a expectativa deles em relação ao serviço de atendimento especializado que a escola oferece. Muitos pais acreditam que cabe à escola resolver todos os problemas e atender todas as necessidades dos filhos, mesmo que sejam da competência de outras esferas sociais, como, por exemplo, o atendimento médico e psicológico. Tal concepção, sem dúvida, está influenciada principalmente pelo papel de assistência, o qual foi o foco de preocupação do atendimento na área da educação especial e também ao fato de

esses serviços não serem satisfatórios nas instâncias em que deveriam ser ofertados à população em geral.

Por outro lado, pode também indicar que os pais têm consciência de que o Atendimento Educacional Especializado poderia melhorar. Justamente esse atendimento que foi apontado como sugestão por seis participantes (25%), como ilustram os relatos a seguir.

Tem escola que não tem ensino alternativo, igual no Estado não tem. Agora que ela conseguiu por na escola. Acho que o governo deveria pôr em todas as escolas o Ensino Alternativo. Eu conheço uma mãe também que o filho tem deficiência, não fala... Estava fora da escola, e agora ela conseguiu no... (Escola Especial) (P2).

Ter mais horas no ensino especializado (P3).

Estes depoimentos demonstram que os familiares percebem o Atendimento Educacional Especializado como um recurso importante para suprir as necessidades de apoio dos alunos que frequentam as escolas regulares. Isso, de certa forma, apresenta coerência com a política de educação especial do governo brasileiro, que vem incentivando e dando apoio à implantação desse serviço nas unidades escolares, embora sem promover nelas nenhuma mudança em sua forma de organização, como, por exemplo, na seriação escolar.

Quatro familiares (16,6%) apontaram como sugestão para melhorar a educação de pessoas com deficiência intelectual a criação de uma classe especial no interior da escola comum. Assim parecem salientar o fato de o aluno não ser atendido efetivamente na classe comum e por isso almejam alternativas que, na sua concepção, possam contribuir para a qualidade da escolarização.

Tirar o menino da sala um pouco para ajudar, porque dentro da sala eles não conseguem prestar atenção (P4).

Eu queria assim... que tivesse aqui na escola uma sala só pra eles e falar essa aqui é só pra criança especial. Eu acho que aprendiam mais. Se dentro da escola mesmo tivesse uma sala só para aquela série que ele está e colocar o povo só pra ensinar, aquele ali está naquela série, eu acharia bom se tivesse porque aí não atrasaria a professora, porque o tempo que ela tem de ensinar aos outros tem que preocupar com ele. Seria uma (professora), só pra cuidar daquela turma ali. Eu acho que fica atrasado, então atrasa ela (professora) atrasa as outras crianças e não tem aquele acompanhamento aquela coisa. Ela (professora) não pode falar assim: "Vou sentar aqui e ensinar só ele". Ela tem as outras crianças pra trabalhar. Então eu queria que ele continuasse... eu quero ele aqui na escola, só que se tivesse uma salinha só pra eles, ele iria aprender. Mas, de vez em quando, ter o contato com os outros também, pra não sentir desprezado, alguma coisa assim (P15).

A fala desses familiares demonstra sua preocupação com o atendimento dado ao filho, no que diz respeito à atenção individualizada às suas necessidades. Na percepção deles, apesar de ser importante que o filho estivesse frequentando a classe comum da escola regular, este tipo exclusivo de escolarização não conseguia garantir, ao professor da classe comum, condições suficientes para proporcionar um ambiente de aprendizagem rico em experiências que possibilitassem o desenvolvimento de atividades diversificadas, tendo em vista atender a todos os alunos. Em face disso, esses pais visualizaram como alternativa para essa situação a criação de uma classe especial, no interior da própria escola. Eles parecem não perceber que o problema pode estar na forma como a escola está organizada, e que é isso que precisa sofrer alterações para que o sistema de ensino consiga, como nos afirma Sancho (2002, p. 52), “oferecer um ambiente de aprendizagem rico e socialmente integrado, em que todos os indivíduos encontrem um lugar para aprender”.

Em nosso entendimento, no atual modelo de seriação escolar da maioria de nossas escolas, alcançar isso nos parece uma missão impossível tendo em vista que os “conflitos advindos desse ideário tem contribuído para o esfacelamento e a decadência do processo educacional brasileiro” (CARMO, 2009, s.p).

A superação da atual forma de organização da escola só pode ser concebida no contexto de uma educação para a diversidade, em que se reconheça e se respeite que a natureza humana e os distintos grupos compõem-se basicamente de semelhanças e diferenças. A diferença marcada por características individuais não pode ser confundida com desigualdade porque, enquanto ela é um dado biológico, inerente ao ser humano, a desigualdade é produzida e determinada nas relações sociais. Esse entendimento é necessário para a possibilidade de instaurar uma práxis educativa e uma forma de olhar o outro respeitando suas diferenças e que, sobretudo, considerem o estatuto social dos diferentes educandos.

Por outro lado, a voz dos pais que desejam o retorno das classes especiais também nos remete a questionar se este tipo de escolarização, na atual realidade e no modelo de escola comum que ainda temos, também não pode ser uma opção em alguns casos, quando uma maior individualização se faz necessária, associada ou não a uma colocação em classe comum.

Apresentados e discutidos os resultados encontrados, passamos a seguir às considerações finais desta pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu tropeço no possível, e não desisto de fazer a descoberta do que tem dentro da casca do impossível.

Carlos Drumond de Andrade

Nesta pesquisa propusemo-nos a analisar a coerência entre a finalidade legal da escolarização da pessoa com deficiência intelectual e os sentidos atribuídos pela família a essa escolarização na classe comum da escola regular.

As reflexões aqui empreendidas tendo como referência tanto a consulta aos documentos emanados do governo federal e do Estado de Minas Gerais para a Educação Especial, em específico da “terminalidade específica” de escolaridade do ensino fundamental, quanto os relatos dos familiares a respeito da escolarização do filho com deficiência intelectual e dessa forma de certificação, nos permitiram chegar às considerações finais acerca dos principais resultados encontrados.

Ao contextualizarmos as propostas políticas brasileiras para a área da educação das pessoas com deficiência, identificamos que elas se sustentam nas políticas neoliberais, que por sua vez estruturaram as reformas sociais e educacionais na América Latina e no Brasil, especialmente no que se refere à utilização das modalidades de descentralização, concretizadas em desconcentração, de focalização e de privatização. Se, por um lado, o Estado passou a centralizar as decisões políticas e administrativas, por outro, passou a desconcentrar seu modo de atuar, procurando garantir seus mecanismos e suas estruturas de ação com determinações em âmbito local. Exemplos dessa reforma de Estado são: as privatizações de empresas estatais, deslocando-as para o setor privado sem, entretanto, diminuir sua atuação na economia. Além disso, o Estado executou formas de operação pautadas na descentralização, seja transferindo responsabilidades de uma esfera de governo para outra como, por exemplo, do Estado para os municípios, focalizando assim a aplicação de seus recursos seja por meio do envolvimento de entidades não governamentais na execução de políticas públicas sob seu controle. Como exemplo disso podemos citar a parceria da SEESP/MEC com os municípios-polo que atuam como bases multiplicadoras da formação de recursos humanos, no programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

O Estado brasileiro, com a justificativa de promover a melhoria da qualidade da educação, tem procurado principalmente no plano do discurso, direcionar suas políticas e

ações para atender à demanda por educação de toda sua população, o que inclui a escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais. Entretanto, sua atuação busca legitimar um modelo de escola concebido para atender aos interesses econômicos e políticos das elites dominantes, reduzindo a aprendizagem à transmissão e imposição de conhecimentos e isso acontece desconectado das experiências e história das pessoas que participam do cotidiano das escolas.

Apesar de todo o discurso presente na legislação para a área da educação e em específico da Educação Especial, apontando para uma escola democrática e inclusiva em nossas instituições escolares, o que predomina é a busca de resultados e rendimentos muitas vezes definidos *a priori*, sem considerar o estatuto histórico das pessoas. Nessa perspectiva,

Não importa se o aluno de fato se apropria de saberes e de conhecimentos que se traduzam em processos emancipatórios e de cidadania. Desconsideram-se as funções clássicas da escola, que é desenvolver as relações ensinar e aprender, pensar e fazer, partindo-se do princípio de que todos têm condições de aprender, ainda que seja no seu próprio ritmo (SILVA, 2003, p. 8).

Nesse contexto vários mecanismos vão sendo criados com a finalidade de corrigir os atrasos e desvios, e em nosso entendimento, o mesmo sistema que advoga promover a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual mantém e/ou cria mecanismos para excluí-lo.

No caso da “terminalidade específica”, isso fica bastante explícito e evidencia que, de fato, o Estado precisa fazer o discurso que não condiz com suas práticas para continuar sendo, na realidade, o que é. Ele levanta a bandeira da inclusão, do acesso, da permanência e do respeito à diversidade do aluno no sistema escolar, entre outros, mas continua perpetuando práticas que contrárias a isso. Ao invés de considerar as finalidades formativas da educação e de buscar identificar e resolver a causa da aparente não aprendizagem e do insucesso do aluno, discutindo, sobretudo, as bases em que se assentam as relações de exploração vigentes na sociedade global, o poder público prefere criar artifícios que demandam menos custos e isso se dá sem alterar, em essência, a forma como a escola está organizada.

Parafraseando Freitas (2002), essa é uma forma de exclusão dentro e fora do sistema escolar. Esse autor, ao explicar a lógica das modificações que estão acontecendo nos sistemas de ensino bem como sua forma de gestão, combina dois conceitos, para ele, importantes na compreensão desse processo. Na medida em que o sistema escolar “toma consciência” dos custos econômicos da repetência e da evasão (que ele denomina de “internalização dos

custos”), cria também mecanismos para controlá-los e eventualmente “externalizá-los” por variadas formas de privatização. Em sua concepção, o conceito “internalização dos custos” deve ser combinado com outro, o da “exclusão branda”, que nada mais é que estrategicamente criar trilhas de progressão diferenciadas dentro da própria escola, “alterando o ‘metabolismo do sistema escolar’ de forma a reforçar práticas de *interiorização da exclusão*” (FREITAS, 2002, p. 304 destaques do autor).

Concordamos com esse autor quando afirma que a exclusão é “internalizada” quando o aluno permanece na escola mesmo sem aprender, ao contrário de quando era diretamente eliminado dela, e tornam-se evidentes os custos econômicos bem como o seu controle por meio de programas de correção de fluxo, classes de aceleração, classes de reforço. O mesmo papel parece exercer a “terminalidade específica”, um dos focos desta pesquisa.

Segundo Freitas (2002), o custo econômico pode ser “externalizado” via privatização, terceirização e, nessa dinâmica, se

[...] os custos da repetência e da evasão eram informais, como um mal necessário, e faziam parte do próprio metabolismo de maneira não-racional (por exemplo, a defasagem idade/série), agora eles foram contabilizados e formalizados, sendo, portanto, passíveis de maior controle (correção de fluxo e equivalência idade/série) (FREITAS, 2002, p. 306).

Se, por um lado, a escola está mais democrática ao acesso de todos os alunos, por outro, ela continua perpetuando práticas de exclusão veladas. Nesse sentido Bourdieu (1997) analisa que o sistema escolar, como sempre fez, continua excluindo de forma continuada e mantendo no seu próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas.

Essas práticas escolares encontram respaldo nas políticas públicas para o campo educacional, as quais, por sua vez,

Criam um processo de dissimulação desses atos de exclusão do sistema (repetência, evasão), os quais, do ponto de vista político e social, são convertidos em atos do próprio sujeito (aluno), em um processo de auto-exclusão a partir das opções que faz, a partir do capital cultural anteriormente reunido em sua convivência na classe social respectiva, a partir das expectativas de classe e do seu esforço pessoal dentro do sistema escolar. Do ponto de vista econômico, criam um movimento duplo de internalização/externalização em que no mínimo se ganha melhor controle sobre os custos e no máximo os terceirizam (FREITAS, 2002, p. 311).

Dessa forma, parece ser esse um dos propósitos da “terminalidade específica”, pois, ela se mostra uma forma oportuna de controlar o tempo de permanência do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental, uma vez que, quanto maior for sua permanência sem alcançar a progressão nas séries escolares, mais gastos são gerados e recursos empregados, tornando-se necessário criar mecanismos para transferi-lo para níveis e modalidades de ensino que apresentam mais vagas, dessa forma liberando lugar para outros alunos, com deficiência ou não, no ensino fundamental, que é o único nível de ensino que por lei é obrigatório para todos, em nosso país.

Precisamos ter claro que, mesmo se o aluno certificado for para outra modalidade educacional (Educação de Jovens e Adultos ou Educação Profissional), como aponta a proposta da “terminalidade específica” isso não significa nenhuma garantia de sucesso em sua escolarização. Haverá, sim, a transferência das lacunas e problemas não superados no nível de ensino de onde foi egresso.

Cabe destacar também que a possibilidade de encaminhamento ao mercado de trabalho parece desconsiderar a real situação de exclusão que vive hoje grande parte dos trabalhadores no mundo e no Brasil, que mesmo quando qualificados deparam-se aqui com o desemprego e péssimas condições de trabalho e remuneração.

Considerando que a oferta, tanto da Educação de Jovens e Adultos quanto da Educação Profissional, obedece à peculiaridade de cada região do país, não sendo as mesmas e nem satisfatórias para atender à demanda em todos os municípios brasileiros, inúmeros alunos, após receberem essa certificação, muito provavelmente não terão para onde prosseguir em termos de modalidade educacional, restando-lhes a opção de permanecer em casa, sem nenhum acesso a qualquer tipo de escolarização, portanto, privados de qualquer contato com os outros alunos, num ambiente escolar.

Além disso, tendo em vista que o alvo da “terminalidade específica” é o aluno que não tem pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, esse certificado não terá nenhuma utilidade, para a inserção dele no mercado de trabalho, principalmente pelo fato de, em nossa sociedade pautada na lógica capitalista de produção, a competição por uma vaga estar cada vez mais acirrada e na qual nem as pessoas com qualificação profissional estão conseguindo trabalho.

Dessa forma, para nós está claro que a “terminalidade específica” servirá, sim, como mecanismo propício para transferir o aluno do ensino fundamental para outras modalidades de ensino, como, por exemplo, a educação de jovens e adultos. Estas, além de não serem

obrigatórias, em nosso país, possuem vagas ociosas conforme indica o Censo Escolar 2008, já referido anteriormente.

Considerando que o Banco Mundial, um dos principais organismos financiadores da educação em nosso país, avalia positivamente os níveis de ensino que demonstram ser mais lucrativos e que entre as estratégias propostas por ele para melhorar a qualidade e eficiência do ensino, está reduzir as altas taxas de repetência e limitar os custos por aluno, podemos afirmar que a certificação de “terminalidade específica” de escolaridade do ensino fundamental para o aluno que não alcança a promoção para os níveis escolares seguintes parece ser uma estratégia viável, na medida em que servirá como mecanismo oportuno para excluir dessa etapa aquele educando para o qual, mesmo após vários anos de frequência à escola, não se conseguiu ensinar o saber escolar e, em consequência, não avançou nos degraus da escolarização.

A partir da compreensão sobre a função social da escola, como importante via de emancipação humana e transformação das relações sociais de exploração, não é possível conceber o trabalho com todos os alunos pautado na comparação e busca dos mesmos resultados. Necessitamos de práticas escolares em que as atividades sejam diversificadas e respeitem o ritmo próprio de cada aluno, dando-lhe condições de aprender, conforme suas capacidades, todos os conteúdos que a escola trabalha e que lhes serão essenciais na sua formação humana.

Para além de toda esta análise de contexto, ao analisarmos os sentidos e expectativas das famílias para a escolarização do filho com deficiência intelectual na classe comum da escola regular, constatamos que aspectos como aprendizagem e desenvolvimento, alfabetização e socialização estão entre as razões prioritárias para os filhos frequentarem a escola, entre as principais contribuições da escola na vida do filho e entre as expectativas futuras em relação à escola e em relação à opinião delas sobre a “terminalidade específica” a maioria manifestou não desejar esse certificado para seus filhos, pois acreditavam que ele poderia ser um mecanismo que contribuiria para a discriminação, e queriam que os filhos recebessem o mesmo certificado de conclusão que todos os outros alunos da escola regular recebem. Esses dados nos permitem afirmar que a política de escolarização da pessoa com deficiência intelectual que lança mão da “terminalidade específica” está na contramão dos sentidos e expectativas dos familiares quanto à escolarização dos filhos com deficiência intelectual.

Em nosso entendimento, as políticas governamentais para a área da Educação Especial e, em específico, essa proposta de certificação, deixam claro que o foco de preocupações não

é a resignificação da escola para se garantir a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno e, muito menos, sua permanência e sucesso nela, aspectos tão propalados nos documentos legisladores para a referida área, tanto em âmbito federal quanto no âmbito do Estado de Minas Gerais. A finalidade que se apresenta de forma mais clara aponta para a transferência da responsabilidade pela promoção do aluno com deficiência intelectual para outras modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos. Isso se apresenta bastante coerente com as políticas neoliberais para a área da educação de modo geral, e em específico da Educação Especial.

Na atual estrutura escolar, em que todos os alunos, são colocados na mesma classe e ao mesmo tempo recebem os conteúdos, da mesma forma e no mesmo ritmo, independentemente de suas especificidades, necessidades e possibilidades, assegurar a inclusão escolar torna-se bastante complicado e até mesmo pode parecer uma utopia, pois, como afirma Ferraro (1999), as relações de exclusão “na” e “da” escola não estão claras e colocam sobre os sujeitos a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, na medida em que difundem uma ideia de escola democrática e “politicamente correta”. Parece evidente num contexto em que o Estado tem que atestar a credibilidade de suas ações, que a “terminalidade específica”, se torna um mecanismo bastante oportuno para tal.

Mesmo diante disso, não podemos cair na tentação dos reparos institucionais formais, pois isso “significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 48).

É necessário criar formas de romper com essa lógica imposta pelas políticas neoliberais e trabalhar rumo à perspectiva de construção de sistemas escolares democráticos, em que haja abertura para a possibilidade de participação de toda a comunidade. Para tanto, evidencia-se a necessidade de debates e reflexões aprofundados a respeito do modelo de escola que temos e a quem ele tem servido. Torna-se importante questionar as ações políticas voltadas às adequações, pois, em geral, elas homogeneizam as práticas educativas e conduzem os parâmetros avaliativos e os resultados esperados para o mais próximo possível daqueles esperados para outros alunos ditos “normais”. Nesse contexto, é importante repensar as ações que visam a adaptar as práticas escolares sem mudar a forma como a escola está organizada e, mais especificamente, é preciso discutir exaustivamente o sentido da “terminalidade específica”, principalmente, mas não somente, com os principais sujeitos que possivelmente seriam afetados pela proposta, isto é, os educandos com deficiência intelectual e suas famílias.

Nesse processo é preciso deixar claros as contradições e o caráter estigmatizante dessa forma de certificação escolar e, assim sendo, teremos elementos suficientes para superá-la

Nesse sentido, cabe aqui destacar o documento “Análise da Proposta de Deliberação da Educação Especial do CEE/PR – 2003”, elaborado no Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal. Esse documento coloca em evidência a necessidade de o poder público garantir às pessoas que em função de suas deficiências não puderam concluir o ensino fundamental, condições para o prosseguimento do atendimento especializado, criando alternativas. Entretanto, segundo o documento, devido ao seu caráter estigmatizante, a “terminalidade específica” deveria ser evitada para não impedir a continuidade das relações institucionais às quais as pessoas com necessidades educacionais especiais têm direito, independentemente do comprometimento que elas apresentem (FÓRUM PARANAENSE, 2003).

Ousamos ir além do que diz esse documento e afirmar se pensarmos em outro modelo de escola que rompa com a compartimentalização do conteúdo e com a seriação escolar não haverá necessidade de criar alternativas, pois elas já farão parte das ações pedagógicas do sistema escolar e em relação à “terminalidade específica” entendemos que ela muito mais que evitada, deveria ser abolida de qualquer política educacional, pois acima de tudo devemos ter como horizonte a construção coletiva de um novo modelo de escola que tenha como horizonte a formação e a emancipação humanas.

Nessa linha de reflexão, Penin (2000) afirma que assim aprenderemos um jeito de fazer escola e esse percurso será trilhado podendo ter a insegurança presente no caminho, pois, nesse processo torna-se evidente que “a certeza estará por conta da crença no objetivo: acolher todas as crianças, não arrancá-las de seu grupo de colegas com os quais iniciaram a escolarização, proporcionar-lhes o acesso, a permanência e o direito de aprender” (PENIN, 2000, p. 29).

Para ser universal e democrática, como rezam os discursos oficiais, a escola precisa pensar outro tipo de relação do aluno com deficiência intelectual com o conhecimento e não permanecer engessada no que se acredita e que se determinou que ele devesse aprender. É preciso que as ações educativas considerem a pessoa em sua especificidade, possibilitem o acompanhamento acadêmico do educando ao longo de sua escolarização e realmente consigam dar respostas ao seu sucesso ou insucesso sem, sobretudo, pautar-se no estabelecimento de comparações tendo como referência a forma e o ritmo de aprendizagem dos alunos ditos normais, simplesmente porque não é justo comparar pessoas e aprendizagens diferentes e, além disso, porque o fracasso somente existe na comparação. Se isso for concretizado, não necessitaremos criar mecanismos adaptativos que visem à correção de distorções e enquadramento das pessoas para atenderem aquilo que interessa aos sistemas de

ensino, como aponta, por exemplo, “a terminalidade específica” e como expressou uma mãe em seu depoimento: *“Não é um certificado que vai valer, eu acho que tem que ter projeto, não adianta você criar... vai para as escolas, as escolas vão trabalhar as crianças e depois de um certo tempo vão dar o certificado para elas... Muito fácil para o governo (P1).*

Podemos dizer, ainda, que como instrumento legal, não está indo ao encontro da expectativa das famílias, além de apresentar riscos desfavoráveis ao percurso de escolarização de alunos com deficiência intelectual no Brasil

Acreditamos que o papel de desvelar a que nos propusemos nos objetivos desta pesquisa, tenha sido cumprido e esperamos contribuir para provocar uma reflexão acerca da atual forma de escolarização das pessoas com deficiência intelectual na realidade brasileira.

Enfim, certamente nosso trabalho não se encerra aqui, pois há necessidade de continuar a jornada na busca de satisfazer novas inquietações, com novos estudos e investigações e, dado o caráter provisório do conhecimento, esta pesquisa pode não ser o fim, mas talvez o recomeçar de uma caminhada, tendo como horizonte a construção de uma escola mais justa e democrática. Escola que, em sua essência, não seja excludente e, portanto, não necessitará estar acompanhada do adjetivo “inclusiva”.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Renata. As várias medidas da educação. **Veja**. v. 43, n.25, p. 85, jun. 2007.
- ALMEIDA, M. A. de. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AARM – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista da Educação**, Campinas, p. 33-48, jun. 2004.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. A. A. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-37.
- ANTUNES, C.; TODESCHINI, M. Educar é medir, ter metas e cobrar. **Veja**. v. 43, n.25, p. 83-85, jun. 2007.
- ANTUNES, C. **Glossário para educadores**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ARAÚJO, M. I.; SOUSA, S. B. **Um Pouco da história da educação especial do município de Uberlândia**. 2006. Disponível em: <<http://www.nepec.ufu.br>>. Acesso em: 21 abr. 2007.
- ARAÚJO, P. F. de. **Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade**. 1997. 185f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- ARRETCHE, M. T. S. Emergência e desenvolvimento do welfare state: teorias explicativas. **Boletim Informativo e Bibliográfico (BIB) das Ciências Sociais**, n. 39, Tio de Janeiro: ANPOCS/Relume-Dumará, 1995.
- BANCO MUNDIAL. **El financiamiento de la educación en los países en desarrollo: opciones de política**. Washington, DC: BIRD, 1986.
- _____. Departamento de Educación y Políticas Sociales. **Prioridades y estrategias para la educación**. Estudio Sectorial del Banco Mundial. Washington: BIRD, 1995.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977. 225p.
- BATISTA, C. A. M; MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, A. L. L. et al. **Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 13-42. (Atendimento Educacional Especializado).
- BECKER, F. Conhecimento: transmissão ou construção? In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 27-41.
- BEHRING, E.R. **a política social no capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez, 1998.
- BORGES, L. F. P. **Democracia e educação: uma análise da crítica às políticas educacionais no Brasil (1995-2002)**. 2004. 197f. Tese (Doutorado em Educação)-Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

BOURDIEU, P. et al. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus Soares Azevedo e outros. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Estatuto da criança e do adolescente no Brasil. **Lei n. 8069**, de 13 de julho de 1990.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 de dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094** de 24 abril de 2007. Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diagnostico.part.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172** de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providências. Brasília: MEC, 2001a.

_____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. Portaria Nº 1308 de 28 de outubro de 2008. **Diário Oficial da União**. Brasília, 29 de out. 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Brasília: MEC/CNE. 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 28 de mar. 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA 2000: relatório nacional**. Brasília: INEP, 2001a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2007.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2006**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 de abr. 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo 2008 mostra estabilidade na matrícula**. 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_01.htm>. Acesso em: 10 de junho 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: SEESP, 2001b. 79p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: SEESP, 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano setorial de educação e cultura**. Brasília, 1971. 250p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. **Diretrizes básicas para a ação do centro nacional de educação especial**, Brasília, 1974.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **II Plano setorial de educação e cultura (1975/1979)**. Brasília, DF: Departamento de documentação e divulgação, 1976.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **Plano setorial de educação, cultura e esporte 1980/1985**. 2.ed. Brasília: Coordenadoria de comunicação social, 1982. 52p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994, 66p.

_____. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Lei nº 11274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Senado Federal, 2006.

BRINHOSA, M. C. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, p. 39-60. Coleção Educação Contemporânea.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**. v. 9, n. 54, p. 21-27. 2001.

_____. **Educação especial brasileira: a integração segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: Editora da PUC/SP; EDUC, 2004.

CAETANO, A. M. **O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental**. 2002. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

CAMARGO, E. A. A. O olhar dos pais de sujeitos com deficiência mental sobre o letramento e escolarização/inclusão de seus filhos. In: LODI, A. C.; HARRISSON, K. M.; CAMPOS, S. R. L. (Org.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 104- 112.

CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CAPELLINI, V. L. M. F. **A Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. 2001. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

_____. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARMO, A. A. do. **Deficiência física: a sociedade brasileira, cria, recupera e discrimina**. 2. ed. Brasília: SEDES/PR, 1994. 170p.

_____. Inclusão escolar e a Educação Física: que movimento é este? In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: EDUEL, 2001. p. 91-112.

_____. **Escola não seriada e inclusão escolar: a pedagogia da unidade na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2006.

CARVALHO, M. F. **A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental**. 2004. 177 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CASSARUS, J. **Tarefas da educação**. Campinas: Autores Associados, 1995, 124p.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COIMBRA, M. Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais. In: ABRANCHES, S.; COIMBRA, M.; SANTOS, W. (Org.). **Política social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

CORSI, F. L. A globalização e a crise dos Estados Nacionais. In. DOWBOR, et al. **Desafios da globalização**. Petrópolis,: Vozes, 1997. p. 102-108.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

DALLABRIDA. A. M. **As famílias com filhos deficientes e a escolha da escola: o caso do colégio coração de Jesus**. 2006. 188 f. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

DE TOMMAZI, L.; WARDE, M. J; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DRAIBE, S. M. O Welfare State no Brasil: características e perspectivas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 1988, Águas de São Pedro. **Anais...** Águas de São Pedro: ANPOCS, 1988.

_____. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, n. 17, p. 86-101, São Paulo: Edusp, mar./mai. 1994.

DUARTE, J. de S.; MUNHÓZ, M. A. **A escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental: um estudo das expectativas das famílias**. **Revista Educação Especial** n. 32, p. 225-236, Santa Maria, 2008.
Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 02 de fev. 2009.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19 Jan/fev/mar/abr, 2002.

FALEIROS, M. H. S. **A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas**. 2001. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação do Indivíduo Especial)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

FARIA, M. N. M. **Alfabetização de crianças portadoras de síndrome de down: analisando uma proposta de ensino**. 1993. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados, n. 12, p. 22-47, set./out./nov./dez. 1999.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e exclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. 318 p. P. 85-113.

_____. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Caderno Cedes**. [on line]. Set. 1998, v. n. 46, p. 7-15. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. ISSN 0101-3262. Acesso em 19/12.2008.

FERREIRA, M. C. C. A escolarização da pessoa com deficiência mental. In: LODI, A. C. et al. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, A. L. L. A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. In: GOMES, A. L. L. et al. **Deficiência mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 45-68. (Atendimento Educacional Especializado).

FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos**. 5. ed. São Paulo: Vozes, 1997. 251p.

FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA E UNIVERSAL. **Análise da proposta de deliberação educação especial do CEE/PR.** 2003. Curitiba: GT- Educação Especial, 2003.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2008.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 31-91.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 77-108.

GAMBOA, S. S. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In. **Globalização, pós-modernidade e educação.** 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 79-106. (Coleção Educação Contemporânea).

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** 2004. 227 f. Tese (Doutorado em educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GOMES, E. R. **A inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular em município do Litoral do Norte Paulista.** 2006. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

GOMES, J. M. **Políticas e democracia em tempos de globalização.** Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLASCO; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2000. p. 13-68.

GOMES, W. O. **Inclusão escolar: um olhar na especificidade da aprendizagem do aluno deficiente incluso no ensino fundamental.** 2005. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

IACONO, J. P. **Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada?.** 2004. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

JANNUZZI, G. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

_____. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004. 243p. Coleção educação contemporânea.

JESUS, D. M. de. Atuando em Contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Revista Psicologia e Sociedade.** São Paulo, v.1, n.16, p.37-49, 2004. Número Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 29 ago. 2007.

KARIYA, A. M. F R. **A educação inclusiva nas escolas de Itapetininga: um estudo sobre os portadores de deficiência mental.** 2005. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2005.

KASSAR, M. de C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. Caderno CEDES [online]. Set. 1998, v. 19, n 46, p. 16-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. ISSN 0101-3262. Acesso em 19/12/2008.

LAURELL, A. C. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: _____. (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1995. p. 151-178.

LIBÂNIO, J. C. As funções atuais da escola: repensando a didática e a organização escolar. **Anais digital,** Campo Grande, Jun. 2003. CD-ROM.

LIMA, S. R. **Cursos de especialização em educação física e esportes adaptados: onde estão seus egressos?** 1998. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1998.

LIMA, T. de. F. A. de. **Procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de Alfabetização dos alunos portadores de deficiência mental moderada.** 2002. 129f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social: Elementos para uma análise marxista.** São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas** São Paulo: E.P.U. 1986.

_____. et al. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais.** São Paulo: Scipione, 2001.

MANZANO, E. S. El objeto de la Educación Especial. In: _____. **Principios de la educación especial.** Madrid: Editorial CCS, 2001.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial.** Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25. Coleção perspectivas multidisciplinares em educação especial.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação**. Campinas: CEDES, v. 22, f. 12 n. 77, p. 28-48, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996. 208p.

MELLO, G. N. Políticas públicas de educação. **Estudos avançados**. Série Educação para a Cidadania-1. São Paulo: USP, 1991.

MENDES, E. G. Bases históricas da educação especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva. 2000. Não publicado.

_____; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: Edufscar, 2004.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n.33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 30 maio 2007.

MÉSZARÓS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. Tradução de: Education beyond capital.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 424/03. Aprovado em 27.05.2003. Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. 2003a. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/index.php?>>. Acesso em: 02 mar. 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. **Orientação SD nº 01/2005**. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/index.php?>>. Acesso em: 02 mar. 2009.

_____. Resolução nº 451, de 27 de maio de 2003. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. 2003b. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/index.php?>>. Acesso em: 02 mar. 2009.

MIRANDA, C. C. C. de. **O que dizem as letras?** O início do processo de aquisição de linguagem escrita em portadores de Síndrome de Down. 1999. 245f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

MITTLER, P. Educação para todos: um desafio global. **Pátio revista pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, v. 5, n. 20, p. 10-14, fev./abr. 2002.

MONTEIRO, M. I. B. A escrita e os alunos deficientes mentais nas escolas comuns e especial. In: LORDI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P; CAMPOS, S. R. L. de. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 98-103.

MORAES, R. C. C. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do Neoliberalismo. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. A;

- HADDAD, S. (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 13-42.
- MOREJÓN, K. **A inclusão escolar em Santa Maria /RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e de seus professores**. 2001. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.
- MOTA, A. E. Segurança Social. **Serviço Social e Sociedade**, n. 50. São Paulo: Cortez, 1996.
- NÓBREGA, V. L. da. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: Enciclopédia da Legislação do ensino. v.3, Tomo 1º. Rio de Janeiro/São Paulo: Livraria Freitas Bastos S.A, 1967. P. 17-40.
- OLIVEIRA, A. A. S. **Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados**. 2002, 343f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.
- OLIVEIRA, M. K. de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A. et al. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: ABDR, 2001. p. 51-83.
- OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, número especial, p. 251-272, jul./dez. 2006.
- PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.
- PENIN, S. T. de S. Qualidade de Ensino e progressão continuada. In: KRASILCHIK, M. (Org.). **USP Fala Sobre Educação**. São Paulo: FEUSP, p. 23-33, 2000.
- PEREIRA, M. R. A. **Política de inclusão e escolarização de alunos com necessidades educativas especiais: terminalidade ou conclusão**. 2004. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.
- PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.
- PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: São Paulo: T.A. Queiroz, EDUSP, 1984.
- PIECZKOWSKI, T. M. Z. **O processo de integração/inclusão de alunos especiais - deficiência mental - em escolas regulares do município de Chapecó**. 2003. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2003.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 32, p. 173-199, set./out. 1998.

POPKEWITZ, T. **Reforma educacional, uma política sociológica: poder e conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRIETO, R. G. **A construção de políticas públicas de educação para todos**. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/a_constucao_de_politicas.asp?f_id_artigo=152>. Acesso em 03 de fev. 2009.

REGO, T. C. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RELATÓRIO de estudos realizados pela comissão de terminalidade específica. Uberlândia, [2008]. Não publicado.

RUBIM, M. H. **Educação de jovens e adultos com deficiência mental: análise evolutiva da aprendizagem da língua portuguesa e da matemática**. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SALM, C. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANCHO, J. M. A diversidade da escola ou a diversidade da educação. **Pátio revista pedagógica**. v. 5, n. 20, p. 52-55, Porto Alegre: Artmed S.A, fev./abr. 2002.

SANTOS, L. L. C. P. **O mito da eficiência no ensino: estudo crítico da tecnologia educacional**. São Carlos, 1980. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1980.

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, v. 9, n. 43, p. 9-10, mar./abr. 2005. Disponível em: <http://www.mid.org.br/textos/deficiencia_intelectual.doc>. Acesso em: 20 abr. 2008.

SCHILLING, V. **Globalização ontem e hoje**. Disponível em: <<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/atualidade/globalizacao.htm>>. Acesso em: 02 set. 2008.

SCHRAMM, R. C. **Inclusão dos portadores de síndrome de Down na rede regular de ensino**. 2001. 66f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Comportamento) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas. 2001.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Tradução de P. S. Werneck. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, M. A. da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno Cedes**, v. 23, n. 61, s.p. Campinas, SP, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 30 out. 2008.

SILVA, M. A. P. P. Gomes da. **A construção do conhecimento por portadores da síndrome de Down no contexto escolar.** 1999. 168f. Dissertação. (Mestrado em lingüística aplicada) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

_____. Política educacional do Banco Mundial entre 1970 e 1996. In: SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 49-113.

SILVA, R. H. dos R. A universalidade das políticas públicas da diferença: o caso das políticas de educação especial dos Estados Unidos, Espanha e Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 4, 2008, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2008. CD-ROM.

SILVA, S. A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências: como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. In: VIZIM, M.; SILVA, S. (Org.). **Políticas públicas:** educação tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas/SP: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2003. p. 73-100.

SOLER, A. F. **Alfabetização e suas relações com a construção do conhecimento:** um estudo em deficiência mental leve. 2001. 107f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2001.

SOUSA, F. M. F. de. **...E por falar em classe especial...** um estudo sobre a avaliação da inserção de educandos portadores de deficiência mental moderada em classe especial por suas mães. 1999. Mestrado (Educação Especial)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 maio 2008.

SOUSA, S. B. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental:** expectativa dos professores. 2008. 161 f. Tese (Doutorado em Educação Especial)-Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

STEFAN, H. **A formação e o desenvolvimento de conceitos em portadores de deficiência mental leve.** 1998. 130 f. Dissertação. (Mestrado em Lingüística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1998.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 77-108.

TRAVAGLINI, R. R. **Análise do processo de alfabetização de jovens e adultos com deficiência mental.** 2004. 89f. (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Projeto de construção da escola especial.** 2001. Não publicado.

_____. **O que é Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE?** 2006. Não publicado.

_____. **Quem somos?** 2007c. Não publicado

_____. **Relatório circunstanciado gestão 2005-2008.** 2008. Não publicado.

_____. **Quantitativo de alunos.** [2008]. Disponível em:
<http://200.225.227.178/pmueduca/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=cemepe_pmu&idConteudo=6162&lang=pt_BR&pg=5006&taxp=0&>. Acesso em: 02 abr. 2009.

_____. Núcleo de apoio às diferenças humanas. **Programa básico legal ensino alternativo: histórico e estrutura organizacional.** 2005. Não publicado.

_____. **Educação especial na rede municipal de educação no município de Uberlândia-MG.** 2007a. Não publicado.

_____. **Lei de Criação do Campus.** 2007b. Não publicado.

VELTRONE, A. A. A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental. 2008, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação do Indivíduo Especial)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

VIANNA, M. L. T.W. **A americanização (perversa) da seguridade social no Brasil: estratégias de bem-estar e políticas públicas.** Rio de Janeiro: UCAM/IUPERJ, 1998.

VIDAL, M.H.C.V. Atando nós que constroem redes... A expansão da rede Pitágoras no contexto da transnacionalização da educação. 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

VIGOTYSKY, L. S. **A formação social da mente.** Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 4. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988. p. 103-117.

ANEXO A - APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA



Universidade Federal de Uberlândia
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

Av. João Naves de Ávila, nº 2160 - Bloco J - Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG –
CEP 38400-089 - FONE/FAX (34) 3239-4531

ANÁLISE FINAL Nº 029/08 DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA O PROTOCOLO REGISTRO CEP/UFU: 013/08

Projeto Pesquisa: “A Finalidade da Escolarização do Deficiente Mental: (in)coerências entre a terminalidade específica e a expectativa familiar”.

Pesquisador Responsável: Enicéia Gonçalves Mendes

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 196/96/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Data para entrega do Relatório Dezembro: Outubro/2008

SITUAÇÃO: PROTOCOLO DE PESQUISA APROVADO.

Uberlândia 07 de fevereiro de 2008.

Sandra Terezinha de Farias Furtado

Prof. Dra. Sandra Terezinha de Farias Furtado
Coordenadora do CEP/UFU

Orientações ao pesquisador

(Para parecer Aprovado ou Aprovado com Recomendações)

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco-ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeriram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e). O prazo para entrega de relatório é de 120 dias após o término da execução prevista no cronograma do projeto, conforme norma da Res. 196/96 CNS.

APÊNDICES**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Diretoras das Escolas)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Uberlândia, 10 de dezembro de 2007.

Ilmo. (a) Srs. (as)

Diretores (as) das Escolas Municipais que cediam o Atendimento Educacional Especializado

Prezados (as) Senhores (as),

Sou professora pública municipal e aluna do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEEs/UFSCar. Estou interessada em desenvolver uma pesquisa cujo objetivo geral é analisar a coerência entre a finalidade legal da educação do deficiente mental, expressa na terminalidade específica de escolaridade e a expectativa familiar para a escolarização deste educando. Uma das metas é identificar as principais expectativas dos pais para a escolarização dos filhos com deficiência mental. Por esta razão, solicito a V. Sa. autorização para a realização da pesquisa nas escolas municipais que dirigem, pois são as que cediam o Atendimento Educacional Especializado. Mais especificamente necessitarei da vossa colaboração para: a) viabilizar o contato com os pais ou responsáveis pelos alunos com deficiência mental, matriculados nas unidades escolares, para consultá-los sobre a participação na pesquisa; b) fornecer dados constantes nas pastas/registros dos educandos, cujos pais forem selecionados, referentes à série e período de frequência na educação infantil e no ensino fundamental e ao tipo de escola freqüentada no percurso escolar (comum ou especial).

Antecipadamente agradeço pela importante contribuição prestada.

Atenciosamente

Solange Rodvalho Lima

Aluna do PPGEEs/UFSCar e professora SME/PMU

Endereço:

Telefones

Eu _____ na qualidade de diretora da Escola Municipal _____, autorizo a realização da pesquisa conduzida por Solange Rodovalho Lima, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs/UFSCar). Estou ciente que o objetivo da pesquisa é analisar a coerência entre a finalidade legal da educação do deficiente mental, expressa na terminalidade específica e a expectativa familiar para a escolarização deste educando.

Uberlândia, ____ de dezembro de 2007.

Assinatura do Diretor (a)

**APENDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Familiares)**

Senhores pais ou responsáveis,

Sou doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEs/UFSCar. Estou interessada em pesquisar a coerência entre a finalidade legal da educação do deficiente mental, expressa na terminalidade específica, e a expectativa familiar para a escolarização desse aluno na escola comum.

Para isso, preciso muito da vossa colaboração, participando na pesquisa que será conduzida por mim, Solange Rodovalho Lima orientada pela Professora Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes, docente do PPGEs/UFSCar.

Para conhecerem o projeto de pesquisa, vou descrever de maneira resumida como será sua participação. Se depois de ler, vocês tiverem alguma dúvida, estarei à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Vocês responderão a uma entrevista, composta por questões sobre os seguintes aspectos: dados de identificação, grau de escolaridade, expectativa dos pais em relação à escolarização do filho com Deficiência mental na escola comum e percepção sobre a terminalidade específica de escolaridade. A entrevista será conduzida por mim, como pesquisadora em local, data e horário que lhe for conveniente. A entrevista será registrada por escrito e com o seu consentimento, gravada em aparelho de áudio.

Sua participação será voluntária e sem nenhuma remuneração. Mesmo que concordem em participar e posteriormente queiram desistir, terão total liberdade e direito para tal, sem nenhum prejuízo na sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

A pesquisa resultará em uma tese de doutorado e será encaminhada para publicação em revistas especializadas e apresentações em eventos científicos com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da ciência e da sociedade.

Em se tratando de publicações e apresentações, fica firmada a garantia de sigilo das informações que possam revelar a sua identidade.

Os dados pessoais coletados serão utilizados apenas com a finalidade de caracterização dos participantes do estudo, sem revelar os nomes.

Vocês receberão uma cópia deste termo, no qual consta o telefone e o endereço do pesquisador, podendo esclarecer, a qualquer momento, suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação na mesma.

Para esclarecer dúvidas ou marcar uma entrevista entrar em contato com:

Cordialmente,

Solange Rodovalho Lima

Endereço:

Telefones:

Eu, _____ portador de RG N° _____, residente à Rua/AV. _____, N° _____, na cidade de Uberlândia – MG, concordo em participar na pesquisa de Título: “**A FINALIDADE DA ESCOLARIZAÇÃO DO DEFICIENTE MENTAL: (in) coerências entre a terminalidade específica e a expectativa familiar**”, realizada por: Solange Rodovalho Lima, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEs/UFSCar, sob orientação da Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes, docente do PPGEs/UFSCar.

A referida pesquisa tem por objetivo: Analisar a coerência entre a finalidade legal da educação do deficiente mental, expressa na terminalidade específica, e a expectativa familiar para a escolarização desse aluno na escola comum.

Fui orientado (a) do seguinte:

- *A entrevista será conduzida pela própria pesquisadora e será realizada em local, data e horário previamente definido e que melhor me convier.*
- *A entrevista será registrada por escrito e sob minha autorização gravada em aparelho de áudio.*
- *Será resguardada a identidade do participante.*

Estou ciente também que minha participação é voluntária, sem nenhuma remuneração e dela posso desistir a qualquer momento, sem explicar os motivos e sem nenhum prejuízo.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Uberlândia, ____/_____/____

Assinatura do participante

Nome do Pesquisador Responsável: Solange Rodovalho Lima

Endereço:

Telefones:

**APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA, DIRIGIDA AOS
PAIS/RESPONSÁVEIS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

I. Dados pessoais

1. Grau de parentesco: () Pai () Mãe () Responsável (vínculo: _____)
2. Idade:
3. Grau de escolaridade/instrução:
4. Idade do filho/a:

II. Situação escolar atual

1. Tempo que o filho/a iniciou o período de escolarização:
2. Nome da escola em que o filho/a estuda atualmente:
3. Série em que o filho/a estuda:
4. Tempo que o filho/a estuda na atual escola:

III. Percepções dos pais sobre a escolarização dos filhos

1. Em sua opinião, quais as três principais razões para seu/sua filho/a frequentar a escola?
Entre estas qual a mais importante?
2. Em sua opinião, a escola fez alguma coisa que contribuiu com o desenvolvimento de seu filho/a? Aponte três que considerar mais importantes.
3. Você espera que a escola ainda faça alguma coisa por seu filho/a? O que?
4. Em sua opinião qual deve ser o futuro escolar de seu filho?
 - a- () Continuar estudando na mesma escola
 - b- () Sair da escola e parar de estudar
 - c- () Sair da escola e conseguir emprego/trabalho
 - d- () Ir para outra escola comum
 - e- () Ir para a escola especial
 - f- () Ir para a Educação de Jovens e Adultos

g- Ir para a Educação profissional

h- Outra. Especifique:

5. Você considera que seu/sua filho/a aprende o que é ensinado na escola?

Sim

Não

Às vezes

Justifique:

IV – Percepção dos pais sobre a terminalidade específica

1. Você tem conhecimento do que seja a terminalidade específica de escolaridade?

Sim

Não

2. Você gostaria que seu/sua filho/a a recebesse?

Sim

Não

Por quê?

3. Caso seu/sua filho/a receba a terminalidade específica, para onde você gostaria que ele fosse encaminhado?

a- Educação de Jovens e Adultos

b- Educação profissional

c- Para o mercado de trabalho

d- Outro: Especificar:

Justifique:

4. Que sugestões você daria para melhorar a educação de crianças e jovens que como seu filho/a tem dificuldades no processo de escolarização?

