

EDUCAÇÃO ESPECIAL: EM BUSCA DE REDIMENSIONAMENTO E CONSTRUÇÃO COLETIVA

Marilda Moraes Garcia Bruno*

1. APRESENTAÇÃO

A Educação Especial inserida no debate mais amplo da Construção da Cidadania, sob os princípios dos ideais democráticos de direitos e igualdade de oportunidades da “Educação para Todos”, tem buscado um espaço mais amplo para discutir, analisar e refletir, com mais profundidade, questões básicas conceituais de seu significado, ideologia e identidade no contexto sócio-cultural e escolar brasileiro.

A prática da reflexão, do diálogo e trocas de experiências, com diferentes pontos de vista, crenças e interpretações teóricas, tem suscitado, no momento, acalorado debate, polêmica e até mesmo posições radicais quanto aos objetivos, função e formas de atuação na Educação Especial

* Educadora especializada em deficiência visual e múltipla. Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco-UCDB. Membro do Comitê Internacional de Educação de Deficientes Visuais.

em nosso país.

O que se discute hoje é a proposta da Escola Inclusiva em substituição à Escola Integradora da Política Nacional de Educação Especial, sugerindo-se, inclusive, a extinção das formas de atendimento e dos Programas tradicionais.

Neste artigo, tentaremos buscar uma maior compreensão e clarificação dessas questões, na análise das dimensões histórica, filosófica e política, subjacentes às Diretrizes Educacionais, que permeiam o cotidiano e a prática escolar.

2. DIMENSÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL: DA SEGREGAÇÃO À INTEGRAÇÃO

A trajetória educacional brasileira, tanto do ponto de vista histórico como filosófico, revela profunda dependência do pensamento e da tendência sócio-educacional européia desde seus primórdios.

No final do século XVIII, surgiu em Paris a primeira escola de cegos, o Instituto Real dos Jovens Cegos, criada por Valentin Haüy (1784), que acabara de inventar um sistema de leitura em alto relevo com letras em caracteres comuns, constituindo-se a primeira tentativa de leitura-escrita para pessoas cegas.

No início do século XIX, na França, um jovem cego

chamado Louis Braille desenvolveu um sistema de caracteres de seis pontos em relevo, denominado Sistema Braille, que possibilitou a aprendizagem da leitura, escrita e proliferação de escolas por toda Europa e Estados Unidos.

O brasileiro José Álvares de Azevedo realizava seus estudos em Paris, no Instituto Real dos Jovens Cegos, onde fora aprender a nova técnica e o método. Chegando ao Brasil, ensinou Braille a Adéle Sigaud, filha do Dr. Xavier Sigaud, médico do Paço, que logo levou a D. Pedro II a idéia de criar em nosso país um colégio destinado à educação e residência de pessoas cegas.

Assim foi criado o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos” (1854), hoje Benjamin Constant, sob forte influência positivista, tendo sido o primeiro educandário para cegos na América Latina e a única instituição federal destinada a promover a educação e capacitar profissionais para a criação de Institutos em outros estados brasileiros.

Desta forma, a partir do início do século XX, e sendo comum o sistema de internato, foram criadas, no modelo educacional do Instituto Benjamin Constant, as primeiras escolas especiais: Instituto São Rafael, em Belo Horizonte (1926); Instituto Padre Chico, em São Paulo (1928); Instituto de Cegos da Bahia, em Salvador (1929); Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre (1941); Instituto de Cegos do Ceará, em Fortaleza (1934); e Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas, em Campo Grande-MS (1957).

Embora essas Instituições tenham sido criadas adequadamente para um determinado momento histórico, nele prestando relevantes serviços e exercendo importantes

função e papel educacionais que competiam ao Estado, infelizmente muitas não se modernizaram, nem redimensionaram sua forma de atuação e atendimento, concorrendo para a existência, ainda no final deste século, de Escolas Especiais de prática segregacionista.

O grande marco na história da Educação Integrada na América Latina foi, sem dúvida alguma, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (1946), hoje Fundação Dorina Nowill, situada em São Paulo, constituindo-se a primeira Instituição a capacitar professores especializados para a atuação em escolas públicas. Assim, na cidade de São Paulo (1950) e no Rio de Janeiro (1957) foram criadas as primeiras salas de recursos e classes especiais em escolas públicas, nascendo, dessa forma, a educação especial sob o princípio da integração no sistema comum de ensino.

3. DIMENSÃO POLÍTICA

Para melhor compreensão da evolução desse processo de integração em nosso país, tem-se que lançar mão das Leis de Diretrizes e Bases que nortearam a Política Nacional de Educação nesses anos todos. Nessa perspectiva, a integração de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, na época denominados “excepcionais”, surgiu pela primeira vez na LDB, Lei n.4.024/61, a qual preceituava que:

“Art. 2 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

.....

Art. 88 - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

É inadmissível, após quase quatro décadas, ter-se que rediscutir esse direito já consagrado. Entretanto, cabe refletir que, infelizmente, até hoje muitas escolas esperam ainda que o aluno tenha que se “enquadrar” ao seu sistema.

Nesse sentido, a LDB 5692/71, com forte influência da reforma educacional americana, trouxe grande evolução conceitual quanto ao objetivo do ensino de 1º e 2º graus: *“proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”*. Verifica-se, aqui, que os objetivos da educação especial não foram de cunho particular, estando embutidos na finalidade da educação geral, buscando a formação integral do educando, com ênfase em três aspectos importantes: o inter e intra-pessoal e o da socialização.

Deve-se considerar ainda que, tanto o aspecto intra-pessoal, relacionado a auto-realização, como o interpessoal de relação e comunicação com pessoas que constituem o processo de socialização, aparecem basicamente fundamentados na relação do trabalho como fonte de desenvolvimento pessoal e social.

Maior avanço observa-se após 1975, com a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes e, no Brasil, o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, em 1981, oportunidade em que começam a ser traçadas pelo Sistema

Público, as metas, as diretrizes e os objetivos para educação especial. Nesse sentido, a legislação incluiu no conceito de currículo pleno (alterado pela Lei 7.044/82), o núcleo comum de caráter obrigatório e a parte diversificada para atendimento às diferenças individuais; delegando ainda, aos Conselhos Estaduais, a atribuição de normatizar a legislação de acordo com as peculiaridades de cada Estado.

Do ponto de vista conceitual, o recém criado CENESP - Centro Nacional de Educação Especial - MEC, através da Portaria Ministerial n. 69/86, assim concebia a Educação Especial:

“Art. 1. A educação especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de auto-realização, qualificação para o trabalho e integração social”.

Surge então, aqui, paradoxalmente, o conceito de “atendimento especial”, embora integrante ao sistema geral de ensino, torna-se paralelo: pensado, gestado, administrado e até mesmo operacionalizado fora desse sistema.

Observa-se, por outro lado, que o estado de São Paulo deu outra conotação ao significado de Educação Especial na Deliberação do CEE n. 13/73, art.10, que dispõe sobre os fundamentos da Educação Especial naquele estado:

“Do ponto de vista educacional, são considerados excepcionais os alunos que, devido a condições físicas, mentais, sensoriais, emocionais ou sócio-

culturais, necessitam de processos especiais de educação para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades”.

Verifica-se, aqui, não o conceito de “atendimento ou de educação paralela”, mas o de “processos especiais de educação”. Entende-se como processos especiais toda modificação, suplementação ou apoio necessários ao programa educacional comum.

Cabe pontuar que, mesmo antes destes avanços conceituais, a educação de alunos com deficiência visual foi pioneira à integração desses alunos no ensino comum, mas, infelizmente, a responsabilidade de supervisão, acompanhamento e produção do livro Braille e equipamentos específicos por serem importados, ficaram sempre condicionados às Instituições Especializadas. Talvez seja esse o motivo pelo qual a maioria dos estados ainda mantém formas de organização de serviços conservadoras como Classes ou Escolas Especiais até que os alunos desenvolvam certa independência no processo acadêmico, contribuindo, dessa forma, para pequena expansão do atendimento educacional de qualidade no ensino público.

Preocupada com essas questões de falta de Política Pública que assumisse a responsabilidade e o compromisso de oferecer educação de qualidade, com capacitação de recursos humanos e oferecimento de recursos específicos necessários ao processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência visual, é que autora deste ensaio propôs o Projeto CAP (Centro de Apoio Pedagógico), em 1994, para o estado de São Paulo. Projeto pioneiro na América Latina, destinado ao apoio do aluno, professor do ensino comum,

escola e comunidade, foi encampado pelo MEC - SEESP para implantação também em outros estados.

Quanto a essas questões de Política Pública, a Nova LDB 9.394/96 representa pouco avanço conceitual no que se refere às questões filosóficas e sociais, pois a educação especial é concebida, no seu Art. 2, sob “os princípios de liberdade e nos ideais da solidariedade humana”, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O que muda, entretanto, em relação às anteriores é apenas o ideal da solidariedade.

Por outro lado, e quanto ao “status político”, a educação especial ainda é de sub-sistema paralelo, entendida como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (art. 58).

No parágrafo primeiro desse artigo pode-se fazer a leitura dos princípios da escola inclusiva, no que diz respeito ao apoio especializado na escola regular, quando necessário. Entretanto, no artigo seguinte, já se faz presente o princípio da integração com suas formas tradicionais de organização de serviços em função das condições específicas: classes, escolas ou serviços especializados. São conceitos diferentes que tentaremos clarificar mais adiante, buscando compreensão nas respectivas fundamentações filosóficas.

O maior avanço e inovação incide, sem dúvida, no fato de a Lei ter definido claramente ações pedagógicas e competência institucional: os sistemas de ensino em diferentes níveis deverão assegurar aos educandos currículos,

métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicos que atendam suas necessidades especiais (LDB art. 59, I). Logo, tornam-se funções da escola prover os recursos humanos e materiais, bem como as adaptações e complementações curriculares necessárias ao acesso e desenvolvimento do currículo escolar para todos.

É importante ressaltar que essa nova proposta escolar é de responsabilidade do poder público federal, estadual, municipal e das instituições privadas que prestam ensino especializado. No entanto, não parecem suficientemente claros o papel e a função dessas instituições.

Percebe-se que os maiores ganhos se situam na delimitação e extensão do atendimento educacional para as faixas de Educação Infantil e do Ensino Universitário que não estavam amplamente delineadas. Lamenta esta ensaísta, entretanto, que a educação especial seja ainda um capítulo à parte e não uma forma de organização de serviços educacionais integrados e diluídos no corpo da Lei, nos diferentes níveis de ensino.

4. REVENDO OS CONCEITOS DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

O princípio filosófico norteador da integração:

O conceito da integração tem origem no princípio ideológico e filosófico da “normalização”, criado na Dina-

marca por Bank-Mikel Kelsen (1959) e amplamente adotado na Suécia, em 1969, por Nije, Diretor da Associação de Crianças Deficientes Mentais, o qual defendia, para essas crianças, modos de vida e condições iguais ou parecidas com a dos demais membros da sociedade. A idéia da “normalização”, como foi proposta, subentendia não tornar o indivíduo “normal”, mas que o mesmo pudesse participar da corrente natural da vida, inclusive da escola.

Surgiu daí o princípio de oferecer condições e oportunidades iguais, do ponto de vista educacional e de atividades sociais mais amplas, que na década de 70 era denominado “mainstreaming”, com o significado de integrar a corrente principal da vida. Nesse conceito a educação deveria ocorrer em ambiente menos restritivo possível e o atendimento às necessidades individuais realizado, preferencialmente, no ensino comum. Só os alunos com deficiências mais graves eram encaminhados para escolas especiais.

Fundamentado nesses princípios, DENO (apud MAZZOTTA, 1982) propõe a Organização dos Serviços Educacionais Especiais no Modelo do Sistema em Cascata. Deno pensou num sistema flexível, dinâmico, de variável ampla que desse conta de atender às diferenças individuais, contemplando também a total integração.

De forma semelhante, DUNN (1973), quando apresentou o esquema para “normalização” através da Pirâmide Invertida, previa no plano maior o atendimento educacional na classe comum com materiais e equipamentos especiais de ensino. Enfatizava, ainda, esse educador, a necessidade de a criança deficiente ser integrada, no maior grau possível, em seu próprio lar, na escola e comunidade.

É equivocada a interpretação de que os modelos de linha integracionista propunham apenas uma integração parcial e gradativa. Defendiam a integração plena com recursos educacionais específicos que atendessem às diferenças individuais no sistema comum de ensino, sem, entretanto, descartar formas alternativas de ensino para as pessoas que não encontrassem o atendimento adequado no sistema integrado.

Nesse sentido, os educadores KAUFMAN (1975) e WARNOCK (1978) discutiram o conceito da integração em três dimensões abrangentes:

- A Integração Física, envolvendo o espaço e o tempo de convivência no mesmo ambiente. Para Kaufman, quanto maior fosse a oportunidade de convivência, melhor seriam os resultados, desde que a escola e o ambiente fossem preparados adequadamente e a integração ocorresse de forma gradativa. Já na concepção de Warnock, essa é a dimensão “locacional”, a de que crianças matriculadas na escola comum, disponham de classes especiais ou salas de recursos organizados para a educação especial.
- A Integração Funcional supõe a utilização dos mesmos recursos educacionais disponíveis no ensino comum. Do ponto de vista desta ensaísta, todas as possibilidades de ampla participação, em todas as atividades realizadas na escola comum, devem ser levadas em consideração (BRUNO, 1992).
- A Integração Social diz respeito ao processo de interação com o meio, à comunicação e à inter-relação através da participação ativa nos grupos, na escola e na comunidade.

Inspiradas nesse modelo, as Diretrizes de Educação Especial no Brasil, sempre recomendaram, na área da deficiência visual e como formas de recursos educacionais mais adequados, as Salas de Recursos e o Serviço Itinerante. Tais recursos, deveriam prestar atendimento às necessidades específicas do aluno, preferencialmente, em período diferente ao da frequência na sala comum.

As Salas de Recursos e o Serviço Itinerante foram criados com a finalidade de dar suporte e apoio específicos ao aluno e professor, utilizando de metodologia, materiais de ensino, equipamentos especiais necessários ao processo ensino-aprendizagem dos aluno com cegueira e visão subnormal. O professor especializado deveria manter estreito relacionamento, dar apoio e trabalhar em conjunto com o professor do ensino comum a quem caberia a total responsabilidade pelo desenvolvimento do conteúdo acadêmico.

Em escolas públicas bem equipadas e, principalmente, dotadas de professores competentes e habilitados para trabalharem no processo de integração plena, os resultados foram sempre muito positivos. Entretanto, essa realidade não se constituiu regra em nosso meio por motivos que discutiremos mais adiante.

Princípios filosóficos norteadores da inclusão:

O princípio da inclusão chegou ao nosso meio com a divulgação da Declaração de Salamanca, Espanha em 1994, sob o patrocínio da UNESCO e do governo da Espanha, cujas linhas de ação visam o seguinte universo conceitual:

“O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves”.

Observa-se aqui a mudança de foco: deixa de ser a deficiência e passa a centrar-se no aluno e no processo ensino-aprendizagem, que deve ser adaptado às necessidades específicas do aluno, no contexto escolar, familiar e comunitário.

O princípio filosófico da inclusão é definido pela metáfora do “caleidoscópio”, assim concebido:

“O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado” (FOREST apud MANTOAN, 1997 : 1-16.)

Fundamentada nessa concepção, MANTOAN (1997), é de opinião que a noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, questionando não somente as políticas como também as formas de organização da educação especial no conceito “mainstreaming” do nosso sistema. A autora entende ainda necessário rever as práticas escolares para que sejam especializadas no ensino e, dessa forma, especial para todos os alunos.

5. EM BUSCA DO REDIMENSIONAMENTO

Discutem-se na realidade hoje, a validade e eficácia da educação especial oferecida tanto em escolas públicas quanto em instituições especializadas. A quem se destinam e servem? Essas são questões ideológicas, muitas vezes de cunho político ou social subjacentes à nossa legislação, não clarificadas e que merecem ainda ser amplamente discutidas na comunidade.

O que se observa na maioria dos países de origem européia e americana, é que o conceito de integração plena evoluiu, sócio-culturalmente, de acordo com as transformações de valores, concepções e representações que a deficiência adquiriu em diferentes momentos históricos. Conceitos sociais esses, que influenciam a proposta política, pedagógica e social, com posturas mais abertas e flexíveis, inclusive por parte da escola, até chegar ao processo de descentralização e à autonomia de discutir o programa individualizado e especializado em cada aluno, bem como de prover os recursos necessários para um ensino eficaz.

A cultura institucional de escola meramente reprodutora, sem espaço para se conviver com diversidades, em termos de conceitos, idéias ou prática pedagógica para transformação, é bastante forte em nosso meio. Além do mais, o corporativismo de instituições especializadas em busca de poder econômico ou manipulação do capital cultural, neste caso o conhecimento específico, é também bastante presente como pressão política para evitar mudanças.

A falta de investimentos em recursos humanos, em pesquisa educacional e de acesso a tecnologias e equipamentos específicos que assegurem educação qualitativa são fatores determinantes na área da deficiência visual. Haja vista que é freqüente, inclusive em grandes centros, alunos não poderem ser alfabetizados por falta de recursos ópticos específicos para visão subnormal ou cegos não chegarem ao segundo grau por falta do livro didático em Braille. Esses fatos também concorrem para o alto índice de analfabetismo e evasão escolar.

Essas questões estruturais básicas de direitos fundamentais não podem ser deslocadas da responsabilidade do poder público, mas, por outro lado, só investimento não basta, assim como competência técnica é muito importante, mas não é suficiente por si mesma. Há necessidade, sim, de uma transformação conceitual mais profunda em relação à deficiência e às possibilidades desse ser, pessoa que deve ser vista integralmente.

Da análise da legislação e da evolução conceitual da integração, conclui-se que há necessidade de redimensionamentos mais abrangentes, em termos morais, éticos, bem como de novas posturas pessoais e de atitudes sociais que busquem a visão integral da pessoa com deficiência.

Torna-se imprescindível a prática pedagógica mais cooperativa e compartilhada na escola, na família e na comunidade. Buscam-se espaço e tempos novos, mais solidários, nos quais todos os interessados, inclusive a pessoa com deficiência visual e sua família, possam discutir, pensar, escolher e construir de forma coletiva a educação e o futuro melhor.

6. BIBLIOGRAFIA

- ÁVILA, Vicente Fideles. *Sugestões de roteiro comentado para projeto de pesquisa*. Campo Grande-MS : UCDB, 1996. (Folheto).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Tendências e desafios da educação especial*. Brasília : SEESP, 1994.
- _____. *Educação para todos – caminhos para mudança*. Brasília, 1985.
- _____. *Desafios para educação especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília : SEESP, 1997. (Folheto).
- BRUNO, Marilda M. G. *Deficiência visual: reflexão da prática pedagógica*. São Paulo : LaraMara, 1997.
- _____. *Conversas sobre deficiência visual: é tempo de solidariedade*. *Revista Contato*, ano 1, n. 1, jun. 1997.
- CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro : WVA, 1997.
- COLL, César; PALÁCIOS, J. *Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995. v. 3.
- CRUICKSHANK, W.; JOHNSON, G. O. *A educação da criança e do jovem excepcional*. 2. ed. Porto Alegre : Globo, 1982.
- DUNN, L. M. *Excepcional children in the school: special education in transition*.

- JIMENEZ, Rafael B. *Necessidades educativas especiais*. Lisboa : Dinalivros, 1993.
- MANTOAN, Maria Tereza E. e Colaboradores. *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo : Mennon, 1997.
- _____. *Ser ou estar: eis a questão*. Rio de Janeiro : W.V.A, 1997.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo : Pioneira, 1982.
- PEARPOINT, Jack; FOREST, M. *Inclusion! Its about change!* <http://www.inclusion.com.what.is.html>. 1998 especiais.
- SALAMANCA. *Declaração de linhas de ação sobre necessidades educativas*. Espanha, 1994. Trad. e Ed. CORDE, Brasília, 1994.
- SHAFIK, Abu-Tahir. *What is inclusion*. <http://www.inclusion.com.what.is.html>, 1998.