

DESMISTIFICANDO O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA ATUAL

Maria Stela de Araujo Albuquerque Bergo)

Diante das tendências mundiais no trato da pessoa portadora de necessidades educativas especiais, torna-se inadiável que as instituições educacionais de todo o Brasil assumam uma postura decisiva em relação à sua missão de promover uma educação profissional condizente aos atuais modelos inclusivistas oferecido aos seus milhares de aprendizes, para que os mesmos possam encetar um movimento forte de transformação de uma sociedade, em que seus pólos de execução vislumbrem a equidade de oportunidades para todos. A intenção das autoras deste estudo é a de apresentar os paradigmas vigentes na Educação Especial do nosso país, bem como a necessidade de se repensar a qualificação e formação em recursos humanos como meta preliminar na avaliação das entidades que atuam nesta área.

As sociedades atuais enfrentam crescentemente o desafio do multiculturalismo, entendido como o respeito a diversidade cultural e individual do ser humano. Neste processo de valorização e respeito à dignidade humana encontra-se o portador de necessidades educativas especiais, que durante séculos foi aturrido pela comiserção e práticas exclusivistas em seu entorno social e familiar, refletidos nos atuais modelos antropológicos que pregam a necessidade de se potencializar o desenvolvimento desta camada populacional no sentido de que uma geração de desvalidos e incapazes dê lugar a uma educação que priorize sua ascensão social, profissional e educacional. O paradigma vigente coloca em xeque os valores pleiteados dentro desta conjuntura onde as questões básicas residem em: Como está refletida a Educação Especial nos dias atuais? Qual sua influência no processo de representação social do portador de necessidades educativas especiais?

Para Bueno (,p.80) ,ao contrário do que se afirma,

a educação especial espelhou muito mais o seu caráter de avalizadora da escola regular que, por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: o instrumento de legitimação da seletividade social.

Neste contexto, onde a escola inclusiva vem se configurando nos países europeus, Canadá e Estados Unidos, como sendo um fenômeno irreversível. No Brasil, as discussões acerca deste fenômeno iniciaram-se a partir da Declaração de Salamanca ocorrida na Espanha no ano de 1994, sendo que estas discussões são relevantes e tornam-se necessárias para que se construa uma sociedade onde todos possam ter equidade de oportunidades.

A Educação Especial é definida por Mazzotta (1996, p.11) como

uma modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominada de "excepcionais" são justamente aqueles que hoje tem sido chamados de "alunos com necessidades educacionais especiais". Entende-se que tais necessidades educacionais especiais formais que lhe é oferecida.

Sendo assim, podemos aferir que somente no início da década de 70, sob a perspectiva educacional, que desencadearam-se profundas modificações nas concepções da deficiência. Tais informações, que se apresentam em distintos estágios nos diversos países, tem contribuído para uma abordagem atualizada no que se refere ao atendimento educacional especializado.

A expressão "Necessidades Educativas Especiais" foi aceita e usada internacionalmente após 1978, embora sendo proposta desde os anos 60, não foi capaz, na época, de mudar as concepções dominantes acerca da origem patológica e da localização, no aluno, dos problemas que enfrentava.

Neste sentido, há uma acirrada discussão entre os teóricos sobre os critérios mais apropriados a serem utilizados, tanto no que se refere ao diagnóstico diferencial quanto para fins de atendimento educacional, visando discriminar o heterogêneo grupo dos portadores de necessidades educativas especiais daqueles que não as tem, mas que requerem, por parte dos educadores, uma prática pedagógica diferenciada.

Partindo do acima discorrido, Goffman (1988, p.11) é sensato ao dizer que

A sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que tem a probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relações sociais em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado os primeiros aspectos, nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social"- para usar um termo melhor do que "status social", já que nele se incluem atributos como a "honestidade", da mesma forma que atributos estruturais, como "ocupação".

Dentro desta perspectiva o senso comum é gerado pelas representações sociais, formadas por três questões básicas: o interesse, o equilíbrio e o controle. Tentamos criar imagens capazes de atingir objetivos individuais, que nos remetem a expressá-los ou escondê-los. Fazemos uma distorção subjetiva de algo que é objetivo, porque está inculcado aí uma escala de valores. Uma representação é sempre uma distorção da realidade, pois sempre abreviamos/simplificamos determinados conceitos de forma que possam ser inteligíveis com base a tentar resolver questões individuais, onde a representação social surge como elemento equilibrador, pautado na busca constante do indivíduo de achar respostas para suas indagações.

Conforme Durkheim (apud MOSCOVICI, 1978) a representação social quer se referir a uma classe muito abrangente de fenômenos na qual o psíquico e o social se inter cruzam, tomando diferentes contornos.

Na perspectiva de Moscovici (1981, p.181) o estudo das representações sociais

Se focaliza na maneira pela qual seres humanos tentam captar e compreender as coisas que os circundam e resolver os "lugares comuns" e quebra-cabeças que envolvem seu nascimento, seus corpos, suas humilhações, o céu que vêem, os humores de seu vizinho e o poder a que se submetem: quebra-cabeças que o tem ocupado desde a tenra infância e que continuam a preocupá-los e oferecer-lhes tópicos para a conversa.

Admitimos que o entendimento e as representações das necessidades individuais são bastante complexas, principalmente no que concerne aos PNEEs , não sendo possível determiná-los em toda a sua extensão, o que torna a ação pedagógica e as estratégias de intervenção e prevenção fundamentais para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo de todos os agentes envolvidos no processo de inserção do sujeito ao seu lócus social e cultural de direito.

Nesta perspectiva o entendimento e a desmistificação dos conceitos inclusivistas são fundamentais para a compreensão das práticas sociais, estes moldam nossas ações, e nos permitem analisar nossos programas, serviços e políticas sociais, pois os conceitos acompanham a evolução de certos valores éticos em torno dos PNEEs. Logo, é imprescindível a compreensão destes conceitos inclusivistas para que possamos participar na construção de uma sociedade para todos, independente de sua cor, idade, gênero, e qualquer tipo de necessidade especial.

Por inclusão social, segundo Sasaki (1997, p.3), entende-se

(...) como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades educativas especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

No Brasil vive-se uma fase de transição entre inclusão e integração, sendo que, os termos se co-existam e são muitas vezes confundidos. Entretanto, quando falamos em inclusão estamos nos referindo a uma inserção total e incondicional, e quando usamos integração, a inserção é parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa. No sistema educacional de inclusão, cabe à escola adaptar-se às necessidades dos alunos e não estes se adaptarem ao modelo da escola.

Com a Nova LDB 9.394/96 no capítulo V, artigo 58 os PNEEs ganham forças, pois para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino

Por outro lado, há duas áreas, ainda, esmorecidas neste setor. A primeira está voltada para o aluno superdotado; pois, a educação do superdotado é, igualmente, uma questão de educação básica; a segunda diz respeito à formação profissional, à orientação profissional, inclusive ao acesso á cursos regulares voltados para a formação profissional dos portadores de deficiência. Esta área continua opaca em termos de operacionalização das diretrizes políticas.

Dentro desta perspectiva, acreditamos que a gravidade das conseqüências que a implementação dos atuais modelos de reforma está tendo para os educadores, para os educandos e para a própria

escola como instituição pública, não nos permite que nos apeguemos acriticamente à mudança. Pensar como melhorar a qualidade do ensino, como garantir que as maiorias ascendam ao conhecimento social/significativo, como profissionalizar a tarefa dos educadores, como diminuir os níveis de fracasso escolar, como prover os educadores de uma formação que lhes permita tomar decisões mais convenientes na sala de aula, são apenas algumas das questões que exigem respostas alternativas no modelo vigente atual, onde se possa definir distintamente os limites do que é pensável no terreno da mudança educacional.

Pode-se assim dizer que o grande foco em disputa dentro da educação é definir o que é legítimo, onde é premente a necessidade de se revisar a história, reavaliar os modos diferentes de conceituar problemas escolares, e de reivindicar uma prática docente que esteja conectada ao "fazer" e ao "dizer" a modificação de formas díspares de se conceber o processo educacional, não como um instrumento alienante do lócus social, mas como mediador e transformador das formas dualistas, elitistas e discriminatórias de exclusão.

A formação de recursos humanos para este paradigma educacional deve ser de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. A preparação do profissional deve abarcar não só habilidades e conhecimentos técnicos, mas também sobre os conteúdos internos desses profissionais, sejam estes conteúdos oriundos de seu próprio universo afetivo-emocional, decorrentes de atitudes socialmente construídas ou da inexorável articulação entre ambos; atualmente reconhece-se que o conceito de handicap pode vir a impedir o desenvolvimento do sujeito, ao aprisioná-lo na rede de significações sociais, com seu rol de conseqüências, atitudes, preconceitos e estereótipos.

Conforme Basaglia (1986, p.74)

Em cada uma de sua áreas, a ciência declara estar buscando instrumentos constantemente novos para a libertação do homem de suas próprias contradições e das da natureza. Mas ao analisar, e sobretudo se atuar no interior de uma das instituições criadas por nossa "ciência" e nossa "civilização" percebemos quão pouco se tem feito e como cada instrumento técnico inovador tem servido na realidade só para dar um novo aspecto formal, "uma fachada" as condições que continuam as mesmas no que se refere à natureza e significado.

Nesta ótica, entendemos que a Educação Especial deve ser analisada, caso contrário estaremos contribuindo muito mais para a manutenção do processo de segregação dos PNEEs, do que para a democratização do ensino. Fazendo uma regra de três, como equacionamento simplificado, pode-se dizer que as atitudes estão para os comportamentos, assim como os preconceitos estão para os estereótipos. Desta forma é importante um movimento de denúncia e desmistificação, que venha a romper com este círculo vicioso, que resulta na cristalização das representações sociais, com o intuito de que as questões que envolvem o PNEE sejam criticamente integradas e incorporadas às discussões que proporcionarão uma minimização das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas acerca dos sujeitos em circunstâncias especiais.

Refletir nos aspectos críticos da formação e da prática educativa, seus problemas específicos acumulados historicamente e os que advêm do seu desajuste com as mudanças sociais atuais, e começar a planejar linhas de mudanças diferentes em seus conteúdos, suas estratégias e objetivos não limita-se a descrição de patologias, mas permite esgueirar-se rumo a um itinerário formativo com vistas a "igualdade de oportunidades para todos na educação" . Freire (1997) nos coloca a discussão do hábito formado a partir do respeito pela autonomia, tanto no que diz respeito a tarefa do "ser educador" quanto do "ser educando", onde ambas devem manter uma relação dialética, sendo o nutriente necessário para este processo a autonomia, elemento fundante do direito à decidir e de assumir posturas referentes as conseqüências dessas decisões.

Para Freire (1997, p. 120-121)

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (...). A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

A educação para a emancipação humana, ao nosso ver, sem distinção (seja de classe, raça, gênero) é premente, visto que reforça a crença na capacidade humana, por mais limitado que seja seu contexto cultural. Todas as necessidades e oportunidades levadas em conta subjazem o respeito ao ser humano acima de tudo e na crença na sua potencialidade infinita. A "dodiscência" (ou seja, docência e dicência) são indicotomizáveis, uma vez que são práticas regidas por um ciclo gnosiológico, ou seja, requer estar aberto não só ao conhecimento já existente, mas a produção de conhecimento ainda não existente; desta forma a reflexão crítica sobre como se processa em nossa sociedade a formação e prática pedagógicas se tornam uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual teoria pode tornar-se um blábláblá (ou seja, auxilia na formação de tabulas rasas) e a prática um ativismo.

Dentro desta concepção Oliveira (1993, p.96-97) coloca

As atividades humanas são consideradas como formas de relação do homem com o mundo, dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados. A idéia de atividade envolve a noção de que o homem orienta-se por objetivos, agindo de forma intencional, por meio de ações planejadas (...). A atividade de cada indivíduo ocorre num sistema de relações sociais e de vida social, onde o trabalho ocupa um lugar central (...).

De acordo com a autora supracitada pode-se inferir que as aprendizagens construídas no contexto social, principalmente o educacional, são resultantes das condições oferecidas ao educando PNEE para a sua compreensão de significados e signos culturais do grupo em que encontra-se inserido, e representam os modelos de relações estabelecidas no seu meio físico e social. Sendo assim, as estratégias de conhecimento, bem como as formas de interação com a realidade concreta são construídas embasadas nas possibilidades e nas formas de atividades proporcionadas ao educando.

Outra questão premente dentro do contexto educacional brasileiro, refere-se a multiculturalidade presente na tradição crítica de currículo. O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero por exemplo, que não podem restringir-se a dinâmica de classe; entretanto, o multiculturalismo remete-nos a lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da equidade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações progressistas anteriores, onde é necessário uma alteração no cânon curricular, com o intuito de refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria.

Trindade (1999, p.21) ressalta que

Uma cultura democrática hoje, implica no resgate de uma memória coletiva dentro da experiência histórica da democracia política. Mas é preciso reinventar essa democracia dentro do quadro social da realidade brasileira, que é um quadro de heterogeneidade cultural, de diversidade cultural. Então, é preciso que a atitude e o comportamento democrático se estenda organicamente a todo o mundo que partilha a vida social. E se estenda de modo a ficar claro que a verdadeira riqueza social, que a verdadeira liberdade de criação social está no reconhecimento da multiplicidade de pontos de geração de saber, que está na cultura européia dos livros, que está na cultura européia das ciências e das artes, mas que está também na maneira como os excluídos, os subalternos administram o território, lidam com o território, lidam com o dia-a-dia, com o cotidiano. Isso não vem de fontes oficiais, mas é dado como "resto", como "o que sobreviveu".

Por fim há de se ressaltar que uma análise crítica das diversas experiências de educação adaptada aos PNEEs poderia servir de alerta para velhos problemas não-superados: o elitismo e o dualismo não passavam apenas pela exclusão da escola, pela repetência e evasão, mas pela insistência em propor um duplo sistema para uns e de "educação" para outros.

Uma das questões norteadoras do trabalho pedagógico no que se refere a educação especial deve abarcar o seguinte interrogante: Como viabilizar a educação do PNEE de forma que possibilite a este sujeito e a sua comunidade a compreensão do meio em que vive e os estimule à busca de soluções para sair das condições adversas em que se encontram?

Há de considerar que o projeto educacional é um projeto de classe e não de uma burguesia esclarecida, de um dirigente benevolente ou de um educador comprometido. Um projeto de classe só pode ser enfrentado por outro projeto da e para a classe antagônica, visando á apropriação e á redefinição desse projeto a serviço de interesses de classe, e não á serviço da melhor sorte e da ascensão de alguns sujeitos; encarar a educação possível como pervadida pelo paradigma "minoridade-maioridade" adquire nova relevância na atual correlação de forças sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS

BUENO, J. G. S. **Educação especial Brasileira: integração/ segregação do aluno deficiente**. SP, EDUC, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. SP: Editora Paz e Terra AS.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. RJ: Guanabara, koogan SA, 1988.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. SP: Cortez, 1996.

MOSCOVICI, S. **On social representations**. In: Forgas, J.P. (ed). Social Cognition: perspectives on every understanding. London: Academic Press, 1981 (p. 181-209). Trad. Célia Mª Nascimento Schulze. Núcleo de Psicologia Social- UFSC. 1985.

OLIVEIRA, M. K. de. **Aprendizagem e Desenvolvimento: Um processo sócio histórico.** Série Pensamento e Ação no Magistério (21). SP: editora Scipione, 1993.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** RJ: WVA, 1997

TRINDADE, A (org.) **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola.** RJ: DP&A, 1999

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

Cadernos :: edição: 2001 - Nº 17 > Editorial > Índice > [Resumo](#) > **Artigo**