

---

## Artigo Científico

---

# Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental

*Policies for inclusive education and the specialized institution in education of a person with mental disability*

**Silvia Márcia Ferreira Meletti**

Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil

### Resumo

O trabalho objetiva analisar o impacto das políticas de educação inclusiva na educação de pessoas com deficiência mental institucionalizadas. Especificamente, objetivamos analisar os mecanismos utilizados pela instituição especializada para se adequar às exigências legais e normativas no sentido de assumir a educação escolar como eixo central de seu trabalho, compatibilizando-o com as necessidades especiais de seus educandos. Tais exigências estão presentes nas proposições políticas para a Educação Especial brasileira que se articulam numa perspectiva inclusiva e que buscam se contrapor ao perfil clínico de atuação da área. Para isso, optou-se por analisar a percepção dos profissionais que compõem a equipe técnica de uma instituição especial em processo de mudança. O recurso metodológico utilizado foi a Análise de Discurso. Os resultados indicaram que os mecanismos utilizados foram: apropriação do discurso oficial; reinterpretação das normas de flexibilização curricular e de terminalidade específica; reorganização formal e aparente da estrutura institucional. © Cien. Cogn. 2008; Vol. 13 (3): 199-213.

**Palavras-chave:** educação especial; política educacional; institucionalização.

### Abstract

*The work aims to analyze the impact of policies on inclusive education in the education of institutionalized people with mental disabilities. Specifically, we aim to analyzing the used mechanisms by the specialized institutions to adequate to legal and regulatory requirements in order to take the school education as a central axis of its work by making it compatible with the special needs of their students. Such demands are present in political propositions for the Brazilian Special Education which are linked to an inclusive view and seek to oppose the clinical profile of performance in the area. To do so, we have chosen to analyze the perception of professionals that make up the technical team of a special institution in change process. The methodology used was Discourse Analysis. The results indicated that the used mechanisms were: appropriation of the official discourse; reinterpretation of the rules of curricular flexibility and special completion; formal and apparent reorganization of the institutional transformation. © Cien. Cogn. 2008; Vol. 13 (3): 199-213.*

**Keywords:** special education; educational policy; institutionalization.

## 1. Introdução

Pretendemos neste trabalho apresentar uma discussão acerca da educação da pessoa com deficiência mental, a partir de uma pesquisa realizada em uma instituição especial. Especificamente, objetivamos analisar os mecanismos utilizados pela instituição especializada para se adequar às exigências legais e normativas no sentido de assumir a educação escolar como eixo central de seu trabalho, compatibilizando-o com as necessidades especiais de seus educandos. Tais exigências estão presentes nas proposições políticas para a Educação Especial brasileira que se articulam numa perspectiva inclusiva e que buscam se contrapor ao perfil clínico de atuação da área.

A educação especial brasileira, ao longo de seu processo de constituição, apresenta algumas características específicas que consolidaram seu distanciamento do sistema regular de ensino. Dentre elas, destacam-se:

- 1) o afastamento do Estado em relação às questões educacionais da pessoa com deficiência mental;
- 2) a legitimação de instituições especiais como o âmbito educacional mais adequado para educá-la;
- 3) a transferência da responsabilidade da educação desta população para o setor privado, especialmente para aquele de caráter filantrópico.

Instituições especiais dessa natureza foram se constituindo como instância “privada que busca atender às necessidades da Educação Especial pública” (Silva, 1995: 41), preenchendo a lacuna deixada por um Estado que reduz os investimentos com a educação geral pública, que intensifica o incentivo à iniciativa privada e que se distancia das questões relativas à educação especial. Jannuzzi (1997: 185) acrescenta que “há assim uma parcial simbiose entre o público e o privado, que permite ao segundo exercer influência na determinação da política pública na área”.

A história desta convivência ambígua entre o público e o privado legitima as instituições especiais filantrópicas como as responsáveis pela educação desta população. A contrapartida do Estado se materializa por meio de auxílios técnico e financeiro e de incentivos fiscais com a isenção e redução de impostos. Isto está expresso na legislação e nos documentos oficiais que regimentam a educação especial brasileira. Como exemplo, podemos citar as Constituições de 1946 e de 1988 (Brasil, 1946, 1988), entre outros.

A “parceria” tem se mostrado um “bom negócio” para ambos os lados. Para as instituições por seu favorecimento e para o Estado pelos gastos reduzidos, já que o custo de sustentação da instituição especial privada assistencial é inferior ao custo de implementar serviços de educação especial para toda população com deficiência na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

A consolidação da segregação da pessoa com deficiência mental em instituições especiais marca não só as relações entre o público e o privado, mas também os modos de significar e de lidar com a própria condição de deficiência em nosso contexto.

Bueno (1997a) indica que o processo de institucionalização da pessoa com deficiência contribui para a constituição tanto das concepções sociais acerca da condição quanto da identidade do próprio deficiente. O autor mostra que a crença na ineducabilidade, na dependência, na imaturidade, na improdutividade e na necessidade de uma educação segregada tem sustentação nos modos como se constituiu a educação institucionalizada da pessoa com deficiência em nosso país.

O ensino especial implementado nas instituições especiais, sustentado por uma perspectiva clínica de atuação, tem se orientado por abordagens educacionais que, reduzidas a uma dimensão técnica de ensino, priorizam o treino do indivíduo objetivando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas a fim possibilitar sua integração nos espaços sociais dos quais foi excluído em função de sua diferença (Cambaúva, 1988; Ferreira, 1994).

Na década de 1990 percebe-se uma mudança tanto no discurso da educação brasileira como na educação especial. Essa década vem sendo considerada como marco para Educação Especial brasileira em função das proposições políticas para a educação especial que se articulam numa perspectiva inclusiva ao incorporarem as orientações internacionais tratadas nas Declarações de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e de Salamanca (Corde, 1994).

Visando materializar a educação para todos e a escola inclusiva, a educação especial passa a ser identificada como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, a partir da educação infantil e que, apenas em casos excepcionais – aqueles que em função dos comprometimentos do aluno – caso a escola não tenha recursos para o atendimento, é que o mesmo poderá ocorrer em instâncias consideradas especiais: classes ou escolas. A LDB 9394/96, em seu Artigo 59, prevê que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, entre outros aspectos: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências.

A definição da educação especial como modalidade de educação escolar é ampliada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Neste aparato legal, as categorias de deficiência se diluem no conceito de necessidades educacionais especiais, no qual a deficiência mental é entendida como mais uma expressão da diversidade que compõe as chamadas necessidades educacionais especiais.

Por outro lado, podemos observar que, mesmo apresentando a educação especial como dever constitucional do Estado e como modalidade de educação escolar, a LDB 9394/96 mantém a valorização da iniciativa privada por meio do apoio técnico e financeiro do Poder Público às instituições especializadas, desde que sejam sem fins lucrativos, que atuem exclusivamente em educação especial e que atendam aos critérios estabelecidos pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino (Art. 60). Há a exigência de uma “pedagogização” da instituição especial que deve se caracterizar como escola para fins de educação escolar.

Sob estas exigências e frente à história de educação da população com deficiência mental em instituições especiais, que se constituiu à parte do sistema comum de ensino e sob a égide de outros princípios educacionais que não os da educação geral, temos a constituição de um espaço propício ao embate de forças antagônicas em que são postas as seguintes questões:

- 1) que direções as mudanças exigidas, presentes na política educacional, imprimiram no movimento de adequação das instituições especiais?
- 2) quais os mecanismos utilizados pela instituição especial nos processos de mudança para lidar com as exigências legais e normativas no sentido de assumir a educação escolar como o eixo central de seu trabalho?

## 2. Aportes metodológicos

O presente estudo foi realizado em uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)<sup>1</sup>. A instituição especial sofreu algumas mudanças, entre as quais se

destaca a alteração do trabalho da equipe técnica, que passou a atender os alunos nas salas de aula como decorrência da orientação contida na proposta da *APAE Educadora: a escola que buscamos*:

“o atendimento proposto pela APAE Educadora é de caráter pedagógico, estando qualquer intervenção de natureza clínica e psicopedagógica subordinada ao cumprimento das metas educativas previstas e operacionalizadas no currículo escolar. Desse modo, a proposta desenvolve suas ações, construindo espaços educacionais favoráveis à escolarização e formação dos alunos, focalizando o convívio social e a qualificação para o trabalho. Assim, as escolas avaliam e planejam condições que favorecem o desenvolvimento, a aprendizagem e a socialização de seus educandos”. (FENAPAES, 2001: 36)

Não há qualquer indicação acerca da contribuição que cada um dos profissionais que tradicionalmente atuam em instituições especiais pode trazer para o trabalho pedagógico. Ficando a cargo também de cada escola definir como será a atuação da equipe técnica, que pode ser composta por pedagogo, médico, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional e assistente social, dependendo da realidade e da necessidade de cada APAE.

No caso da *APAE*, a partir do ano de 2002, a equipe técnica deixou de realizar atendimentos individuais e passou a atender os alunos em sala de aula juntamente com os professores. Assim, o trabalho das áreas de psicologia, fonoaudiologia e terapia ocupacional passou a ser desenvolvido tendo, em tese, como objetivo o suporte ao trabalho pedagógico.

Visando analisar os mecanismos utilizados pela instituição especial para se adequar às exigências legais e normativas no sentido de assumir a educação escolar como eixo central de seu trabalho, compatibilizando-o com as necessidades especiais de seus educandos, o primeiro passo foi delimitar a Educação Especial e a Deficiência Mental como as dimensões da realidade a serem analisadas, por considerarmos que estas são representativas da nova configuração da educação especial expressa na legislação educacional brasileira. Deste modo, elegemos alguns eixos representativos de cada uma delas, descritos a seguir:

Dimensões	Eixos de Análise
Educação Especial	- modalidade de educação escolar a ser desenvolvida preferencialmente na rede regular de ensino; - flexibilização e adaptação curricular; - certificação de terminalidade específica.
Deficiência Mental	- necessidade educacional especial; - níveis de apoio; - atendimento preferencial em escolas comuns.

**Quadro I** - Dimensões da realidade segundo seus eixos de análise.

Assim, buscamos apreender o sentido da Educação Especial e da Deficiência Mental, segundo os eixos de análise, no discurso dos profissionais da equipe técnica da instituição especial.

Optamos por analisar o discurso dos profissionais por considerarmos que uma mudança no sentido de implementar um perfil educacional, necessariamente incide sobre a atuação destes, dada a centralidade do papel desempenhado pelas equipes técnicas nas instituições especiais. Outro aspecto é a indicação da necessidade do redimensionamento do trabalho das equipes multidisciplinares das instituições especiais, priorizando o atendimento pedagógico em detrimento do clínico e psicopedagógico (FENAPAES, 2001).

O conhecimento dos sentidos das dimensões da realidade se deu por meio da análise das concepções dos profissionais que vivenciam e que compõem o cotidiano institucional acerca de suas experiências profissionais, principalmente no que se refere ao seu papel na construção do trabalho pedagógico. Optamos, então, por adotar a Análise de Discurso como procedimento de investigação das concepções dos profissionais, conforme proposto por Orlandi (2003), por conceber

“a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana”. (Orlandi, 2003: 15)

Por outro lado, dependendo dos procedimentos de investigação adotados, o discurso poderia apenas reproduzir aspectos presentes nos discursos oficiais e institucionais acerca das dimensões de análise Educação Especial e Deficiência Mental. Deste modo, optou-se por apreender as concepções adotando o procedimento da entrevista recorrente (Meletti, 1997; 2003) na qual foi solicitado a cada participante que falasse sobre seu trabalho, a partir da indicação: "gostaria que você me falasse um pouco sobre o seu trabalho, sobre o que você quiser me contar a respeito de seu papel aqui na instituição".

Participaram do estudo a diretora da instituição, a coordenadora do setor escolar, uma psicóloga, uma assistente social, uma terapeuta ocupacional, uma fisioterapeuta e uma fonoaudióloga, responsáveis pelo trabalho desenvolvido na instituição como um todo.

As entrevistas foram registradas em áudio gravador, o que possibilitou a transcrição integral de seu conteúdo. Após a transcrição das entrevistas foi feita a textualização do relato oral, com o objetivo de deixar o texto mais compreensível, sem aspectos da linguagem oral que ao serem transcritos podem tornar o texto ilegível para quem não tem acesso ao relato original.

Em seguida, os relatos foram organizados em um caderno de trabalho de acordo com os diferentes assuntos abordados na primeira entrevista, para que pudessem ser apresentados aos participantes nos encontros posteriores. O referido caderno teve como objetivo a reapresentação cumulativa dos conteúdos para que cada participante tivesse a oportunidade de completar, incluir novas informações ou alterar as iniciais, explicar ou corrigir o que havia dito, dando assim continuidade ao tema inicialmente proposto. A reapresentação foi feita oralmente de forma que os conteúdos do encontro anterior fossem narrados ao participante e este pôde interromper a narração quando achou conveniente.

Após a apresentação do conteúdo do caderno, quando o participante não teve mais nada a acrescentar, foi solicitado a ele que relacionasse seu trabalho com o trabalho pedagógico da escola analisando em que medida um sustenta o outro. Cada sessão de entrevista foi encerrada quando o participante disse não ter mais o que falar.

O procedimento de coleta do material empírico – entrevista recorrente – auxiliou de forma preponderante a análise dos relatos. A organização dos relatos que possibilitaram a seqüência das entrevistas, também foi responsável pelo agrupamento dos conteúdos para posterior análise.

Primeiramente, os relatos foram divididos em falas.

As falas podem ser constituídas por uma ou mais palavras, expressões e frases. Foram formadas a partir das entrevistas, tendo como base os assuntos tratados por cada participante, e selecionadas de acordo com sua pertinência com o interesse do estudo.

Posteriormente, foram realizadas sucessivas leituras das entrevistas e das falas selecionadas (tendo sempre a transcrição da entrevista na íntegra como suporte) com o objetivo de identificar os temas dominantes a partir do exame dos dados e de sua contextualização. Vale ressaltar que os temas não foram elaborados *a priori*, eles representaram os diversos assuntos discutidos por cada um participantes. Os temas dominantes foram: Estrutura e organização institucional; Caracterização dos alunos; Atuação profissional; Critérios de avaliação dos alunos; Critérios de agrupamento dos alunos; Atendimento às famílias; Relação com a comunidade; Encaminhamento dos alunos para outras instâncias sociais.

Identificados os temas, selecionou-se e agrupou-se as falas pertinentes a cada um deles. Este procedimento foi realizado para cada um dos temas tratados por cada participante.

O passo seguinte foi a construção de um dispositivo de interpretação que, segundo Orlandi (2003: 59):

“tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras”.

Para isso, a mediação teórica é essencial, já que “não há análise de discurso sem a mediação teórica permanente, em todos os passos da análise, trabalhando a intermitência entre descrição e interpretação que constituem, ambas, o processo de compreensão do analista” (Orlandi, 2003:62).

Buscou-se, então, apreender o sentido das dimensões Educação Especial, Instituição Especial e Deficiência Mental, segundo cada um dos eixos de análise propostos, no discurso dos profissionais que participaram do estudo.

Este procedimento permitiu apreender os mecanismos utilizados pela instituição especial para se adequar às exigências legais e normativas no sentido de assumir a educação escolar como eixo central de seu trabalho, conforme será apresentado a seguir.

### **3. Resultados e discussão: os sentidos e os mecanismos presentes na reestruturação da Instituição Especial**

Na análise do discurso dos profissionais da instituição, é possível o entendimento de que a *Educação Especial* é uma modalidade de ensino a ser ofertada pela instituição especial a pessoas com deficiência mental. Não há referência quanto ao papel da instituição especial como instância educacional destinada a substituir a escola regular em casos extraordinários nos quais se evidenciassem a falta de condições desta em lidar com as especificidades dos alunos.

No entanto, na ausência da referência explícita, no silenciamento, podemos apreender a concepção de Educação Especial, à medida que “há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido” (Orlandi, 1995:11). Outros aspectos que compõem a forma como a educação especial é concebida estão implícitos no “silêncio” dos profissionais.

A ausência de uma definição de educação especial permite concluir que esta é concebida como sinônimo do trabalho desenvolvido na escola especial. A apreensão deste significado é possível nos discursos dos profissionais.

“(...) o que é importante estar colocando é que você está em uma escola, escola de educação especial ... que é mantida pela associação de pais e amigos dos excepcionais. E essa escola então coloca em prática a filosofia dessa associação que é oferecer uma educação para pessoas portadoras de deficiência mental.” (Coordenadora Pedagógica)

Poderíamos inferir que “uma escola de educação especial” significasse a concepção de modalidade de ensino, como se estivéssemos diante da afirmação “uma escola de educação infantil”, mas o resgate da constituição histórica da educação especial brasileira não sustenta tal inferência.

A educação de pessoas com deficiência mental no Brasil se constituiu de modo paralelo à educação geral, circunscrita prioritariamente a instituições especiais que sustentavam, via de regra, um trabalho de reabilitação e assistencialista em detrimento ao educacional. O caráter de substituição da escola regular sempre esteve presente, principalmente por omissão do Estado em implementar a educação das pessoas com deficiência mental em instâncias regulares de ensino. A identificação da instituição especial com uma escola de educação especial conserva esta condição historicamente construída. E o que significa ser uma escola de educação especial?

“O que diferencia muito a escola especial é o fato dela oferecer um atendimento global, a gente acaba atendendo todas as áreas. Isso faz toda diferença.” (Fisioterapeuta)

Atendimento caracterizado pela junção das áreas da saúde, da assistência social e da educação e pela presença da deficiência mental como eixo central do trabalho, em uma perspectiva de atuação que objetiva suprir déficits. Neste sentido, a especificidade da educação especial passa a ser entendida como a oferta, por parte de instituição especial, de serviços não pedagógicos. A especificidade se manifesta no entendimento de que tais serviços permitem, por minimizarem os efeitos da deficiência, que o trabalho pedagógico seja implementado.

Nesta perspectiva de educação especial, o agrupamento das diferentes áreas na chamada equipe técnica e o trabalho por ela desenvolvido não são considerados como apoio ao trabalho pedagógico, mas sim a condição de sua realização. Aí reside a especificidade da educação especial e a distinção entre o que a instituição especial e a escola regular podem oferecer ao aluno com deficiência mental.

Além disso, a ênfase na junção de diferentes áreas como condição para o trabalho pedagógico aponta para a concepção de educação especial como trabalho assistencial e clínico. Isso denota o entendimento de que educação especial e instituição especial sejam sinônimos.

Outro aspecto a ser considerado na busca da especificidade do trabalho educacional que justifique a substituição da escola comum pela instituição especial é a flexibilização e as adaptações curriculares.

De acordo com as análises tecidas, a flexibilização curricular é entendida pelos profissionais como respeito ao tempo de aprendizagem do aluno.

“Não tenho uma proposta diferenciada, a nível de currículo a nossa proposta é a mesma, as metodologias são as mesmas ... lógico que o que diferencia é o tempo de aprendizagem do nosso aluno. Então o professor tem que estar sempre alerta em relação ao tempo de aprendizagem do aluno e utilizando ... estratégias diferentes mesmo, que essa habilidade não é só do professor de educação especial, ela tem que ser do professor.” (Coordenadora Pedagógica)

Nesse sentido, a especificidade da educação especial é a condição de deficiência mental. Ignorando outras especificidades que pudessem justificar a substituição da escola comum pela especial.

Por outro lado, quando o foco da discussão é o aluno com maior comprometimento, a flexibilização curricular assume um outro sentido: o de redução e de substituição de objetivos.

“Os alunos severos, que estão caminhando dentro da escolaridade com atividades que dizem respeito à sua independência, que eles têm essa dificuldade, ... a nível de ciências vão estudar vários outros aspectos dentro das ciências, eles vão estudar a sua independência, o seu corpo, quais são as partes, vão aprender a cuidar dessas partes, a escovar os dentes, porque que é importante escovar os dentes, a pentear o cabelo, limpar a cabeça para não pegar piolho, a se limpar direito para não ficar com infecção, a tomar seu banho. Então, assim... esse lado terapêutico é aliado ao educacional também. Então, dentro da escolaridade em nenhum momento a gente desvincula esse aprendizado: ocupacional e educacional.” (Coordenadora Pedagógica)

No que se refere à certificação por terminalidade específica, a análise dos dados permite concluir que tal recurso é utilizado na ocasião do encaminhamento do aluno para instâncias regulares de ensino ou de reabilitação. Contudo, o que pôde ser apreendido é que a certificação refere-se mais ao grau de comprometimento do aluno do que explicita “as habilidades e competências desenvolvidas pelos educandos portadores de deficiência mental” (FENAPAES, 2001:31). Assim, temos a certificação comprovando que o aluno não tem grau de comprometimento acentuado. Mais uma vez, podemos apreender a especificidade da educação especial concebida como a condição do aluno com deficiência mental.

Se entendemos que a certificação da terminalidade específica deveria ser um recurso utilizado em situações de encaminhamento dos alunos com deficiência mental para outras instâncias educacionais ou de trabalho, a sua ausência, nesse sentido, indica o quanto é uma prática pouco comum na Instituição Especial. Isso denota a concepção da educação especial como uma modalidade de ensino a ser oferecida extraordinariamente na escola comum, cuja especificidade reside na condição de deficiência mental e que está circunscrita ao trabalho institucional.

A educação especial como uma modalidade de ensino que pode ser ofertada na instituição especial privada, de caráter filantrópico, da forma como está funcionando, confirma o *status* de *locus* da deficiência mental, já que a legitima como uma instância educacional sem alterar sua estrutura, seu funcionamento, enfim, seu cotidiano.

No que se refere à *Deficiência Mental*, a *APAE* atende pessoas com deficiência mental com grau de comprometimento moderado e severo, atestado pela equipe técnica no processo de avaliação de triagem. Não há referências às necessidades educacionais especiais e aos níveis de apoio. Mais uma vez, no silenciamento temos implícitos os sentidos.

Bueno (1997b) ao se referir ao termo necessidades educacionais especiais e à sua imprecisão, alerta para a necessidade de acrescentar o tipo de sujeitos ao qual estamos nos referindo. Ou seja, ao termo necessidade educacional especial é acrescentado uma definição que não rompe com a concepção de associação dos déficits intelectual e comportamental. O déficit intelectual significativamente abaixo da média mantém a mensuração do quociente de inteligência como o eixo central de definição da deficiência; o déficit no comportamento adaptativo mantém o entendimento de comparação a um determinado grupo padrão cujo repertório comportamental seja condizente com determinada faixa etária; o grau de afastamento destes padrões é a indicação do grau de comprometimento. Nisso não há nada de novo.



Mendes (1994) e Jannuzzi (1994) apontam que a associação entre déficit intelectual e comportamental é um traço comum, presente de algum modo, em todas as formas de conceituar a deficiência mental.

Contudo, o termo deficiência mental quando associado ao de necessidades educacionais especiais, pode nos remeter a conceitos anteriores, como acontece na *APAE*, ao definir que o aluno elegível para frequentar a escola especial é aquele que apresenta comprometimento mental moderado e severo. O que revela mais do que graus de comprometimento.

Na análise dos dados empíricos da pesquisa, verificou-se a indicação de que todas as pessoas com deficiência mental com grau de comprometimento moderado e severo são elegíveis para a instituição especial. Também foi possível apreender que a deficiência mental é analisada a partir dos déficits dos alunos e é entendida como uma condição que apresenta peculiaridades que demandam atendimento especializado de saúde, de educação, de reabilitação e de assistência social. Os sentidos de imaturidade e de dependência da pessoa com deficiência mental como características inerentes à condição estão presentes, de diferentes formas, nos discursos de todos os profissionais. Soma-se a isso, as premissas do assistencialismo e da filantropia que sustentam o entendimento de que lidar com esta condição de deficiência mental é algo que só a Instituição Especial faz e pode fazer.

A crença na dependência da pessoa com deficiência mental está presente no entendimento de que o deficiente não tem autonomia para lidar com situações básicas de sua vida (alimentação, higiene pessoal), o que é coerente com alguns níveis de comprometimento. Por outro lado, ela se expressa na compreensão de que esta condição impede a pessoa de atuar no cotidiano, independentemente do grau de comprometimento.

“Porque, o que é que acontece? Os nossos alunos não vão chegar numa chefia e falar: o professor não está dando nada eu estou vendo revistas 4h, eu estou só pintando... Então, felizmente ou infelizmente esse é o meu padrão. Eu tenho que ser os olhos, os ouvidos e a reivindicação dos nossos alunos. Porque o professor fecha a porta dele e lá ele dá o que quer. E ele pode me mostrar um planejamento belíssimo, mas e daí? Porque realmente os nossos alunos eles não vão reivindicar.” (Coordenadora Pedagógica)

Esta forma de conceber a deficiência mental acentua “a sua subordinação aos outros, esmaecendo a própria identidade, tornando-o até aquele que precisa emprestar a voz de outrem para se fazer ouvir” (Jannuzzi, 1994: 22).

A crença na imaturidade e na permanência de uma condição intelectual e comportamental infantilizada também pôde ser apreendida. Destaca-se a ênfase na utilização de parâmetros curriculares da educação infantil como referência, inclusive, para os alunos dos níveis escolares mais adiantados; a utilização de atividades pré-escolares baseadas mais no nível cognitivo do que a faixa etária do aluno; a referência constante às “crianças” da escola mesmo para designar pessoas com 19, 20 anos.

A infantilização do deficiente mental não está circunscrita a esta instituição especial. Estudos realizados por Glat (1989), Ferreira (1994), entre outros, apontam para a intensa infantilização da pessoa com deficiência mental no âmbito institucional.

Diante do exposto é possível verificar que a deficiência mental é concebida a partir do rótulo de deficiente, fazendo com que as possibilidades e as potencialidades do aluno sejam desconsideradas e, acima de tudo, fazendo com que a pessoa não seja considerada para além de sua deficiência. Daí decorre o entendimento de que a permanência na instituição especial é imprescindível, pois este é seu *locus* social.

Além disso, é possível apreender que a inalteração do modo de conceber a deficiência mental explicita a conservação velada, visto que as concepções analisadas sustentam a crença na impossibilidade de estruturar outro trabalho que não o já instituído, ou seja, a impossibilidade de educar esta população. Daí a ênfase na reabilitação em detrimento da educação e o entendimento de que aquela é condição para esta.

Nesse sentido, cabe sintetizar que a aparente transformação sustentada pela construção de uma escola na instituição especial, esconde a conservação do espaço institucional como específico para educar a pessoa com deficiência. Tal conservação é sustentada por três mecanismos, dos quais trataremos a seguir.

### **3.1. Apropriação do discurso oficial**

A educação especial é apresentada como uma modalidade de ensino. Contudo, o sentido de modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e demais modalidades da educação básica regular, na instituição especial é invertido: trata-se da escola de educação especial, que oferece todos os níveis e modalidades de ensino necessários à pessoa com deficiência mental.

Soma-se a isso a apropriação do discurso de pedagogização da instituição especial, mesmo quando fica evidente seu caráter reabilitador. A instituição especial é apresentada como escola que contribuirá para atingir a meta de educação para todos mesmo sem conseguir oferecer a escolarização básica aos seus alunos.

### **3.2. Reinterpretação das normas**

A flexibilização curricular é apoiada em dois eixos: extensão do tempo de ensino de um mesmo conteúdo e, principalmente, redução/eliminação dos conteúdos e dos objetivos que compõem o currículo básico da escola regular. Com isso, cria-se o espaço propício para que os treinos de atividades de vida diária se tornem a adaptação do conteúdo de ciências; o treinamento básico de adolescentes por meio de atividades ocupacionais seja a flexibilização da preparação para o trabalho.

A certificação da terminalidade específica é incorporada no processo de avaliação dos alunos para definir quais níveis ou setores da própria instituição especial frequentará. Considerando que os poucos encaminhamentos escolares são para pré-escola e para funções que não exigem certificação de escolaridade no mercado de trabalho, perceberemos que esta certificação não corresponde à letra da lei.

### **3.3. Reorganização estrutural formal e aparente da instituição especial**

A alteração do trabalho da equipe técnica se mostra como uma reorganização aparente, uma vez que a mudança não alavancou a pedagogização da instituição especial e não redimensionou o atendimento clínico. É necessário ressaltar que o espaço ocupado pelos atendimentos clínicos engendrou e foi engendrado na ausência do pedagógico e no caráter de reabilitador em detrimento do educacional, ambos construídos historicamente. Ademais, o caráter reabilitador não reside apenas no atendimento clínico, visto que o pedagógico também se estrutura nesse sentido, como demonstrou o trabalho da pedagoga na estimulação precoce da instituição especial estudada.

Além disso, a não pedagogização da instituição especial se sustenta na crença arraigada de que a pessoa com deficiência mental não tem condições de se apropriar de conteúdos educacionais formais. O pedagógico, portanto, não tem espaço na educação de uma

população que, acredita-se, não tem condições de aprender. Daí a centralidade da equipe técnica.

A retirada do atendimento clínico e a alocação de profissionais não docentes em sala de aula não garante a priorização do pedagógico, porém subsidia o reconhecimento da instituição especial como escola do sistema regular de ensino. Mesmo não oferecendo aquilo que a escola comum não oferece. Ou seja, a educação da pessoa com deficiência mental é reduzida à educação especial. A instituição não oferece mais que a escola comum poderia oferecer (educação comum + apoios, adaptações), ela oferece menos. Sua pseudo pedagogização não é suficiente para colocar o pedagógico como eixo central do trabalho educacional, mas o é para seu reconhecimento como instância responsável pela educação da pessoa com deficiência mental.

#### 4. Considerações finais

Destacamos que na concretude da instituição especial as políticas de educação especial favorecem sua conservação como *locus* social da pessoa com deficiência mental. Isso é reiterado pelo reconhecimento da instituição como escola do sistema regular de ensino. Mereceram destaque os mecanismos utilizados pela instituição especial para, com aparência de mudança instituída, conservar o que estava posto. Todo esse movimento reitera a manutenção de três esferas:

##### 4.1. A manutenção da pessoa com deficiência mental no âmbito da filantropia

Manter a pessoa com deficiência mental em tal âmbito significa, acima de tudo, mantê-la na condição de não cidadania. Ozouf (1989:727) nos mostra em sua análise acerca do princípio tríplice liberdade, igualdade, fraternidade que “as duas primeiras são direitos e a terceira é uma obrigação moral”. A filantropia, sustentada nos princípios iluministas, transforma direito em uma concessão. É nesse sentido que se sustenta a condição de não cidadania.

Soma-se a isso que o âmbito da filantropia, neste caso, está circunscrito ao espaço da instituição especial e isso favorece de modo preponderante o descompromisso e a omissão do Estado, que cada vez mais requisita a “parceria” deste tipo de instituição, haja vista o caráter assistencialista e caritativo de suas ações.

A omissão do Estado em favor do trabalho institucional revela também a indisponibilidade de investimento efetivo em um grupo que, acredita-se, não tem condição de dar o retorno desejado. Para as pessoas com deficiência mental, então, a filantropia, a caridade, o assistencialismo.

A crença na total dependência do deficiente também sustenta esta análise. Se a pessoa com deficiência mental não tem condições de se valer nas esferas mais elementares de sua vida, só poderá conquistar e usufruir de seus direitos por meio do outro ou da instituição.

Outro aspecto da manutenção da pessoa com deficiência mental no âmbito da filantropia que denota o caráter conservador das (pseudo) transformações é o entendimento de que o direito à educação está garantido ao deficiente no reconhecimento da instituição especial como uma escola regular. Mas, como a conservação está posta, tal direito não está garantido e o caráter filantrópico e assistencialista da instituição especial permanece inalterado, com apoio decisivo do Estado.

##### 4.2. A indistinção entre reabilitação e educação e o não acesso a processos efetivos de escolarização

Como foi analisado anteriormente o discurso dos profissionais indica o objetivo de construir um perfil educacional formal na instituição especial, mas a não implantação de uma prática efetivamente escolar é o que se evidencia.

Mantendo a coerência com as concepções de deficiência mental e de educação especial, a reabilitação da pessoa com deficiência mental é considerada a condição para sua educação em função do entendimento de que a redução dos danos e dos déficits da deficiência é pré-requisito para aprendizagem. O que corrobora a crença na impossibilidade de educar esta pessoa, já que sua necessidade especial é, acima de tudo, motora, fonoarticulatória, emocional, psicopedagógica, assistencial... Isso faz com que o trabalho educacional seja concebido como a reabilitação, o que reitera a instituição especial como o único espaço onde esta pessoa pode ser atendida, já que na escola este atendimento global e especializado não existe.

Com o reconhecimento da instituição especial como parte do sistema regular de ensino, o que está garantido à pessoa com deficiência mental é o não acesso a processos efetivos de escolarização, nem na instituição, nem fora dela. Isso é justificado pela própria deficiência mental do aluno, pois que sua inserção em processos de escolarização está condicionada à sua normalização. Assim, ele terá acesso à educação à medida que for se tornando menos deficiente.

#### **4.3. Manutenção da condição segregada da pessoa com deficiência mental na instituição especial “inclusiva”**

O reconhecimento da instituição especial como escola regular é considerado, inclusive pela FENAPAES, como uma contribuição das APAEs para que o Estado cumpra com o seu compromisso de oferecer Educação para Todos. Nesta “parceria”, a instituição especial engrossa as estatísticas de todos na escola, já que os dados institucionais, antes computados como “outros atendimentos” hoje se encontram diluídos nos diferentes níveis e modalidades de ensino, sem a especificação do atendimento especializado.

Além disso, tal reconhecimento reitera a segregação na medida em que “oferece” todos os níveis e modalidades de ensino.

Assim sendo, não faz sentido encaminhar o aluno com deficiência mental para a escola comum se na instituição ele tem acesso a todos atendimentos. Também não faz sentido que a escola comum precise se estruturar para receber o aluno com deficiência mental se existe um local reconhecidamente estruturado para atendê-lo.

Nesse ponto é preciso enfatizar que a manutenção da segregação está posta inclusive para aqueles alunos que conseguirem avançar até o hipotético conteúdo básico do ensino fundamental. Nesse caso, sua “produtividade intelectual” sustenta o reconhecimento e o conseqüente financiamento da instituição escola. Ou seja, a escola precisa dos alunos produtivos para se manter como escola. Mesmo sendo reconhecida pelo trabalho desenvolvido com a minoria de seus alunos. Isso é a porta de entrada para alunos com necessidades educacionais especiais encaminhados pela escola comum em função de problemas de aprendizagem, comportamento etc.

Desse modo, a instituição especial ao ser reconhecida como escola da rede regular de ensino colabora com a estatística da Educação para Todos, que mantém o aluno com deficiência mental longe da escola comum, pode ser reconhecida como “inclusiva”. Em tal reconhecimento temos a consolidação de seu caráter totalitário, visto que a pseudo educação escolar garante sua condição de *locus* social da deficiência mental. Por outro lado, aqui reside a contradição: para se manter precisa ser reconhecida como escola semelhante à comum, mas para manter a pessoa com deficiência mental institucionalizada não pode se assemelhar ao

ponto de possibilitar que a escola comum seja igual a ela, pois se isso ocorrer não teríamos a necessidade da instituição especial para educar esta população. Em suma, tem que se estruturar como escola sem deixar de ser a Instituição Especial.

Embora se perceba uma tendência conservadora nas mudanças implementadas, foi possível apreender a existência de espaços favorecedores do acirramento das contradições necessárias às transformações.

Há um desconforto dos profissionais com o novo papel que lhes foi imposto institucionalmente e que é acompanhado pelo sentido da necessidade de mudança e da expectativa de sua ocorrência.

Este sentimento é captado tanto no desconforto com que falam dos seus papéis frente às novas demandas quanto na perspectiva crítica que imprimem às suas reflexões sobre suas práticas, sejam as antigas ou as novas.

Cabe resgatar que os profissionais da equipe técnica, submersos nesse momento de transição institucional, se vêem sem alternativas que não tentar implementar uma nova prática que lhes foi imposta sem que fossem consultados, que não teve suporte institucional em seus desdobramentos e que foi sendo gradativamente suspensa à medida que o processo foi gerando contradições e conflitos. Contudo, este processo imprime nos profissionais um caráter de incompetência, atribuindo a eles o fracasso da nova prática e fazendo com que o estigma da deficiência com sua caracterização de ineficiência e improdutividade se estenda aos profissionais da instituição especial.

Por outro lado, o desconforto, a crítica e perspectiva de mudança propiciam o surgimento de conflitos que se trabalhados no sentido inverso poderão favorecer a transformação desejada.

A transformação será possível na medida em que os conflitos e as contradições desencadeados forem direcionados para uma ruptura dos condicionantes históricos de ineducabilidade da pessoa com deficiência mental. Para isso, é necessário que as transformações incidam sobre outros espaços sociais que não os institucionais. Ou seja, é preciso uma política e um Estado que não favoreçam exclusivamente as instituições especiais em detrimento da consolidação da educação desta população em outras instâncias educacionais.

Nesse sentido, considero que não se trata de um processo de inclusão, mas sim de recuperar a busca de uma escola verdadeiramente democrática. Isto porque, conforme Bueno, não se pode deixar de considerar

“que a perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino; que estas modificações [...] demandam ousadia, por um lado e prudência por outro; - que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças deficientes educação de qualidade; e que a gradatividade e a prudência não podem servir para o adiamento “ad eternum” para a inclusão [...] mas [...] devem servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática.” (Bueno, 2001: 27)

Ainda que a inserção das pessoas com deficiência mental na escola comum não signifique a ruptura com sua condição de segregação social; ainda que os desafios de sua educação não se esgotem no âmbito escolar; ainda assim a educação se configura como espaço fundamental para a constituição da vida e para o exercício dos direitos dessas pessoas.

Outro elemento a ser destacado é a necessidade da reflexão acerca do fenômeno da deficiência mental e de todos os conceitos e preconceitos construídos socialmente no sentido

de evidenciar suas limitações e imperfeições como condição para construir uma nova rede de significações em torno da pessoa com deficiência mental. Conforme Amaral (1998:26), “a questão conceitual pode encaminhar novas formas de interação humana, uma vez que se ponham a descoberto os aspectos intimamente vinculados à desvantagem, especialmente em sua vertente social”.

Esses são os pontos que elejo, a partir desta pesquisa, necessários para evidenciar as estratégias de conservação da instituição especial como *locus* social da deficiência mental em nossa sociedade e para aprofundar buscando captar os possíveis impactos transformadores acerca do desenvolvimento escolar da pessoa com deficiência mental.


## 5. Referências bibliográficas

- Amaral, L.A. (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. Em: Aquino, J. G. (org.) *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 11-32). São Paulo: Summus.
- Brasil. (1946). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal.
- Brasil. (2001). Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Básica. Resolução, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Brasília.
- Brasil. MEC. INEP. (1996). LDBEN 9394/96 que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.
- Bueno, J.G. (1997a). A produção social da identidade do anormal. Em: Freitas, M.C. (org.) *História social da infância no Brasil*. (pp. 159-182). São Paulo: Cortez Editora.
- Bueno, J.G. (1997b). Práticas institucionais e a exclusão social da pessoa deficiente. Em: *Educação Especial em Debate*. (pp. 37-54). Conselho Regional de Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bueno, J.G. (2001). A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas em Desenvolvimento*, 14 (9), 21-27.
- Cambaúva, L. (1988). *Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- CORDE - Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais. (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE.
- FENAPAES. (2001). APAE educadora - a escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais. Brasília: FENAPAES.
- Ferreira, M.C.C. (1994). *A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Glat, R. (1989). *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir.
- Jannuzzi, G.S.M. (1994). Escola e trabalho do considerado “deficiente”. Em: *Anais do II Seminário sobre educação especial: profissionalização e deficiência*. (pp. 19-28). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.
- Jannuzzi, G.S.M. (1997). As políticas e os espaços para a criança excepcional. Em: Freitas, M. C. (org.) *História social da infância no Brasil*. (pp. 183-224) São Paulo: Cortez Editora.

- Meletti, S.M.F. (1997). *O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Meletti, S.M.F. (2003). O relato oral como recurso metodológico em educação especial. Em: Marquezine, M.C.; Almeida, M.A. e Omote, S. *Colóquios de pesquisa em educação especial*. Londrina: EDUEL.
- Mendes, E.G. (1994). *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Orlandi, E.P. (1995). *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Orlandi, E.P. (2003). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5ª ed. São Paulo: Pontes.
- Ozouf, M. (1989). Fraternidade. Em: Furet, F. e Ozouf, M. *Dicionário crítico da revolução francesa*. (pp. 718-728). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Silva, A.G. (1995). *O movimento apaeano no Brasil: um estudo documental (1954-1994)*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- UNESCO. (1990). Declaração mundial de educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia.

## Nota

(1) Por solicitação da direção da instituição, o nome e a cidade onde está localizada a Escola não serão divulgados. A escola especial onde a pesquisa foi realizada será denominada no trabalho “APAE” e estará destacada em itálico.

 - **S.M.F. Meletti** é Doutora em Psicologia (Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo, IP-USP). Atua como Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UEL). Endereço para correspondência: Rua Maria Munaretto Mathias, 203, Londrina, PR 86047690. E-mail para correspondência: [meletti@uel.br](mailto:meletti@uel.br).