

OS PCN E AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS : UM DEBATE

INTRODUÇÃO

A “exigência universal de pluralidade” ou a chamada discriminação positiva (*affirmative action*), que consiste em dar legalmente um tratamento preferencial a favor dos grupos humanos que são vítimas de injustiças (negros, hispânicos, mulheres, homossexuais, deficientes e outros) vem assumindo, paulatinamente, há no mínimo três décadas, o caráter de “fetichização da diferença”. Tal perspectiva se assenta na idéia de que, para reparar uma desigualdade, convém valorizar a diferença em relação a outra diferença.(DUCLOS,2000)

O contexto internacional que justifica a origem e a presença de um discurso da pluralidade de tal natureza, está associado à emergência, cada vez mais constante, de diversos fenômenos de violência, conflitos étnicos e religiosos, evidências cotidianas de racismo e múltiplos preconceitos, que têm aflorado, com maior intensidade, a partir do término do chamado período da Guerra Fria. A educação tem papel crucial nesse contexto na medida em que é tida como um poderoso instrumento para desenvolver sentimentos de tolerância e aceitação entre os indivíduos. Fala-se, nesse sentido, em uma educação “para a paz.”

Segundo LOPES (1997), é nessa perspectiva que o discurso em defesa do pluralismo vem fazendo parte dos documentos das agências da ONU e sendo incluído nas atuais políticas de currículos nacionais em diversos países. A partir de um pressuposto pluricultural, procura-se passar, para educadoras e educadores, bem como para a opinião pública, a idéia de que a escola está aberta para atender a todos. Que o convívio social com as diferenças levará à formação de indivíduos mais tolerantes e atentos à diversidade, seja ela cultural, social, de necessidades educativas especiais. Adota-se, sobretudo, o discurso de que todos são iguais, ou melhor, todos são especiais, todos merecem atenção e ensino diferenciado.(FRANCO, 1998)

Assim é que nos deparamos, por exemplo, com a idéia de que a “*escola deve buscar o respeito às diferenças e que as mesmas não podem ser vistas como obstáculo para o cumprimento da ação educativa.*”(BRITTO,1999)

Neste final de século, em países como o Brasil, os EUA , a Espanha, entre outros, verifica-se um movimento de fechamento das Escolas Especiais, identificadas como espaços “segregados”.

No curso da elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais –PCN para o Ensino Fundamental e Médio, no final do ano de 1999, o Governo Federal publicou a versão final das “Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação de alunos com necessidades especiais.” Visa-se, assim, consubstanciar a incorporação do aprendiz com *necessidades educativas especiais* à dinâmica pedagógica do ensino regular.

Em entrevista ao Jornal do MEC, a atual Secretária de Educação Especial, Marilene Ribeiro declara que a “*proposta aponta para uma tendência irreversível – a integração.*”(p.8) Assim, a estratégia sugerida pelo Ministério da Educação indica que *não seja mais o portador de necessidades especiais quem precise se*

adequar ao sistema educacional e sim ao contrário. Que os serviços educacionais especiais, “embora diferenciados”, não podem se desenvolver isoladamente (ibidem,p.8)

Argumentamos, no presente artigo, que a segregação não é um dado essencializado mas sim, fruto de uma construção social e histórica da deficiência. Neste prima, discursos “igualitários”, “solidários”, e “tolerantes” para com os “deficientes” não estariam refletindo acerca do próprio binômio normalidade/deficiência, nem tampouco discutindo acerca do próprio fundamento epistemológico que norteia as ações que visam “adaptar” os currículos e assim, “incluir” a todos.

A partir desta perspectiva, este trabalho tem como objetivo traçar três ordens de considerações, à guisa de início de debate, acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação de alunos com necessidades especiais. Num primeiro momento, buscamos refletir acerca da própria noção de deficiência e de Educação Especial que permeia o documento. Ao ocuparmos o espaço deste trabalho com reflexões sobre as representações históricas acerca da normalidade/deficiência, argumentamos que tais visões ainda constróem, mesmo que de maneira velada, as noções capacitacionistas presentes, até hoje, do discurso da Educação chamada de Especial e mesmo, na chamada Escola Inclusiva. A perspectiva da deficiência como construção, criada e recriada nos espaços institucionais como a religião, a ciência e a escola pode nos dar subsídios refletir sobre o que é normal ou anormal e vislumbrar como essas representações permanecem arraigadas, até hoje, mesmo nas propostas educacionais que se dizem igualitárias e inclusivistas. Temos como perspectiva teórica, os estudos foucaultianos que traçam uma genealogia do conceito da “deficiência”, inscrevendo-o, historicamente, na emergência do chamado racionalismo moderno, momento de intensificação dos mecanismos de regulação do tempo e do espaço, contribuindo, assim, para ritualizar e formalizar procedimentos normativos, noções teleológicas e capacitacionistas. (VARELA,1996)

Em seguida, focalizamos os PCN e analisamos a própria concepção de “adaptação curricular” a partir dos trabalhos de CHEVALLARD (1996) e PERRENOUD (2000), entre outros, argumentando a necessidade de que se alterem não apenas os conteúdos e que se diversifique metodologias e/ou tecnologias do ensino mas que se vislumbre, se estamos falando de pluralidade de saberes a serem contemplados pelo currículo, a necessidade de mudança do próprio estatuto epistemológico em que se baseia a seleção e organização do conhecimento que é veiculado em nossas escolas “inclusivas”. Apontamos, também, o risco que tais “adaptações” correm com a possibilidade de banalizar e descontextualizar o conhecimento. Por último, concluímos com uma síntese análise das “adaptações” tendo como pano de fundo a educação dos aprendizes surdos.

ANORMALIDADE E DEFICIÊNCIA : visões e representações

Nos limites deste trabalho, buscamos fazer uma síntese histórica de modo a contribuir com a compreensão da construção do conceito de deficiência e de sua trajetória até o momento atual.

Podemos dizer que até o século XVIII, as noções acerca da “deficiência” aparecem fortemente ligadas ao misticismo. Como por exemplo, podemos citar, não só os egípcios que transformaram em Deuses os anões como, também, os gregos que deificaram seres hermafroditas. Já os romanos dirigiram a sua

veneração pelos seres considerados “anormais” para a criação de circos. Primeiro a religião e depois, o próprio cristianismo, tiveram o papel de colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”. Um ser perfeito. Os imperfeitos seriam, portanto, colocados à margem da condição humana ou mesmo, exterminados na medida em que eram entendidos como *‘um sinal de Satanás’*¹. Entre os “imperfeitos” encontravam-se os cegos, surdos, “deficientes” mentais ou físicos e, até mesmo, os gêmeos. O Renascimento e suas cortes trouxeram à cena anões, corcundas e outros “deficientes” compondo o que seria mais um espetáculo da anormalidade². Já o Iluminismo e o processo de consolidação da sociedade moderna introduziram e difundiram, paulatinamente, a visão de normalidade pretendida pela então visão legitimadora da ciência e promoveu uma higienização da anormalidade como espetáculo. Procedeu-se, assim, um enclausuramento da anormalidade com fins de reabilitação ou cura. Tal processo, estendeu-se pelo século XX, impregnando a educação especial com uma visão clínica, medicamentosa da deficiência.

Dito de outra forma, SOUZA (1998) nos explicita que da Antigüidade até o final do século XVI, a busca da “similitude” entre as coisas era o modo de tornar possível que o mundo se fizesse conhecer. A partir da modernidade os procedimentos classificatórios e avaliatórios do indivíduo e de seu corpo se consubstanciaram e se confundiram, com as práticas disciplinares, capacitacionistas e normativas. (p.122)

Para FOUCAULT (1992), se nos séculos XVI e XVII a análise das semelhanças era a única forma de conhecer o mundo, o cartesianismo inaugura a comparação racional e meticulosa daquilo que deveria consubstanciar e organizar o conhecimento. (P: 134) Ordenar e classificar eram portanto, a base da taxinomia social que distinguem os seres. É nesse sentido que podemos dizer que a base epistemológica que caracteriza os séculos XVII e XVIII ofereceu uma matriz comum de organização abrindo para a emergência de instituições reguladoras, entre elas a escola e no nosso caso, a escola especial.

Assim, podemos dizer que não só a regulamentação e a disciplinização se convertem em instrumento de poder como, também, se estabelecem marcas de hierarquia social e psíquica de um tecido social que busca a homogeneidade mas que oculta , na verdade *“um papel de classificação, de hierarquização e distribuição de lugares”*(*ibid.*,p164)

SOUZA (op.cit) assinala que há uma gênese comum que articula a medicina e pedagogia especial.

Os espaços e as especificidades institucionais agora começaram a ser demarcados: a Escola passa a ser um lugar de práticas e técnicas, subsidiadas pelos saberes da medicina e, na segunda metade do século XIX, com a liberação da Psicologia, também por ela. (p.111)

AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES ESPECIAIS : construindo a deficiência assistida

VARELA (1996), ressalta que desde o nascimento do racionalismo moderno, começa a se intensificar uma concepção do tempo mais centrada no indivíduo e que controles socialmente induzidos através da regulação do tempo e do espaço contribuem para ritualizar e formalizar condutas e procedimentos

¹ <http://geocites.com/sunsestrip/2958/nttreaks.html>

² Os *FreakShows* ou Espetáculos da anormalidade , famosos no período citado, expunham diferentes tipos de anormalidade em forma de espetáculo. (WAINER,1999,p.02)

normativos “...assim coexiste uma tendência social cada vez mais forte para determinar, medir e diferenciar os ritmos temporais aos quais terão de se submeter todos os sujeitos.” (p.76) A partir deste contexto, surgem as chamadas “...Escolas de Educação Especial foram se ampliando e consolidando paralelamente ao desenvolvimento do Estado Moderno.” (MARCHESIS, 1995, p.09)

MAZZOTTA (1996) aponta o século XIX como sendo representativo de inúmeros avanços para os “deficientes”. Várias instituições escolares foram criadas ainda que “...sob o título de abrigo, assistência, terapia” e que somente a partir de meados do século XX que a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos “deficientes” podem ser identificados. (p.89)

Também MUEL (1981), aponta o final do século XIX e início do século XX como representativos de um movimento em favor da infância “anormal”. Para ele, esse movimento é antigo mas se manifesta, com mais intensidade, a partir de 1890 revelando uma aproximação histórica entre a institucionalização da infância anormal e o processo de institucionalização de um aparato de controle simbólico sobre a própria normalidade. (p.144)

No Brasil, esse movimento se refletiu na criação, por parte de D. Pedro II, do Imperial Instituto de Meninos Cegos (atual IBC), em 1854 e do Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atual INES), em 1857 que funcionam até hoje.

MARCHESIS (op.cit), aponta para a concepção predominante na 1ª metade do século XX sobre o conceito de “deficiência” ou *handicap*. Esta visão era de que poucas seriam as chances de intervenção para a grande maioria dos considerados “distúrbios” existentes. A origem de tal perspectiva estaria numa “concepção determinista do desenvolvimento”(p.14) Os testes de inteligência proliferavam-se e acenavam com a perspectiva de mensuração de diferentes níveis de “atraso mental”.

Segundo o autor acima, os anos 40 e 50 inauguram uma série de questionamentos, com indagações não só sobre a origem constitucional do enquadramento de um indivíduo com “deficiente” bem como, a própria incurabilidade do distúrbio. O surgimento da NARC (National Association for Retarded Children), inspiradora no Brasil da APAEs(Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) acaba por estimular novas legislações permitindo o acesso à escola de crianças deficientes vistas como “treináveis”.

Todavia, ainda que sob a égide dos testes de inteligência e normalidade, começam-se a levar em conta os determinantes sócio-culturais que poderiam compor uma avaliação deficitária da criança . Advêm, deste período, os métodos de estimulação e processos dinâmicos de aprendizagem que devolvem àqueles indivíduos, a possibilidade de escolarização. É preponderante a idéia de que a mesma deveria ocorrer em local “especial” e apropriado. No entanto, o que pode se observar, foi a prevalência de um mero assistencialismo paternalista como tônica deste tipo de atendimento. A perspectiva clínica e as tentativas de enquadramento desses indivíduos na esfera da normalidade também são evidentes. São as chamadas pedagogias corretivas e normativas do final do século passado e início deste século que se expandem até a atualidade.

Ainda vivenciamos, seja no âmbito das chamadas “Escolas Especiais” ou mesmo, na Escola Inclusiva, chamada oficialmente de Escola Para Todos³, as representações capacitacionistas que marcam a gênese desse tipo de atendimento. Podemos afirmar que, em sua maioria, as Escolas Especiais a partir do próprio entendimento do estatuto epistemológico acerca da deficiência é, ainda, assistencialista e paternalista com uma ênfase muito grande nos mecanismos de reabilitação e reenquadramento social a partir de uma norma dominante .

“ADAPTANDO” O CURRÍCULO

Com base nos argumentos expostos acima, discutiremos agora, a concepção de “Adaptações Curriculares” que, segundo o documento do MEC, compõe o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, inserindo-se na concepção de escola integradora defendida pelo MEC.

Em primeiro lugar, vale observar que o referido documento “*focaliza o currículo como ferramenta básica de escolarização*”(p.15), “*organizado para orientar, dentre outros, os diversos níveis de ensino e ação docente*”(p.31). Já as adaptações curriculares são entendidas como “*estratégia e critérios de atuação docente*”.(p15)

No que diz respeito à noção de currículo engendrada pelo documento, ainda que não seja esse o foco de nossas reflexões, as adaptações parecem negligenciar o fato de que a escola, ainda que seja um conhecido instrumento de divulgação de um saber universalmente aceito, é sobretudo um espaço em que se desenvolve um conhecimento próprio, muitas vezes em consonância com a construção de distintos segmentos identitários e que o currículo escolar é, sobretudo, uma arena de conflitos em que se estabelecem relações de poder e hierarquia. (SILVA,1997)

Sabemos que as discussões sobre o currículo e os diferentes significados do conceito, sejam eles articulados à sua dimensão técnica (como ensinar), ou à sua dimensão crítica (o que ensinar), assim como a distância entre o currículo formal (prescrito) e o currículo em ação (praticado) vem sendo objeto de inúmeras pesquisas. Por outro lado, a relação entre o currículo e o conhecimento escolar (LOPES,1997) tece a estreita vinculação entre escola e cultura trazendo à tona questionamentos de ordem epistemológica acerca do conhecimento e sua seleção. Para a autora acima citada, *o conhecimento escolar é um conhecimento selecionado a partir de uma cultura social mais ampla, associado, diretamente ao que se entende como conhecimento socialmente válido e legítimo.* (p. 2) Ampliando a análise dos PCN feita por MACEDO (1999) sugerimos que nas Adaptações a prioridade concentra-se na *importância das disciplinas para que os alunos dominem o saber socialmente acumulado pela sociedade.*(p.44)

Visto que coadunamos com a análise de que as disciplinas e a própria organização curricular incorporam e historicizam saberes instituídos, partimos para o que seria esse “conhecimento escolar

³ Incorporar o aluno portador de deficiência física e/ou mental à dinâmica pedagógica do ensino regular é uma das propostas que fazem parte da teoria da Inclusão, que começa a ganhar terreno no Brasil. Diferentemente da Integração, paradigma predominante no país, a Inclusão não prevê a existência de salas e esquemas de

adaptado” : a dupla banalização do conhecimento científico ou uma meta-transposição didática do conhecimento, expandindo o sentido atribuído por CHEVALLARD (1996).

A teoria da Transposição Didática de CHEVALLARD (op.cit) potencializa nossas indagações acerca das Adaptações sugeridas nos Parâmetros. Suas análises centram-se na mudança conceitual que se opera quando os saberes originais se tornam objeto de ensino. Segundo o autor, em toda atuação didática há um processo de produção de idéias, sobre o que se pode modificar e sobre o que deve ser ensinado. Tal processo vai desde as orientações dos sistemas de ensino mais amplo, que por sua vez reúne o conjunto de sistemas didáticos e a noosfera – ambiente, carregado de conflitos, apresentado por ele para caracterizar os “círculos intermediários” em que deflagram as articulações entre o sistema , o ambiente e suas tensões. Se, no conceito de transposição didática já encontrávamos um “saber de ensino” passível de ser órfão de sua história e segmentado de seu conteúdo, argumentamos que esse novo conhecimento, que adapta, simplifica e torna ensinável os saberes universalmente aceitos, cria uma dissociação entre a origem e função do conhecimento, separado do local de sua produção, tornando-se, portanto, a-histórico e a-temporal

No caso das “adaptações” temos, portanto, uma boa representação tanto dos processos que instituem uma “seleção natural” dos saberes tidos de referência, do acentuado processo de disciplinização e de transposição didática ainda que ocultados sob a égide da “exigência universal da pluralidade”, como se os saberes não tivessem uma história e condicionantes sociais regulatórios que os levam a ensinar o que se deve aprender.

Ou seja, argumentamos que fica implícito no documento das “adaptações” a noção de um conhecimento universal e o não questionamento do papel da escola como mediadora do processo de seleção, socialização e de produtora de identidades. Assim, entendimento de que a escola e a produção de conhecimentos por ela engendrada, hoje precisa de “adequar”, principalmente se contraposta às novas tecnologias, bem como, atender às velhas exigências de universalização, e incluir a todos, indiscriminadamente, trazem para o cenário propostas curriculares de modo a tornar a escola mais atraente e sobretudo, mais justa. Mantem-se, entretanto, inalterado, o estatuto universal do conhecimento que é transposto para o interior de nossas escolas, ainda que permeado pelo discurso pluralista. Ignora-se, portanto, que o conhecimento escolar e o próprio estatuto epistemológico das disciplinas escolares fazem parte de um processo no qual está implícito uma seleção e hierarquização social mais ampla e que esta seleção não ocorre a partir de critérios epistemológicos ou de ensino aprendizagem e sim é oriunda de um conjunto de interesses que expressam relações de poder e de norma. (LOPES,op.cit)

PERRENOUD (op.cit), quando nos fala de “individualização no currículo e da otimização das situações de aprendizagem parte para uma abordagem que aponta para um “currículo de formação”. Este seria encarado como *uma seqüência de experiências de vida que contribuíram para forjar sua personalidade, seu capital de conhecimento, suas competências, sua relação com o saber e sua identidade* (p.50) Em suas análises, o autor ressalta a necessidade de *criar e executar modos de agrupamentos dos alunos que lhes dêem um sentimento de estabilidade, sem voltar à turma tradicional : grupos multiidades, grupos de projetos, de*

atendimento especiais para os deficientes. Estes passam a freqüentar as salas de aula regulares e participam,

necessidades, de níveis (ibidem,p.50) e acrescenta que *adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, renunciar a instruí-lo nem abdicar dos objetivos essenciais.*(p.9)

Note-se que o autor fala em *grupos de necessidades*. As adaptações, no entanto, quando visam integrar o aluno com necessidades especiais à dinâmica da sala de aula regular, não prevê tal agrupamento, tendo sido relatado, em diversas pesquisas (FRANCO, 2000) o isolamento desses aprendizes, na maioria das vezes, espalhados nas diversas salas de aula mas nivelados pelo dispositivo do seriamento, sendo mantidos, portanto, os mesmos elementos que evidenciam a estrutura hierarquizante do conhecimento. Tal procedimento, mais do que incluir, pode levar, no nosso entendimento, ao sentimento de incapacidade por parte dos aprendizes com necessidades especiais.

Parece-nos que, no esforço de oferecer a todos os saberes legalmente instituídos, corre-se, portanto, o risco da banalização de conceitos, fazendo-se esvaziar o conteúdo epistemológico do que se ensina e criando, também, uma baixa expectativa avaliatória, invertendo-se a perspectiva inclusiva, e criando-se uma exclusão velada.

O “DEFICIENTE” NO DISCURSO DO PCN

Vale observar, inicialmente, o próprio emprego do termo “deficiente” para designar os alunos com necessidades educativas especiais, no âmbito dos PCN. O termo é empregado no texto de forma contraditória. Por um lado, faz alusão à necessidade de desestigmatiza-lo, como se percebe no extrato abaixo:

a expressão necessidades educativas especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades de aprender (...) o termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados (...) tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais. (p.22)

Todavia, a própria organização e análise do documento, principalmente, a primeira parte que trata das necessidades educacionais especiais (p.23-27), tem o termo “deficiente” como palavra chave, separando-o, inclusive, dos alunos superdotados – os primeiros a serem listados na proposta – e que, como sabemos, nunca foram efetivamente identificados como “deficientes”. Aponta, ainda, *a classificação desses alunos⁴ para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino)*(p.24) contradizendo, portanto, o afirmado no início do documento, que vê a política implicando na *inserção de todos, sem distinção de condições lingüísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras*”(p.17)

Ainda que se considere a hipótese de que o termo esteja sendo empregado apenas como um recurso heurístico, apesar da carga de representações históricas e sociais e das questões de ordem epistemológicas já discutidas anteriormente, as contradições em seu emprego são preocupantes.

de acordo com suas capacidades e habilidades, das atividades propostas pelo professor.

Partindo para a organização propriamente dita do documento, observamos que as adaptações curriculares estão divididas em níveis: referentes ao projeto pedagógico; relativas ao currículo da classe; individualizadas no currículo; de acesso ao currículo; presentes nos elementos curriculares. Não nos propomos a fazer aqui uma análise elaborada de cada um desses tópicos e sim, pontuar as representações e recorrências acerca da “deficiência” que perpassam o documento, levando-nos a questioná-lo, tanto na ordem das representações, quanto ao seu próprio estatuto epistemológico.

Vale observar, no decorrer da leitura de cada um desses tópicos, bem como, no corpo geral do documento, a ênfase dada ao papel do professor, desde o momento em que focaliza a existência do documento para *oferecer aos educadores referências para identificação dos que podem necessitar de necessidades educativas especiais (P.16)*, bem como, quando questiona a forma convencional da prática pedagógica e do exercício da ação docente, *requerendo-se o aprimoramento permanente do contexto educacional. (p.19)* Da mesma forma, em diversas outras passagens do texto (p.42;p.43), alude-se ao empenho e dedicação docente como atributo necessário para tal “desafio integrador”, ainda que permaneçam inalteradas as condições de formação e especialização docente e de, sobretudo, de remuneração. Tanto no item adaptações relativas ao currículo de classe *as medidas adaptativas desse nível são realizadas pelo professor (p.42)*, quanto nas adaptações individualizadas do currículo, no qual *as modalidades adaptativas nesse nível, focalizam a atuação do professor na atuação e atendimento do aluno (p.43)* o peso dado a atuação docente é reforçado.

As Adaptações, investem, também, na suposição de preparo e aparelhamento de nossas escolas, essas, sabemos, serem em sua grande maioria, precárias para receber o alunado regular.

Ressaltamos, também, que a despeito de pesquisas e do relato cotidiano da realidade concreta vivida por educadores e educadoras, tem-se constatado o desaparecimento das escolas para empreender tamanha jornada integradora, tanto no que diz respeito ao espaço físico quanto aos recursos humanos. O próprio documento cita que :

Quando se preconiza, para o aluno com necessidades especiais, o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, evidencia-se uma clara opção pela política de integração no texto da lei, não devendo ser a integração – seja como política ou como princípio norteador – ser **penalizada**⁵ em decorrência dos erros que têm sido identificados na sua operacionalização nas últimas décadas. (p.18)

Questionamos, nesse ponto : quem e como se avaliaria a integração ? Quem se responsabiliza pelos aprendizes envolvidos nesse processo ? Como não “penalizar” uma política que leva à cabo instruções que não possuem, de antemão, as condições necessárias para sua implantação. Que tipo de preparo estão tendo os nossos professores e professoras para lidar com a inclusão e, mais ainda, para serem parte atuante naquilo que vem sendo referido como “adaptações”.

O caso dos aprendizes surdos

⁴ Grifo meu

Focalizando o caso dos aprendizes surdos “incluídos” como “deficientes auditivos” na gama de classificações apresentada no documento, desenvolvemos uma análise sucinta de cada uma das etapas previstas no documento, na medida em que julgamos ser esta modalidade de ensino eblemática para apontar as impropriedades no discurso do referido documento, tanto com relação ao tratamento com a deficiência quanto na questão do acesso ao conhecimento.

Vale esclarecer, de início, algumas questões. Segundo BEHARES (1995) **surdo** é a expressão mais comum na cultura padrão para fazer referência à pessoa que não ouve. É o termo com o qual os surdos se auto-referenciam. A utilização do termo **surdo** em detrimento de **deficiente auditivo**, resitua a elaboração do conceito de surdez no marco sociocultural e o retira do âmbito clínico. (p: 14) No entanto, nas Adaptações, ainda que o documento faça referência ao fato de que a maioria dos sistemas educacionais ainda *baseia-se na concepção médico-psicopedagógica quanto à identificação e ao atendimento de alunos com necessidades especiais* (p.19), o termo deficiente auditivo é o empregado.

Vale observar, também, a própria concepção de quem é esse aprendiz surdo. Quando falamos em Educação de Surdos, em se tratando de escola, de um processo de ensino/aprendizagem e fazendo a retirada da surdez do âmbito clínico que sempre a caracterizou, temos o entendimento do aprendiz surdo como sendo integrante de um grupo lingüístico minoritário. O surdo não é apenas um indivíduo deficitário que não ouve e sim um sujeito dotado de uma outra língua, não majoritária, que tem sofrido esmagador processo de enclausuramento. Apesar de o documento, ao caracterizar o serviço destinado às necessidades educativas especiais (p.23), fazer referência a crianças de minorias lingüísticas e mesmo, em inúmeras passagens, indicar o uso da língua de sinais como relevante na educação desses aprendizes, esta língua é entendida apenas como uma mímica, usada com restrições e não como elemento fundador de identidade desse mesmo grupo lingüístico minoritário.

FRANCO (op.cit) destaca que o recente manual intitulado “Escola Para Todos”, elaborado pela CORDE (Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1997) aconselha, no trato com o surdo, que se use :

use todas as formas de expressão(verbal, gestual, corporal, escrita) como meio de comunicação :
lembre-se de que: por pertencer a uma sociedade de ouvintes, a linguagem verbal deve ser

⁵ Grifo meu.

ênfâtizada. Se a linguagem gestual for um recurso no momento em que o aluno n3o saiba exprimir-se de outro modo, aceite-a e utilize-a para facilitar a comunicaç3o.(p.15/16)

Mas as Adaptaç3es pretendem ser “*politicamente corretas*” (p.17), se   que podemos entender o uso e/ou validade dessa express3o nesse tipo de documento, e aconselham o uso da língua de sinais (p.52) sem, contudo, sugerir sua viabilizaç3o. Faz parte do conhecimento lingüístico acumulado o entendimento de que a aquisiç3o de uma língua e de sua estrutura se realiza por meio de uma negociaç3o criativa e, acima de tudo, através da intera o entre os pares. Assim sendo, uma língua   produzida socialmente através de interlocu o e, sobretudo, transforma-se num lugar de constitui o de rela es sociais no qual os “falantes” se tornam “sujeitos”. Com isso a Escola de Surdos   garantia de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo: um lugar no qual os surdos sejam entendidos e atendidos em suas especificidades lingüísticas, culturais e identitárias, ou seja, um outro modelo de educa o especializada. Sem o espaço “especial” para consolidar sua identidade lingüística, os surdos têm sido submetidos ao que vem sendo chamado de “diáspora surda” já que s3o distribuídos na rede escolar regular de forma dispersa. O ensino de português como segunda língua e a oficializa o da língua de sinais como primeira língua e língua de instru o dos aprendizes surdos (bilingüismo),   condi o necessária para esse desenvolvimento, sendo pouco viável sua adequa o   dinâmica do ensino regular, sem que haja prejuízo para esse grupo.

Vale observar, contudo, que um currículo para surdos, n3o necess riamente   um currículo regular “traduzido” em língua de sinais (SKLIAR 1997), ainda que a mesma seja fundamental. Pressup3e sim, uma vis3o que incorpore a identidade e cultura surda como constituinte do processo de ensino/ aprendizagem e, para isso, a presença dos surdos num mesmo espaço escolar   fundamental. Pode parecer antigo lembrar que a pr3pria declara o de Salamanca (1994) indica para os surdos um processo de escolariza o em sua pr3pria língua.

Vale observar que, no caso dos surdos, a necessidade de um ensino e currículo diferenciados, em classes e/ou escolas especiais anunciam a compreens3o da articula o entre currículo e identidade. Para SILVA (1997), estando o currículo inserido num campo epistemol3gico social fica “ *inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos : na nossa identidade, nossa subjetividade*”(p.15).

CONCLUINDO

Subjacente ao embate te3rico e político sintetizado aqui, encontram-se diferentes representa es de sujeito, de conhecimento e de educa o. A caracteriza o da pessoa “deficiente” como incompleta, aquela que precisa se adaptar a um conhecimento previamente selecionado, impulsiona a es educativas com vistas   reabilita o. A busca da integra o/inclus3o  , na verdade, a busca da homogeneiza o. Ressaltamos, que sob essa 3tica, mais uma vez, o discurso da normaliza o supera e invade o espaço pedag3gico. Por outro lado, entender a “deficiência” como diferença inscreve num campo singular de interven es pedag3gicas específicas, com espaços e currículos pr3prios, distante, no entanto, do modelo clínico e assistencialista que marcou a hist3ria do atendimento educacional especial.

Acreditamos, portanto, que as bases epistemológicas que fundamentam a proposta da Escola Inclusiva, e mesmo, o discurso subjacente às Adaptações Curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais, remontam às mesmas que originaram e que organizam até hoje, a lógica das Escolas Especiais, na medida em que permanecem inalteradas as visões acerca da normalidade/deficiência. Defendemos que é sobre este debate que devemos nos debruçar, se queremos realmente integrar os ditos “deficientes” à sociedade.

Por último, nos parece fundamental ressaltar que o fato de a Escola Especial ter se caracterizado, ao longo de sua história, como um espaço reabilitador e assistencialista não justifica seu desmantelamento .

Argumentamos, portanto, que uma visão da “deficiência” inscrita no âmbito da *diferença* nos revelará um outro indivíduo e fará com que pensemos em novas configurações pedagógicas e uma nova escola “especial” para estes aprendizes. Isso significa dizer que nos propomos a pensar, coletivamente, diferentes formas nas quais, a integração de quaisquer grupos minoritários venha lhes conferir, não condutas de assimilação e subordinação, de normatização e controle, mas sim uma consciência crítica e autônoma.

BIBLIOGRAFIA CITADA

1. BEHARES, Luiz Ernesto- A língua materna dos surdos : reflexões sobre o sentido da aquisição da linguagem pelos surdos – Revista Espaço – INES – Informativo Técnico Científico do INES – Ano IV, Nº 6, p.40-48 – Rio de Janeiro, MAR/1997
2. BRITO, Mota – Integração é a palavra de ordem – Jornal do MEC ,p.8/9 - Brasília-DF,1999
3. CHEVALLARD, Yes. La Transposicion Didáctica del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires, Aique Grupo Editor S.A, 1991
4. CORDE - Escola para Todos - Como você deve se comportar diante de um educando portador de deficiência - 3ª edição – Ministério da Educação , Brasília, 1997
5. DUCLOS, Denis – Exigência Universal de Pluralidade : um projeto cívico para o novo século – Le Monde Diplomatique – Edição Brasileira – Ano 1, nº2 ,2000
6. FRANCO, Monique – Currículo & Emancipação – IN : SKLIAR, Carlos (ORG), Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos – p.213-224, Editora Mediação, Porto Alegre, 1999
7. _____ – A sala de aula inclusiva e a diversidade língüística e identitária. IN: Ensinar, aprender : sujeitos e saberes, tempos e espaços –
X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE- Rio de Janeiro, 2000
no prelo.
8. FOUCAULT, Michel – História da Loucura – Perspectiva - São Paulo, 1989
9. _____ – Vigiar e Punir – Nascimento da Prisão – Vozes – Petrópolis, 1991
10. _____ – As palavras e as Coisas – Editora Martins Fontes – São Paulo, 1992
11. LOPES, Alice Ribeiro C. – Conhecimento Escolar – Processos de Seleção Cultural e Mediação Didática – Educação & Realidade – JAN/JUN,p.95-112, nº 22(1), Porto Alegre,1997

12. MACEDO, Elizabeth Fernandes – Parâmetros Curriculares Nacionais : a falácia de seus temas transversais – p.43/58 . IN: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa – (ORG) Currículo – Políticas e Práticas – Papirus Editora, São Paulo,1999
13. MAZZOTTA, Marcos J. S. – Educação Especial no Brasil : História e políticas Públicas. Editora Cortez – São Paulo, 1996
14. MARCHESIS, Alvaro, PALACIOS, Jesús, COLL, Cesar (orgs) – Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar - Artes Médicas – Porto Alegre, 1995
15. MUEL, Francine, La Escuela Obrigatória y La Invencion de la Infancia Anormal – In: Espaços del Poder – FOUCAULT, Michel (org) Las Edicioners de La Piquete, Madrid, 1981
16. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Adaptações Curriculares – Ministério da Educação – Brasília, 1999
17. PERRENOUD, Philippe – Pedagogia Diferenciada – das intenções à ação – Artes Médicas, Porto Alegre, 2000
18. SKLIAR, Carlos – La Educación de los sordos – Editora Universidad Nacional de Cuyo , Mendoza,1997
19. SILVA, Tomas Tadeu – A política e a epistemologia do corpo normatizado- Revista Espaço. Informativo Técnico Científico do INES - P.21-40, Rio de Janeiro 1997
20. SOUZA, Regina Maria – Que palavra que te falta? – Lingüística, Educação e Surdez – Martins Fontes – São Paulo, 1998
21. URIA-ALVAREZ, Fernando – La Infancia Tutelada - In: HUERTAS, Rafael (org) – Perspectivas Psiquiátricas – CSIC, Madrid, 1987
22. VARELA, Júlia – Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo – In: Escola Básica na Virada do Século – COSTA, Marisa (org) – Cortez – São Paulo, 1996
23. WAINER, Iafa Sarah -Anormalidade, debilidade, deficiência: uma triologia para a normatização das diferenças.<http://www.lelusc.br/hecom/textos/nec08.html> ,1999