

APAE EDUCADORA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM INSTITUIÇÕES ESPECIAIS

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira – UEL

GT-15: Educação Especial

Introdução

O trabalho apresenta uma discussão acerca da educação da pessoa com deficiência mental, a partir da análise dos referenciais *APAE Educadora: a Escola que Buscamos*, que sintetiza a proposta de unificação das ações educacionais de instituições especiais. Especificamente, objetivamos analisar os mecanismos de adequação às exigências legais e normativas, no sentido de assumir a educação escolar como eixo do trabalho institucional, compatibilizando-o com as necessidades especiais de seus educandos, presentes no documento.

A Educação Especial brasileira, ao longo de seu processo de constituição, apresenta algumas características específicas que consolidaram seu distanciamento do sistema comum de ensino. Dentre elas, podemos destacar o afastamento do Estado em relação às questões educacionais da pessoa com deficiência mental e a legitimação de instituições especiais como o âmbito educacional mais adequado para educá-la, transferindo a responsabilidade da educação desta população para o setor privado, especialmente para aquele de caráter filantrópico.

Na ampliação do setor privado e no afastamento do Estado de questões relacionadas à educação e à assistência social, temos a consolidação de um campo fértil para criação das instituições especiais privadas de cunho filantrópico como a instância social responsável pelo atendimento à pessoa com deficiência mental em nossa sociedade. Esse processo se intensificará a partir a partir da década de 1950 com a necessidade de ampliação do serviço educacional especializado que passa a atender, inclusive, as deficiências mais leves e menos evidentes, devido ao aparecimento da excepcionalidade nas escolas regulares (JANNUZZI, 2004).

É submersa neste contexto que, em 1954, é fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade do Rio de Janeiro, marcada por um modelo de associação que busca se desenvolver como uma rede nacional, que não objetivava, inicialmente, o atendimento direto dessa população. Tal atendimento é implantado gradativamente fazendo com que a instituição se consolide como uma rede

nacional “que busca atender às necessidades da educação especial pública” (SILVA, 1995 p. 41).

A institucionalização da educação especial que ocorre no país a partir da década de 1950 consolida não só o distanciamento do Estado no que se refere à educação das pessoas consideradas com deficiência, mas também a privatização do ensino, da assistência social e da saúde dessa população, à medida que agrega à sua especialidade um atendimento global. Ao assumir o status de *especializada em* e de instituição privada de caráter público, passa a ser reconhecida e responsabilizada como tal.

Esta ambigüidade entre o público e o privado, assim como o distanciamento da educação especial do sistema regular de ensino, sustenta o alargamento da prestação de serviços, que deveriam ser públicos, pelas instituições e da influência que estas passam a exercer sobre o Estado (SILVA, 1995).

Deste modo, instituições especiais dessa natureza se constituíram 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, p. 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”.

O estabelecimento 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.

É preciso ressaltar que a “parceria” é 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 da implementação dos serviços de educação especial para toda população com deficiência na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Outro aspecto a ser destacado é o entendimento do assistencialismo como forma de tratar os direitos sociais, reiterando a indistinção entre o público e o privado. Segundo Silva (2003, p.86),

em alguns setores das políticas sociais esta indistinção se confunde com a própria forma de conceber, praticar e analisar este campo de

atuação. [...] Uma forma de desdobramento da relação público-privado, [...] trata da legitimação de determinadas formas de serviços a serem destinadas a determinadas clientela. A identidade criada entre a instituição e o homem, nestas relações acaba por traçar uma compreensão a respeito desse próprio homem.

Assim, temos a relação entre a sociedade e a deficiência mental se estruturando a partir de sua institucionalização, se legitimando como a instância da deficiência mental, responsável por sua educação. Seja por assumi-la em função da inexistência de práticas a ela destinadas, seja por ser responsabilizada pela sociedade civil e pelo Estado como *locus* social da pessoa com deficiência mental.

Na década de 1990 vamos perceber uma mudança no discurso da educação brasileira e também da educação especial. A referida década pode ser considerada um marco na Educação Especial brasileira em função das proposições políticas 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).

Na linha de 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 – em que a escola não tiver recursos para o atendimento é que este poderá ocorrer em instâncias consideradas especiais: classes ou escolas. Há a indicação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 96), em seu artigo 59, de 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. As categorias de deficiência se diluem no conceito de necessidades educacionais especiais, no qual a deficiência mental é entendida como uma expressão a mais da diversidade do alunado da escola.

Por outro lado, podemos observar que, mesmo apresentando a educação especial como dever constitucional do Estado e como modalidade de educação escolar, a LDBEN 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), possibilitando seu reconhecimento como escola pertencente ao sistema comum de ensino.

Sob estas exigências e frente à história de educação da população com deficiência mental em instituições especiais, que se constituiu a parte do sistema comum de ensino e sob a égide de outros princípios educacionais que não os da educação geral, temos a necessidade de adequação da instituição especial. O processo de adequação é desencadeado tendo como subsídio os referenciais *APAE Educadora: a Escola que Buscamos*, elaborados pela Federação Nacional das APAES (FENAPAES, 2001), que sintetiza a proposta de unificação das ações educacionais de instituições especiais.

Diante desta necessidade de pedagogização do trabalho da instituição especial, buscamos analisar os mecanismos de adequação às exigências legais e normativas, no sentido de assumir a educação escolar como eixo do trabalho institucional, compatibilizando-o com as necessidades especiais de seus educandos, presentes nos referenciais da *APAE Educadora*.

Aportes metodológicos

A análise dos referenciais da *APAE Educadora: a Escola que Buscamos* apóia-se no entendimento das fontes documentais como material a ser pesquisado uma vez que “possibilitam a compreensão da realidade naquilo que está sendo divulgado como um conjunto de conceitos, concepções, princípios que passam a ser considerados como propostas, diretrizes e parâmetros” (GARCIA, 2006, p. 300).

Para viabilização da investigação proposta, o primeiro passo do estudo foi delimitar a Educação Especial e a Deficiência Mental como as dimensões a serem analisadas. Esta opção se deu em função destas dimensões serem 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:

Quadro I: Dimensões segundo seus eixos de análise

Dimensões	Eixos de Análise
Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> - modalidade de educação escolar a ser desenvolvida preferencialmente na rede regular de ensino; - flexibilização e adaptação curricular; - terminalidade específica
Deficiência Mental	<ul style="list-style-type: none"> - necessidade educacional especial; - níveis de apoio; - atendimento preferencial em escolas comuns.

Assim, buscamos apreender o sentido da Educação Especial e da Deficiência Mental na proposta curricular elaborada pela FENAPAES, *Apae Educadora: a escola que buscamos*.

O procedimento de análise do documento consistiu em: 1) realização de sucessivas leituras do documento com o intuito de identificar os trechos nos quais o assunto tratado dissesse respeito a cada uma das dimensões definidas; 2) agrupamento dos trechos segundo as dimensões; 3) reagrupamento dos trechos de acordo com os eixos de análise propostos; e 4) análise propriamente dita tendo como referência os pressupostos teóricos da Análise de Discurso conforme propostos por Orlandi (2003). Buscou-se apreender o sentido das dimensões, segundo cada um dos eixos de análise propostos no documento analisado.

Os sentidos e os mecanismos presentes na *APAE Educadora: a escola que buscamos*

A nova configuração da educação especial e as exigências postas para fins de estabelecimento de convênios com o Poder Público desencadearam uma reação imediata das instituições especiais filantrópicas que, por meio de suas Federações e de seus representantes no poder legislativo, teceram críticas veementes a LDBEN 96. Especificamente, a crítica incidiu sobre o fato do financiamento destas por parte do Poder Público ficar condicionado ao atendimento educacional, exclusivamente. Assim, passaram a reivindicar alterações que beneficiassem o que denominaram de “rede já existente de educação especial”.¹

¹ A reação das instituições especiais está explicitada no Ofício 2010/97 enviado pela Federação Nacional das APAEs (FENAPAES, 1997a, p.01) à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), que apresenta o “parecer técnico sobre as questões da Educação Especial e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, que estão sendo abordados pela LDB”

O Estado não atende as reivindicações da FENAPAES e esta passa, então, a construir uma linha de ação que objetivava estruturar uma atuação prioritariamente educacional em suas instituições. Em 1997, inicia-se o Plano Estratégico – Projeto Águia, que teve por objetivo a elaboração de um “Eixo Referencial de Atuação”, que estabelecesse “linhas gerais norteadoras para o Movimento Apaeano quanto ao seu compromisso social frente à atual política educacional brasileira, de possibilitar programas educacionais ofertados pelas escolas das APAEs” (FENAPAES, 1997b p. 11).

Como resultado do Projeto Águia, em 2001, é lançado pela FENAPAES a *APAE Educadora: a Escola que Buscamos*, que sintetiza a proposta de unificação das ações educacionais de todas as instituições federadas, objetivando inserir as escolas das APAEs na estrutura da educação nacional, “ofertando educação básica nos níveis de educação infantil e fases iniciais do ensino fundamental, de forma interativa com as modalidades de educação de jovens e adultos e educação profissional”. (FENAPAES, 2001, p.32)

A proposta busca unificar as ações pedagógicas das APAEs e estabelece como ponto de partida

a construção de uma escola que tenha um compromisso social para com todas as pessoas portadoras de deficiência mental. Além disso, visa suprir a necessidade de atender às demandas sociais latentes e sistematizar, na medida do possível, as ações pedagógicas das APAEs, dentro de uma perspectiva formal de escolarização para a vida. A proposta da APAE Educadora caracteriza-se como um instrumento de identidade das ações educacionais do Movimento Apaeano, expressa pelo compromisso de materializar “o direito de todos a uma educação de qualidade”. (FENAPAES, 2001, p. 12)

A proposta focaliza a construção do projeto político pedagógico e a organização do currículo como seu principal eixo. Apresenta a estrutura da *APAE Educadora* no contexto da Educação Nacional, “expressando o objetivo de oferecer oportunidades de experiências de aprendizagem e o reconhecimento oficial dessas aprendizagens, sem discriminação de espaço e organização em que a mesma ocorre” (FENAPAES, 2001, p.13).

O documento apresenta o Movimento Apaeano como o responsável pela educação das pessoas com deficiência mental no Brasil e como aquele que supre as lacunas sociais e educacionais referentes a essa população. O que está posto é que o seu

reconhecimento como instância educacional contribui para que a oferta de uma educação de qualidade para todos seja uma realidade em nosso contexto.

Podemos perceber que o direito à educação está garantido à pessoa com deficiência mental, mesmo que seja o direito a uma educação não comum a todos e que não se insere em instâncias educacionais também comuns a todos.

O entendimento de que o reconhecimento da instituição especial como instância educacional é favorecedor da oferta de educação para todos, atribui outro sentido ao princípio de escola inclusiva. A APAE é considerada também como uma instância favorecedora da inclusão social de pessoas com deficiência mental na medida em que proporciona o acesso e a permanência dessa população à escola, ainda que especializada.

Em todo o documento, a inclusão social é apresentada como um objetivo, principalmente para aqueles inseridos nos programas de educação para o trabalho. Por outro lado, a inclusão no sistema regular de ensino é colocada apenas como uma possibilidade existente caso o aluno se desenvolva (em função do trabalho institucional) e possa dar prosseguimento à sua escolarização em escolas comuns do ensino regular. Cabe, então, à instituição especial, de acordo com o documento avaliar e encaminhar o aluno, sendo ressaltada a necessidade de considerar o sistema de progressão e de avaliação adotado pela escola que irá recebê-lo. Contudo, o ponto de partida do processo educacional é a instituição especial. Ou seja, não é a escola regular - que após esgotar todas as possibilidades de trabalho pedagógico - que encaminha para a instituição especial, mas sim esta, que após avaliar a prontidão de seu aluno, o encaminha para aquela.

Podem ser percebidas a manutenção das noções de adaptação e de ajustamento como eixos centrais do trabalho institucional, reforçando a perspectiva de reabilitação da educação especial (CAMBAÚVA, 1988). O que explicita a não ruptura com as concepções sobre a educação das pessoas com deficiência mental.

No que se refere à **Educação Especial**, as diretrizes curriculares da *APAE Educadora: a escola que buscamos* adotam o conceito de Educação Especial presente nas políticas educacionais, especialmente na LDBEN 96. Assim, a Educação Especial é entendida como uma modalidade da educação escolar, constituída 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 da maioria das crianças e jovens. [...] A Educação Especial se insere na transversalidade dos diferentes níveis de formação escolar (educação infantil, ensino fundamental, médio e superior) e na interatividade com as modalidades da educação escolar como a educação de jovens e adultos e a educação profissional. (FENAPAEs, 2001, p. 27)

Este conceito subsidia a elaboração da proposta pedagógica apresentada pela *APAE Educadora* que visa implementar a educação escolar nas instituições especiais do Movimento Apaeano, entendendo que os serviços de apoio especializados são aqueles ofertados pelas escolas especiais de atuação na área da educação especial, realizado em parceria com as áreas da saúde, da assistência social e do trabalho. Salienta, ainda, a importância de se considerar como serviços de apoio especializado aqueles oferecidos para atender às especificidades dos educandos com deficiência, contudo, sem definir as características de tais serviços e como estariam articulados em cada um dos níveis e das modalidades educacionais ofertados.

Nesse sentido, o documento sugere que

a proposta APAE Educadora: A Escola que Buscamos expressa as aspirações e expectativas do Movimento Apaeano quanto à sua atuação educacional, por meio de um projeto político-pedagógico voltado para educandos portadores de deficiência mental e outras(s) associada(s), atuando com a modalidade de educação especial na oferta dos seguintes níveis e modalidades de ensino: Educação Básica, integrada pelos níveis de educação infantil; ensino fundamental (fases iniciais); educação de jovens e adultos; educação profissional. (FENAPAES, 2001, p. 36)

Assim, é possível o entendimento de que a educação especial é uma modalidade de ensino a ser ofertada em uma instituição especial, de atendimento global, a pessoas com deficiência mental. Não há referência quanto ao papel da instituição especial como instância educacional destinada a substituir a escola regular apenas em casos extraordinários nos quais se evidencie a falta de condições desta em lidar com as especificidades dos alunos.

No entanto, acredito que 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 p. 11). Os outros aspectos que compõem a forma como a educação especial é concebida estão implícitos no “silêncio” da *APAE Educadora*.

A não indicação da instituição especial como um espaço de substituição da escola comum denota o sentido de que para esta proposta educacional a educação

especial no que se refere à pessoa com deficiência mental é uma modalidade de ensino a ser ofertada na instituição especializada que se organizará de modo a oferecer todas as modalidades e níveis da educação básica.

A estrutura proposta enfatiza a identificação da *APAE Educadora* com a Educação Especial. Da forma como a abrangência da *APAE Educadora* é apresentada, é possível apreender que o reconhecimento da instituição especial como escola do sistema regular de educação, associado ao seu caráter substitutivo da escola comum em se tratando do atendimento à pessoa com deficiência mental, significa a não necessidade de encaminhamento para outras instâncias educacionais. Ou seja, não é preciso encaminhar o aluno, pois a escola especial oferece todos os níveis e modalidades educacionais com as devidas especificidades garantidas. Nesse sentido, Educação Especial é concebida como o trabalho institucional e a educação da pessoa com deficiência mental é reduzida à educação especial implementada na escola especial. Isto sustenta a compreensão de que o caráter substitutivo da escola comum pela instituição especial não representa uma excepcionalidade, ao contrário, não há necessidade de atendimento em outras instâncias educacionais, haja vista a configuração da instituição especial como escola do sistema regular de ensino.

Outro destaque é a indicação da oferta de apenas os conteúdos elementares do ensino básico, o que permite a compreensão de que a pessoa com deficiência mental não tem condições ou não necessita de outros níveis de conteúdo. Isso reafirma 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 (CAMBAÚVA, 1988; FERREIRA, 1994).

Os referenciais da *APAE Educadora* deveriam contemplar em sua proposta curricular as especificidades que a escola comum não consegue abarcar, sem prejuízo daquilo que o aluno deveria receber na rede regular, e que estão presentes no trabalho institucional. E qual seria a especificidade da educação oferecida pela instituição especial, como apreendê-la?

Mais uma vez o olhar teve que ser direcionado para o silenciamento, para a apreensão dos sentidos implícitos.

Na legislação vigente, há a indicação de que a substituição da escola comum por outra instância educacional se dá quando o grau de comprometimento do aluno e suas

conseqüentes necessidades educacionais especiais forem de tal proporção que sejam inviáveis as flexibilizações e adaptações curriculares para atendê-las. Assim, é de se esperar que as instituições especiais, substitutas por excelência, desenvolvam as adaptações e as flexibilizações necessárias. Da mesma forma, a expectativa era encontrar na proposta curricular da *APAE Educadora* a indicação de tais estratégias.

No que se refere à flexibilização curricular, há apenas a indicação de que “as escolas das APAEs devem basear-se no currículo da rede regular de ensino, flexibilizando-o e realizando adequações que atendam às potencialidades e necessidades dos educandos” (FENAPAES, 2001, p. 34). Não há indicação de quais seriam as adequações, de como seria feita a flexibilização e nem apontamentos ou críticas do que seria necessário modificar nas estruturas curriculares e nas práticas institucionais para se conseguir a implementação da escola. Isso permite o entendimento de que o trabalho já implementado na instituição especial é por si só adequado e flexibilizado. Ou seja, o trabalho institucional já é especializado no atendimento à pessoa com deficiência mental, centrado nas condições e nas necessidades do aluno com deficiência mental.

Nesse sentido, a proposta de flexibilização curricular “pode ser lida como incentivo à redução dos conteúdos a serem apreendidos, conforme as condições individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais” (GARCIA 2004, p.172).

O único caso em que adaptações curriculares são explicitadas é na apresentação dos Programas Pedagógicos Específicos. Estes

inserem-se na proposta curricular da APAE Educadora destinando-se aos educandos a partir de 14 anos de idade portadores de deficiência mental, associada, ou não, a outras deficiências. São alunos que por possuírem alterações profundas no processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social requerem uma proposta educacional diferenciada que atenda às suas necessidades específicas. (FENAPAES, 2001, p.47, grifos meus)

Todavia, o objetivo da instituição especial não pode se reduzir a programas específicos que são impossíveis à escola comum.

Aqui, merece destaque o fato dos programas pedagógicos específicos só se inserirem na proposta curricular como uma possibilidade de trabalho educacional para alunos a partir de quatorze anos de idade, quando se encerra o período de obrigatoriedade da Educação Básica. Até atingir esta idade o aluno com “alterações

profundas no processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social” está inserido em qual programa educacional, com qual adaptação curricular?

Parece que o caráter substitutivo não está na troca da escola comum pela instituição especial, mas da última por ela mesma. Nisso está implícito que a partir de determinada idade e de determinado grau de comprometimento o caráter educacional não precisa ser a tônica (inclusive documental) do trabalho institucional.

A terminalidade específica já é citada no documento de modo mais explícito. É considerada conforme previsto no capítulo V, artigo 59, da LDBEN de 1996: “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências...”. É indicada como **o meio** de certificação do aluno com deficiência mental.

Operacionalizado o currículo nas dimensões estabelecidas pela presente proposta, a certificação de conclusão de escolaridade ocorrerá, através da terminalidade específica com características codificada e/ou descritiva, explicitando as habilidades e competências desenvolvidas pelos educandos portadores de deficiência mental, observando os dispositivos legais vigentes e o regimento da instituição (FENAPAES, 2001, p. 31, grifos meus).

A terminalidade específica pode ser entendida como a possibilidade de certificar que ao indivíduo com deficiência mental basta o aprendizado de condutas adaptativas, de independência, de auto cuidado e de noções rudimentares dos conteúdos acadêmicos (GARCIA 2004).

Para isso, indica que é necessário que a escola se organize em “ciclos” ao invés de adotar o sistema seriado. A vantagem apontada é que tal organização permite a expansão do tempo para mais que os oito anos mínimos previstos na lei. Segundo a *APAE Educadora*,

no contexto da educação especial, essa ampliação é muitas vezes necessária para a escolarização de educandos portadores de deficiência(s). Quando isso ocorre, os sistemas de ensino podem se valer dos programas da modalidade de educação de jovens e adultos para os que não tiveram acesso à educação ou não deram continuidade aos estudos na idade própria e, ainda, para educandos que levaram mais tempo no período escolar em decorrência de suas necessidades educacionais especiais/ deficiência(s). (FENAPAES, 2001, p. 33)

É interessante notar uma alteração no sentido dos “ciclos mais longos”. Ao invés de uma alternativa de organização do ensino que rompe com a referência temporal do processo de ensino e aprendizagem (GARCIA 2006), o sistema de ciclos é apresentado

na instituição especial como uma justificativa para o trabalho institucional destinado aos adultos com deficiência mental. Além disso, fica subentendido que as pessoas com deficiência mental necessitam apenas de um tempo mais longo para adquirirem os conteúdos elementares do ensino fundamental. Na extensão do tempo reside outra especificidade da educação especial na proposta curricular da *APAE Educadora*.

Assim, é possível o entendimento de que a educação especial é concebida na proposta da APAE Educadora como uma modalidade de ensino a ser ofertada extraordinariamente nas escolas comuns, sendo prioritariamente, no caso da deficiência mental, ofertada na instituição especial reconhecida como escola pertencente ao sistema regular de ensino.

A necessidade de ofertar os diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica na APAE, que permite o seu reconhecimento como instância educacional e que garante o seu financiamento por parte do poder público, implica a implementação de uma prática educacional efetiva, que deve se caracterizar como o eixo central do trabalho institucional.

Para a elaboração e operacionalização da proposta pedagógica orienta que:

as escolas das APAEs devem basear-se no currículo da rede regular de ensino, flexibilizando-o e realizando adequações que atendam às potencialidades e necessidades dos educandos. (FENAPAES, 2001, p. 34)

Sugere, ainda, que as diretrizes curriculares da rede regular de ensino trazem referências para a construção não só do projeto pedagógico e da proposta curricular da escola, mas também dos planos de ensino e dos projetos educacionais de cada escola. Assim, a elaboração dos programas e dos procedimentos educacionais, da flexibilização e das adaptações curriculares fica a cargo de cada APAE.

A *APAE Educadora* traz diretrizes para a elaboração do Projeto Pedagógico da escola e de seu Regimento Escolar, apresentando os itens que devem compor cada um.

Além disso, a *APAE Educadora* traz volumes específicos sobre Arte e Cultura e sobre Educação Física como subsídios para a “construção de uma proposta pedagógica, integrando as áreas de Arte, Educação Física e Educação Profissional, como suporte para a oferta de um atendimento educacional de qualidade”. (FENAPAES, 2001)

Cada um dos volumes apresenta conteúdos referentes às áreas específicas e como devem estar distribuídos em cada um dos níveis e modalidades educacionais ofertados nas escolas das APAEs. Destaca-se, aqui, a ausência de conteúdos referentes

às áreas de conhecimento básico, visto que estão contemplados no Currículo da rede regular de ensino, que deve ser a base da proposta pedagógica da escola especial.

No que se refere à **Deficiência Mental**, temos na proposta o entendimento de que a pessoa que apresenta tal condição é aquela que, em função de suas especificidades, não pode estar preferencialmente na rede regular de ensino, como proclama a LDBEN 96. E isso é utilizado como justificativa da necessidade da escola especial oferecer todos os níveis educacionais, da educação infantil à educação para o trabalho, conferindo à escola especial o caráter de instância responsável e competente para oferecer a modalidade de Educação Especial para pessoas com deficiência mental.

A *APAÉ Educadora* não indica em que circunstâncias o aluno com deficiência mental deve ser considerado elegível para o ensino especial ou para outras instâncias educacionais. Não faz a diferenciação de níveis de comprometimentos, não indica as necessidades educacionais especiais acarretadas pela deficiência mental e nem os níveis de apoio necessários. Assim, é possível o entendimento de que a condição de deficiência mental, por si só, justifica o acesso e a permanência do aluno em escolas especiais. Mais, a deficiência mental é considerada a necessidade especial do aluno.

O que temos é a indicação de que todas as pessoas com deficiência mental são elegíveis para a instituição especial. Ou, invertendo o sentido, toda pessoa com deficiência mental pode ser considerada como aquela que preferencialmente não poderá freqüentar a escola comum. De um modo ou de outro, a condição de deficiência mental é único critério a ser considerado para que a pessoa seja institucionalizada.

Bueno (1997) 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 nos mostra que a crença na ineducabilidade, na dependência, na imaturidade, na improdutividade e na necessidade de uma educação segregada tem sustentação nos modos como foi se constituindo a educação institucionalizada da pessoa com deficiência em nosso país.

É possível perceber a concepção da deficiência mental, presente no documento, lastreada pelo estigma atribuído a esta condição em nosso contexto. De acordo com Goffman (1982), a estigmatização de um indivíduo determina a qualidade das interações entre ele e seu grupo social, que passam a ser mediadas pelo rótulo a ele impingido. Ocorre a coisificação e desumanização do estigmatizado, já que o indivíduo é transformado em sua própria diferença, passa a ser reconhecido unicamente em função desta e sua deficiência passa a ser seu único atributo, com uma carga social de

desvantagem e descrédito. Com isso, ocorre o que Amaral (1995) chamou de “generalização indevida” e, conseqüentemente, o que temos é a impossibilidade de outros atributos serem reconhecidos e direcionarem de forma distinta a interação.

A generalização indevida também está presente na visão homogênea que se tem de um grupo de pessoas que recebem o mesmo rótulo, já que o estigma traz consigo um rol de características que qualifica a pessoa rotulada. A homogeneização reside no fato de que todos os rotulados serão qualificados da mesma forma independentemente de suas singularidades. A conseqüência disso é o entendimento de que todos os identificados como deficientes mentais são iguais, possuem as mesmas necessidades, devem ser alvo dos mesmos serviços, métodos de trabalho etc.

Considerações Finais

A análise dos referenciais da *APAE Educadora* aponta para a presença de dois mecanismos que, na indicação do processo de adequação, conservam o perfil institucional:

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, na instituição especial é invertido em 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 o que se evidencia é seu caráter reabilitador. A instituição especial é apresentada como escola que contribuirá para atingir a meta de educação para todos mesmo sem oferecer a escolarização básica aos seus alunos. A apropriação também se dá no sentido de reproduzi-lo por meio de jargões que se incorporaram no cotidiano educacional brasileiro: educação para todos, inclusão social, preparação para o mundo do trabalho, diversidade...

O sentido atribuído à educação especial sustenta e é sustentado por um outro mecanismo.

2) Reinterpretação das normas.

A flexibilização curricular é exclusivamente 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.

A certificação da terminalidade específica é incorporada no processo de avaliação dos alunos para certificação do aprendizado dos conteúdos básicos oferecidos.

Diante do exposto, cabe sintetizar que a aparente transformação sustentada pela construção de uma escola na instituição especial esconde a conservação do espaço institucional reiterando sua condição de *locus* social da deficiência mental em nosso contexto. Esta conservação pode ser apreendida na análise do documento por meio da manutenção de três esferas: 1) manutenção da pessoa com deficiência mental no âmbito da filantropia; 2) a indistinção entre reabilitação e educação e o não acesso a processos efetivos de escolarização; 3) manutenção da condição segregada da pessoa com deficiência mental na instituição especial.

Referências Bibliográficas

- Amaral, L. A. *Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules*. São Paulo: Robe Editorial, 1995. 205 p.
- Brasil. MEC. INEP. LDBEN 9394/96 que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a.
- Brasil. MEC/SEESP. Educação Especial no Brasil: Perfil do Financiamento e das Despesas. Série Institucional - Livro 3. Brasília, 1996b.
- Bueno, J. G. A produção social da identidade do anormal. In: Freitas, M. C. (org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1997. p. 159-182.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994.
- FENAPAES. Ofício 2010/97. Brasília: FENAPAES, 1997a.
- FENAPAES, *Projeto Águia*. Brasília: FENAPAES, 1997b.
- _____. APAE educadora - a escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais. Brasília: FENAPAES, 2001.
- Garcia, R. M. C. Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- _____. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol 12, nº 3, p. 299-316, 2006.

- Goffman, I. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 158 p. 1988.
- Jannuzzi, G. S. M. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: Freitas, M. C. (org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1997. p. 183-224.
- _____. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XX*. Campinas: Autores Associados, 2004, 243p.
- Orlandi, E. P. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995. 189p.
- Orlandi, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5ª ed. São Paulo: Pontes, 2003, p. 100.
- Silva, A. G. *O movimento apaeano no Brasil: um estudo documental (1954-1994)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.
- Silva, S. A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências. Como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. In: Silva, S. e Vizim, M. (orgs.) *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, p. 73-100. 2003.