

OS PCN E AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS : UM DEBATE¹

Monique Franco
Professora de História e pesquisadora do
Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES/MEC
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

RESUMO

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. 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, apontado o risco que tais “adaptações” correm com a possibilidade de banalizar e descontextualizar o conhecimento. Por último, concluímos com uma síntese das “adaptações” tendo como pano de fundo a educação dos aprendizes surdos.

Palavras-chave: educação especial, parâmetros curriculares nacionais, inclusão.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho consiste em apresentar um debate preliminar acerca das “Adaptações Curriculares Nacionais para alunos *com necessidades educacionais especiais*”,² tendo como foco central a análise da concepção de “adaptação curricular” expressa no documento.

Como pano de fundo desse debate, nos remetemos à educação dos aprendizes surdos que, no bojo das novas exigências de pluralidade da chamada Escola Inclusiva, tem se apresentado como um campo fértil de reflexão acerca de noções e representações arraigadas em nossa sociedade como os binômios normalidade/ anormalidade; inclusão/exclusão, entre outros.

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

¹Trabalho apresentado na 23ª Reunião anual da ANPEd – GT de Educação Especial – Caxambú – SET/2000

²PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com necessidades Educacionais Especiais – MEC – Brasília, 1999

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. 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).

É com esse suporte que 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” enquanto se consolida a chamada Escola Inclusiva. Adota-se, sobretudo, o discurso de que todos são iguais, ou melhor, todos são especiais, todos merecem atenção e ensino diferenciado (Franco, 1998).

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 prisma, 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 constroem, 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 para 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, tanto as concepções de Braudel (1978), que vê o movi-

mento da história não de forma linear e sim a partir de evidências de “duração” e conseqüente “permanência” de diferentes estruturas,³ como 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 teológicas e capacitacionistas (Varela, 1996).

Em seguida, focalizamos os PCN e analisamos a própria concepção de “adaptação curricular” a partir dos trabalhos de Chevallier (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 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 e “longa duração” do conceito de deficiência e de sua trajetória até o momento atual, assim como nos orienta Braudel (op.cit).

Certas estruturas, por viverem muito tempo, tornam-se elementos estáveis de uma infinidade de gerações: atravancam a história, incomodam-na, portanto, comandam-lhe o escoamento. Outras estão mais prontas à se esfarelar. Mas todas são ao mesmo tempo, sustentáculos e obstáculos. Obstáculos, assinalam-se como limites (envolventes, no sentido matemático) dos quais o homem e suas experiências não podem libertar-se. Pensai na dificuldade em quebrar certos quadros geográficos, certas realidades biológicas (...) (p. 49-50).

E como podemos perceber a permanência de uma certa noção da “deficiência” entre nós que obstaculiza a mudança?

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 os anões em Deuses 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”. 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 anormalidade⁴. Já o Iluminismo e o processo de consolidação da sociedade moderna introduziram e

³Para nós, historiadores, uma estrutura é sem dúvida, articulação, arquitetura, porém mais ainda, uma realidade que o tempo utiliza mal e veicula mui longamente. (Braudel, 1992, p.49)

⁴Os FreakShows ou Espetáculos da anormalidade, famosos no período citado, expunham diferentes tipos de anormalidade em forma de espetáculo. (WAINER, 1999, p.02)

difundiram, paulatinamente, a visão de normalidade pretendida pela então visão legitimadora da ciência e promoveram uma higienização da anormalidade como espetáculo. Procede-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 Antiguidade 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 distinguiam 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” (Ibidem, p. 164).

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 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 como “deficiente”, bem como a própria incurabilidade do distúrbio. O surgimento da National Association for Retarded Children (Narc), inspiradora no Brasil da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) 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, começa-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 pôde 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 Todos⁵, 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

⁵*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 atendimento especiais para os deficientes. Estes passam a freqüentar as salas de aula regulares e participam, de acordo com suas capacidades e habilidades, das atividades propostas pelo professor.*

níveis de ensino e ação docente” (p. 31). Já as adaptações curriculares são entendidas como “estratégia e critérios de atuação docente” (p. 15).

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 concentre-se, mais uma vez, na importância das disciplinas, para que os alunos dominem o saber socialmente acumulado pela sociedade (p. 44), em detrimento daquilo que poderia ser tecido de forma autêntica pelos diferentes grupos envolvidos na produção de sentido do conhecimento.

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 adaptado”: a dupla banalização do conhecimento científico ou uma metatransposição 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 atemporal.

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 esco-

la 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, 1997, p. 32)

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 contribuiriam 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 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 “deficiente” 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 desestigmatizá-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. 23-7), 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 alunos 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.

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, a questioná-los naquilo que nos parece impróprio.

A ênfase dada ao papel do professor e sua suposta especialização é um desses questionamentos. 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), quando questiona a forma convencional da prática pedagógica e do exercício da ação docente, requerendo-se o aprimoramento permanente do contexto educacional (p. 19), bem como em diversas outras passagens do texto (p. 42-3), 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 às 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 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

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 emblemática 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 sócio-cultural 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, de forma instrumental, 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 Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde 1997), aconselha, no trato com o surdo, que se 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 enfatizada. Se a linguagem gestual for um recurso no momento em que o aluno não saiba exprimir-se de outro modo, aceite-a e utilize-a para facilitar a comunicação (p.15-6).

Mas as Adaptações pretendem ser “politicamente corretas” (p. 17), se é que podemos entender o uso e/ou validade dessa expressão nesse tipo de documento, e aconselham o uso da língua de sinais (p. 52) sem, contudo, sugerir sua viabilização. Faz parte do conhecimento lingüístico acumulado o entendimento de que a aquisição de uma língua e de sua estrutura se realiza por meio de uma negociação criativa e, acima de tudo, através da interação entre os pares. Assim sendo, uma língua é produzida socialmente através de interlocução e, sobretudo, transforma-se num lugar de constituição de relações sociais no qual os “falantes” se tornam “sujeitos”, estabelecendo, assim, um processo de formação de uma identidade social, ainda que múlti-

pla e provisória. Com isso a Escola de Surdos é 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 educação 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 são distribuídos na rede escolar regular de forma dispersa. O ensino de português como segunda língua e a oficialização da língua de sinais como primeira língua e língua de instrução dos aprendizes surdos (bilingüismo), são condição necessária para esse desenvolvimento, sendo pouco viável sua adequação à dinâmica do ensino regular, sem que haja prejuízo para esse grupo.

O reconhecimento da língua de sinais é um avanço, sem dúvida, mas devemos atribuir esse avanço aos movimentos sociais organizados que envolvem os surdos, seus parentes e amigos e os especialistas, lingüistas e professores de surdos que compartilham de suas histórias. Porém, a maior parte do ensino bilingüe vem sendo divulgado a partir de algumas experiências educacionais, assim como o sugerido nas “adaptações”, é na realidade uma proposta de monolingüismo, pois usa a primeira língua, ou língua natural (L1) de forma a promover a proficiência da língua dominante, ainda que identificada como segunda língua (L2).⁶

Vale observar, ainda, que um currículo para surdos, não necessariamente é um currículo regular “traduzido” em língua de sinais (Skliar, 1997), ainda que a mesma seja fundamental. Pressupõe sim, uma visão 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 é fundamental. Pode parecer antigo lembrar que a própria declaração de Salamanca (1994) indica para os surdos um processo de escolarização em sua própria língua.

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

CONCLUINDO

Subjacente ao embate teórico e político sintetizado aqui, encontram-se diferentes representações de sujeito, de conhecimento e de educação. A caracterização da pessoa “deficiente” como incompleta, aquela que precisa se adaptar a um conhecimento previamente selecionado de uma cultura mais ampla, não necessariamente a sua, impulsiona ações educativas com vistas à reabilitação. Poderíamos, portanto, dizer que a busca da integração/inclusão é, na verdade, a busca da homogeneização. Ressaltamos, que sob essa ótica, mais uma vez, o discurso da normaliza-

⁶Vale destacar, de forma sucinta, os diferentes modelos de educação bilingüe sintetizados por Freire (2000). Podemos chamar de bilingüismo de transição – aquele que vê a L1 como um problema a ser superado. Assim, o uso da L1 serve de ponte para a língua dominante, sendo esta priorizada. Trata-se, na verdade, de uma proposta de monolingüismo. É muito utilizada na educação de “chicanos”, espanhóis, vietnamitas, etc. Já o bilingüismo de enriquecimento, visa promover o bilingüismo tanto de alunos de comunidades minoritárias como, também, de alunos que são parte da sociedade dominante. O ensino da língua francesa, no Canadá, é um bom exemplo dessa modalidade. Já o bilingüismo de manutenção, considera a L1 de uma comunidade um direito, como uma língua de instrução e tem como objetivo o bilingüismo e o bilingüismo. Esse modelo, ao nosso ver, seria o mais adequado na educação de surdos. Esse modelo baseia-se, sobretudo, numa perspectiva socio-interacionista da linguagem, que emerge a partir da década de 80, e tem como foco a função comunicativa da língua.

ção supera e invade o espaço pedagógico. Por outro lado, entender a “deficiência” como diferença a inscreve num campo singular de intervenções pedagógicas específicas, com espaços e currículos próprios, distante, no entanto, do modelo clínico e assistencialista que marcou a história 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 aprendizes “deficientes”, 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, inclusão/exclusão. 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEHARES, Luiz Ernesto. A língua materna dos surdos: reflexões sobre o sentido da aquisição da linguagem pelos surdos. *Revista Espaço*. Informativo Técnico-Científico do Ines, Rio de Janeiro, ano 4, n. 6, pp. 40-48, mar. 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Escola para Todos – Como você deve se comportar diante de um educando portador de deficiência*. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Adaptações Curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BRITO, Mota. Integração é a palavra de ordem. *Jornal do MEC*, Brasília, pp. 8-9, 1999.
- CHEVALLARD, Yes. *La Transposicion Didática del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.
- DUCLOS, Denis. Exigência universal de pluralidade: um projeto cívico para o novo século. *Le Monde Diplomatique*, edição brasileira, ano 1, n. 2, 2000.
- FRANCO, Monique. Currículo&Emancipação. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. pp. 213-224.
- _____. A sala de aula inclusiva e a diversidade lingüística e identitária. In: ENDIPE – X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Ensinar, aprender: sujeitos e saberes, tempos e espaços*. Rio de Janeiro, 2000.
- FREIRE, Alice. *Modelos de educação bilíngüe*. Ago. 2000. (mimeo.).
- FOUCAULT, Michel. *História da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- _____. *Vigiar e punir*. Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1991.
- _____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LOPES, Alice Ribeiro C. Conhecimento escolar – Processos de seleção cultural e mediação didática. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 1, n. 22, pp. 95-112, jan./jun. 1997.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). *Currículo – Políticas e práticas*. São Paulo: Papirus, 1999.

- MARCHESIS, Alvaro, PALACIOS, Jesús, COLL, Cesar (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação – Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MUEL, Francine. *La Escuela Obligatoria y La Invención de la Infancia Anormal*. In: FOUCAULT, Michel (org.). *Espacios del Poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1981.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada – Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SILVA, Tomas Tadeu. A política e a epistemologia do corpo normatizado. *Revista Espaço*. Informativo Técnico-Científico do Ines, Rio de Janeiro, pp. 21-40, 1997.
- SKLIAR, Carlos. *La Educación de los sordos*. Mendoza: Editora Universidad Nacional de Cuyo, 1997.
- SOUZA, Regina Maria. *Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- URIA-ALVAREZ, Fernando. *La Infancia Tutelada*. In: HUERTAS, Rafael (org.). *Perspectivas psiquiátricas*. Madrid: CSIC, 1987.
- VARELA, Júlia. *Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo*. In: COSTA, Marisa (org.). *Escola básica na virada do século*. São Paulo: Cortez, 1996.
- WAINER, Iafa Sarah. *Anormalidade, debilidade, deficiência: uma trilogia para a normatização das diferenças*. Disponível na Internet: <<http://www.lelus.br/hecom/textos/nec08.html>>, 1999.

ABSTRACT

This work has as objective traces three orders of considerations, to the mode at the beginning of debate, concerning the Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – for the students' Education with special needs. In a first moment, we looked for to contemplate concerning the own deficiency notion and of Special Education that permeates the document. Soon after, we focalized PCN and we analyzed the own conception of "adaptation curricular" starting from the works of Chevallard (1996) and Perrenoud (2000), among other, pointed the risk that such "adaptations" they run with the possibility of vulgarizing and decontextualize the knowledge. Last, we ended with a synthesis of the "adaptations" tends as backdrop the education of the deaf aprendizes.

Keywords: *special education, parâmetros curriculares nacionais, inclusion.*

RESUMEN

Este trabajo tiene como el objetivo rastrea tres órdenes de consideraciones, al modo al principio de debate, acerca de los Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação de los estudiantes con las necesidades especiales. En un primer momento, nosotros buscábamos para contemplar acerca de la propia noción de deficiencia y de Educación Especial que penetra el documento. Poco después, nosotros miramos los PCN y nosotros analizamos la propia concepción de «la adaptación curricular» empezando de los trabajos de Chevallard (1996) y Perrenoud (2000), entre otros, apuntamos el riesgo que las tales «adaptaciones» ellos corren con la posibilidad de vulgarizar y descontextualizar el conocimiento. Último, nosotros acabamos con una síntesis de las «adaptaciones» tiende como el telón la educación del aprendizes sordo.

Palabras-clave: *la educación especial, parâmetros curriculares nacional, la inclusión.*

RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail est tracer trois ordres de considerations sur les Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – pour l'Education d'élèves avec des nécessités spéciales. Dans un premier moment, nous réfléchissons sur la propre notion de défaut et d'Education Speciale autour du document. Ensuite, nous envisagions les PCN et nous analisons la propre conception de l'adaptation de cours à partir des travaux de Chevallard (1966) et de Perrenoud (2000); il faut souligner le risque que ces adaptations ont de la possibilité de banalizer et descontextualizer la connaissance. Enfin, nous concluons une synthèse des adaptations dans le contexte de l'education des apprentis sourds.

Mots-clés: *educacion speciale, parâmetros curriculares nacionais.*