

# EDUCAÇÃO ESPECIAL: FRACASSO OU FARSA?

Oswaldo H. Yamamoto \*

Tem-se verificado, nos últimos anos, uma considerável expansão da Educação Especial, através da proliferação das chamadas "Classes Especiais" na rede pública de ensino.

De acordo com o discurso oficial, o Estado estaria, dessa forma, estendendo e aprimorando seu atendimento escolar, atento às características específicas dos educandos "assumindo, conscientemente, responsabilidade na luta pela integração social dos excepcionais (...)" (2:7).

O objetivo do presente trabalho é discutir tal expansão, particularmente da Educação Especial ao nível da rede estadual de ensino em Natal/RN, confrontando o discurso oficial com a realidade que ele oculta.

## 1. Educação Especial: "integração" ou "reprodução social"?

Existem pelo menos duas grandes maneiras de se conceber os problemas educacionais, ambas remetendo a distintas interpretações acerca da sociedade capitalista e da sua transformação.

Desde já, deixo de considerar aquele grupo de concepções que entende a educação integrada a uma sociedade harmônica, onde os problemas sociais são simplesmente distorções ou disfunções que podem ser corrigidas dentro dos marcos mesmos dessa dita sociedade. Esse grupo, Saviani (22:9) denominou "teorias não-críticas" — aquelas que "encaram a Educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma".

---

\* Prof. do Dept<sup>o</sup> de Psicologia — UFRN.

Em contraposição a esse grupo de concepções, existe outro que entende a sociedade como sendo "essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material" (22:8).

Esse segundo grupo de concepções tenta analisar as relações da escola com a sociedade através dos condicionamentos objetivos — os determinantes sociais.

Desse modo, entende-se a divisão social como sendo anterior à escola que, entretanto, contribui para sua reprodução.

Interpretando Baudelot e Establet, Cunha (7:24) afirma que a "contribuição do aparelho escolar para a reprodução das relações sociais de produção se dá pela repartição material dos indivíduos em duas massas desiguais, conforme a divisão social do trabalho (trabalho manual x trabalho intelectual); pela inculcação de ideologia burguesa a essas duas massas, de forma diferente em cada uma; pela formação (técnica) da força de trabalho conforme as necessidades do Capital. Tudo isso, por um só mecanismo, o das práticas escolares".

Este último ponto que se refere à articulação do sistema escolar com a produção é bastante controverso. Pelo menos duas abordagens distintas a esta questão são nítidas, ambas negando uma possível articulação imediata: o entendimento de que a escola se situa fora do movimento geral do Capital, ou como diz Salm (21:29), "nem a escola é capitalista, nem o capital precisa dela, como existe, para preparar o trabalhador" concluindo que "é no seio da produção mesma que devemos buscar a formação das qualificações requeridas" (21:25) e o entendimento de que a "inserção da educação (escolar e não-escolar) no movimento global do capital (...) existe e se dá por um processo de diferentes mediações" (8:23), fundamentalmente, a desqualificação do trabalho escolar.

Já quanto a ser uma "instância da superestrutura", envolvida na reprodução das classes sociais" (21:19), enfatizando-se aí o "papel ideológico" da escola propriamente dito, não parece haver muitas discordâncias. Estas surgem quando se discute o papel meramente reprodutor da sociedade manipulado pela burguesia, concepção que já teve muito prestígio entre os educadores e vem sendo sistematicamente criticada e aquela, segundo a qual, como qualquer instância superestrutural, ela de fato veicula a ideologia dominante, sem contudo excluir a antítese, considerando que na escola se reproduzem as contradições sociais. Conforme diz Snyders (24:1) "inserir a escola na luta de classes, compreender como participa a escola nessa luta de classes (...)".

Isto não significa atribuir à escola um papel de transformação social que definitivamente ela não tem, nem contudo abdicar qualquer trabalho

na escola por inútil, ignorando que também a escola é palco da luta de classes.

Retornando à questão da reprodução<sup>1</sup> da estrutura de classes ou da reprodução da desigualdade, como ela se processa? De acordo com Machado (15:66), a escola não reproduz a desigualdade como mero reflexo, mas "instaurando relações professor-aluno e ensino-aluno desiguais e introduzindo um fator de legitimação da desigualdade de classes". Poulantzas (20:31) oferece a concepção de "qualificação-sujeição"<sup>2</sup> para explicar o papel da escola: mais que a formação técnica (altamente questionável, conforme se viu), ele se estenderia às relações políticas e ideológicas — os agentes seriam reproduzidos (ou "qualificados-sujeitados") para ocupar certos lugares.

Desse ponto de vista, a seletividade — ponto que nos interessa mais diretamente na abordagem da Educação Especial — seria um aspecto inerente à escola no seu papel reprodutor.

Isto posto, passemos a um rápido exame da situação da Educação brasileira, especialmente do ensino elementar.

Se atentarmos para o discurso oficial, constataremos que a escolarização elementar tem sido prioridade da política educacional, incluindo-se aí a obrigatoriedade do ensino de primeiro grau.

Entretanto, a realidade aponta na direção contrária — em 1976, apenas 67% da população de 7 a 14 anos freqüentava os bancos escolares<sup>3</sup>. Ainda mais: desde 1942, a porcentagem de perda de estudantes da 1ª para a 2ª série da escola elementar permanece em cerca de 60%. Além disso, em 1973, 90% dos alunos matriculados no 1º grau já tinham pelo menos um ano de atraso, o que leva Mello (17:18) a concluir que "o atraso escolar é portanto a regra, não exceção, em nosso ensino"<sup>4</sup>.

Desnecessário seria acrescentar que são as crianças das classes subordinadas as excluídas da escola; diversos estudos demonstram isso<sup>5</sup>.

A questão da seletividade, ao contrário do que proclama o discurso oficial, não se constitui numa disfunção — num desvio que pode e deve ser corrigido. Conforme lembra Chauí (5:66—7) "faz parte da ideologia burguesa afirmar que a educação é um direito de todos os homens". Uma vez que isto não ocorre, tende-se a "dizer que há uma contradição entre a idéia da educação e a realidade (...) quando essa contradição existe porque simplesmente exprime (...) uma outra: a contradição entre os que produzem a riqueza material e cultural com seu trabalho e aqueles que usufruem dessa riqueza, excluindo deles os produtores".

Na base da justificação da seletividade está sem dúvida a noção burguesa de indivíduo autônomo/homem livre: as oportunidades são iguais, a escola um meio de promoção social; aquele que fracassa perde o direito

de pleitear melhor sorte, devendo permanecer no lugar que lhe cabe, de acordo com sua capacidade...

A Educação Especial constitui-se num dos mecanismos dessa exclusão. É o ponto a ser abordado a seguir.

## 2. A chamada Educação Especial

A Educação Especial, destinada ao atendimento dos chamados "excepcionais", tem sido alvo da atenção dos órgãos responsáveis pela política educacional brasileira nos últimos anos. A própria lei nº 5692, de 1971, que fixou diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, prescreve em seu artigo 9º, tratamento especial aos "excepcionais".

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que tem por finalidade "planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial pré-escolar, nos Ensinos de 1º e 2º graus, Superior e Supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, para os portadores de deficiência múltipla, educandos com problemas de conduta e superdotados, visando a sua participação progressiva na comunidade, e obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial" (2:9).

O documento referente ao "Plano Nacional da Educação Especial 1977/1979" é bastante claro a respeito das intenções da Educação Especial: considerando a "universalização do ensino de 1º grau para a faixa etária de 7 a 14 anos (...), impõe-se a necessidade de oferecer educação não apenas para as crianças normais, mas também para aqueles que se situam abaixo e acima da faixa de normalidade" (2:9).

E inscrevendo suas diretrizes dentro da melhor tradição da Teoria do Capital Humano, arremata: "o atendimento aos excepcionais representa investimento compensador, pois a educação dos deficientes, embora de custo elevado, permitirá que a maioria dos casos venha a ter condições de incorporar-se à força de trabalho e de participar ativamente na sociedade" (2:9).

Desse modo, "os poderes públicos assumem, conscientemente, responsabilidade cada vez maior na luta pela integração social dos excepcionais, com base num conhecimento mais profundo e na aplicação de métodos educacionais desenvolvidos a partir de conquistas da ciência e da tecnologia modernas" (2:7).

Como se vê, trata-se da adoção dos mesmos princípios que norteiam a política educacional no plano geral, aplicados aos chamados "excepcionais". Contudo, além das questões que usualmente se levantam com relação à política educacional, colocam-se problemas de outra natureza concer-

nentes às definições de “excepcionalidade” adotadas oficialmente, fundadas nas já mencionadas “conquistas da ciência e tecnologia modernas”.

Vejamos como isto ocorre na prática.

### 3. Confrontando o discurso com a realidade

Durante o ano de 1982, um grupo de alunos do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte estudou quatro aspectos básicos e complementares, para uma melhor compreensão do funcionamento, limites e implicações da Educação Especial no Rio Grande do Norte. São eles:

- a. triagem inicial do professor;
- b. triagem e diagnóstico definitivo da Subcoordenadoria de Educação Especial/RN (SEESP);
- c. confronto da metodologia empregada na Educação Especial e no ensino regular; e
- d. repetência / evasão na Educação Especial e retorno ao ensino regular.

Os dois primeiros aspectos permitem estabelecer fundamentalmente o critério de normalidade/excepcionalidade utilizados. O terceiro — uma vez suposta a excepcionalidade — a “terapêutica” empregada. O quarto, os resultados ou a “eficiência” do procedimento.

#### a. Triagem inicial do professor

Dentro da mecânica de funcionamento da Educação Especial, um primeiro levantamento de crianças potencialmente “excepcionais” é feito pelo professor na sala de aula. O estudo de Maranhão (16), incluiu as 14 escolas onde houve um maior número de “encaminhamentos”, da relação de 44 elaborada pelo Setor Psico-Pedagógico da SEESP<sup>6</sup>.

Os dados foram obtidos junto aos professores, através de uma entrevista, que abordava os seguintes pontos: informação/orientação da SEESP; aspectos do comportamento do aluno observado; tempo de duração dessa observação; o responsável pelo “encaminhamento” e, por fim, o material utilizado para registro.

Em termos bastante gerais, Maranhão (16) observou que a grande maioria dos professores não recebeu nenhuma instrução específica da Subcoordenadoria (25 em 26); que dentre os "comportamentos" observados, a "repetência" se encontrava em primeiro lugar (16 indicações), "assimilação lenta" em segundo (11), seguidos de "apatia" (10) e "desobediência" (6) entre outros<sup>7</sup>; que a observação foi levada a cabo por períodos relativamente longos (6 meses com 16 indicações)<sup>8</sup>; que principalmente a direção da escola se encarrega do encaminhamento dos alunos à SEESP e, finalmente, que não há uniformidade quanto ao método de registro, a maioria não utilizando método algum.

#### b. Triagem da SEESP

A segunda etapa da trajetória de uma criança rumo à Educação Especial é uma triagem realizada na SEESP por uma equipe de técnicos especializados.

Lá, são submetidas a um conjunto de instrumentos psicológicos — certamente uma das "conquistas científicas e tecnológicas" a que o texto já citado aludia — que supostamente permite o diagnóstico da "excepcionalidade".

Segundo os elementos levantados por Sudário (25), o instrumental básico e decisivo é um teste de inteligência infantil bastante conhecido entre os psicólogos, a Escala Wechsler para Crianças (WISC)<sup>9</sup>.

Além disso, eram também empregados "um teste para medir o nível motor das crianças, denominado Bateria Categorical; um teste de personalidade, o HTP; uma avaliação pedagógica (...) e uma folha súmula dessas avaliações denominada Perfil Sócio-Psíquico-Pedagógico" (25:7—8).

Os aspectos que nos interessam aqui são o procedimento e o instrumental utilizado, que será objeto de discussão mais adiante. Embora, como seria de se esperar, a análise dos protocolos realizada por Sudário indique de maneira nítida o caráter de seletividade sócio-econômica, ela apresenta aqui interesse secundário, servindo apenas como ilustração, razão pela qual será omitida<sup>10</sup>.

#### c. Educação Especial x educação regular

Uma vez diagnosticada a "excepcionalidade", as crianças são enviadas às chamadas "classes especiais", destinadas a oferecer uma "igualdade de assistência educacional, adaptadas às suas características próprias" (18:5).

O estudo de Mello (18) visava verificar em que medida existia congruência entre as diretrizes proclamadas e a prática ou, em suas palavras,

“se qualitativamente o Ensino Especial vem contribuindo para a ‘integração’ do excepcional” (18:5).

Para tanto, Mello observou os professores em sala de aula, o livro didático, as tarefas passadas aos alunos, assim como as cadernetas de registro do professor.

Comparando o Ensino Especial com o regular, Mello verificou que não havia diferenças no tocante à metodologia, material didático utilizado, relação professor-aluno e quanto aos comportamentos exigidos dos alunos, de uma maneira geral.

Conclui dizendo não estar o Ensino Especial desenvolvendo o objetivo a que se propõe – qual seja, oferecer atendimento qualificado, servindo tão somente para estigmatizar a criança.

#### d. Evasão, repetência e retorno: a “eficiência do sistema”

Se os objetivos proclamados dão destaque à “integração” do “excepcional” através da educação de natureza qualitativamente diferente já vimos que não ocorre – qual seria a “eficiência” do ensino ou quais os índices de evasão e repetência por um lado e de retorno à educação regular por outro?

Numa tentativa de abordar esta questão, Honório (12) fez um levantamento da trajetória escolar de 277 alunos matriculados na 1ª série do ensino especial em 1981 na rede estadual da cidade do Natal, 252 dos quais classificados de “deficientes mentais – DMs”.

Desses, 108 são reprovados, 30 se evadem, 114 são aprovados mas para a 2ª série da Educação Especial, e *nenhum* aluno foi reintegrado à educação regular! Note-se que o índice de evasão e repetência na Educação Especial chega a 54%, bastante próximo ao da educação regular.

Num segundo levantamento, mais minucioso, Honório se detém na trajetória de 199 alunos classificados como “DM”, de 16 turmas de classes especiais no mesmo ano. Constata que há uma proporcionalidade direta entre anos de repetência na 1ª série e índices de retenção na mesma série da Educação Especial: um ano de repetência, 6,7% de retenção; dois anos, 28,9%; três anos, 30,8%; até 7 anos, 71,4% de retenção!

O inverso se dá com a aprovação, o que permite concluir que a permanência na Educação Especial nem propicia sua escolarização sequer na própria Educação Especial muito menos ainda seu retorno à educação regular.

#### 4. A Educação Especial como mecanismo de exclusão, ou entra em cena a "moderna ciência" ...

Neste ponto é possível desenvolver melhor a questão da Educação Especial como mecanismo de exclusão e seletividade social.

A Educação Especial visa atender, segundo seu discurso, crianças "excepcionais", portadoras de "deficiências múltiplas" — deficiências estas que fazem com que se situem fora da "faixa da normalidade".

Para o ponto que nos interessa aqui, é necessário fazer algumas distinções. Entre as crianças com "deficiências múltiplas" vamos eliminar, de início, as portadoras de deficiências físicas (DF), visuais (DV) e auditivas (DA). Eliminaremos também, dentre as crianças classificadas como "deficientes mentais", aquelas com quadro clinicamente diagnosticado (Síndrome de Dawn, Paralisia Cerebral, etc.). Embora se possa, em grande medida estender as conclusões a esses grupos e ainda levantar outros tantos questionamentos, sua inclusão foge ao objetivo deste trabalho. Sem embargo, a exclusão desse grupo deve implicar em uma redução muito pouco significativa do ponto de vista numérico, do contingente atendido pela Educação Especial.

Se a maior parte do contingente está excluída dessa classificação, onde exatamente se situa a sua "deficiência"?

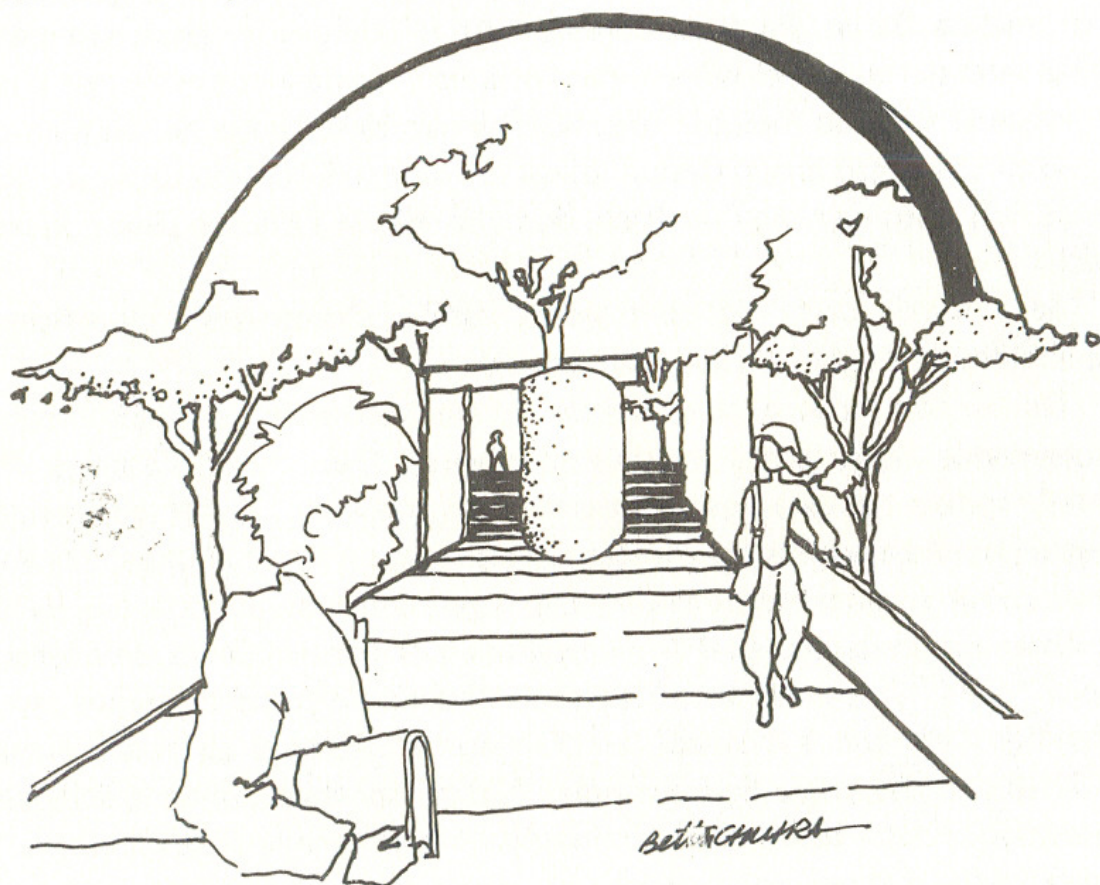
De acordo com a classificação "cientificamente" adotada, trata-se dos chamados "deficientes mentais educáveis". Dunn apud Cabral & Piva (3:24—5) indica três aspectos que marcam tais crianças. "1) diferem acentuadamente da média normal em características físicas ou psicológicas; 2) não se ajustam aos programas escolares elaborados para a maioria das crianças, de modo a obter progresso desigual; 3) necessitam, por conseqüência, de educação especial (...)". De acordo com Cabral & Piva (3:23), os subdotados seriam subdivididos em três subclasses, em função da natureza da "deficiência": deficiências físicas, psicológicas e sociais! Schneider apud Cunha (6:28) parte, num estudo crítico sobre a discriminação escolar de alunos "excepcionais", de uma definição segundo a qual tais crianças seriam portadoras de dificuldades de leitura e escrita, e de lentidão na aprendizagem, devido à "deficiência de inteligência".

É importante observar que o fracasso escolar faz parte das próprias características que distinguem o "deficiente mental"! Note-se também que nas definições apresentadas, mesclam-se a concepção eminentemente psicológica — uma difusa deficiência intelectual e a concepção da "carência (privação ou ainda marginalidade) cultural". Vamos nos deter um pouco mais nessas concepções, tentando demonstrar como elas aparecem e que papel desempenham na lógica da Educação Especial.



A carência, a privação, ou ainda sob uma perspectiva ligeiramente diferente, a marginalidade cultural já foi sobejamente estudada<sup>11</sup>, de maneira que não serão necessárias mais do que algumas indicações sobre o assunto.

Carência ou privação cultural foram termos cunhados nos Estados Unidos nos anos 60/70, destinando-se a explicar o fracasso escolar de crianças pertencentes a minorias raciais. Segundo tal concepção, as crianças de tais grupos não seriam portadoras de incapacidade intrínseca à etnia, mas de "diferenças culturais" profundas que as tornavam deficientes do ponto de vista perceptivo, motor, afetivo-emocional e de linguagem, o que acarretaria tanto seu baixo rendimento nos testes quanto seu fracasso escolar. Os programas de "educação compensatória" foram então desenvolvidos no sentido de superar a "desvantagem". Já o termo "marginalização cul-



tural" é de autoria da psicóloga Ana Maria Poppovic, na tentativa de eliminar o caráter depreciativo que a "carência" ou a "privação" apresentavam. Entretanto, "marginalidade" traz à tona uma série de questões concernentes ao entendimento do que seria "marginal" numa sociedade de classes — a "marginalização da maioria" como denomina Kramer (14); problema já amplamente discutido por Cunha (6) que conclui não existir, no essencial, diferenças entre as três concepções.

Na Educação Especial, excluídos os grupos já mencionados, resta o grande contingente de alunos cujas características se ajustam perfeitamente

às da "carência cultural" norte-americana. Nesta, contudo, a carência pressupõe uma "desigualdade adquirida", porquanto os déficits intelectuais e outros são decorrentes de "diferenças culturais". Já no caso da Educação Especial brasileira, não há lugar para sutilezas: todas são de antemão classificadas como "deficientes mentais".

A rigor, tal procedimento talvez seja mais eficaz que o adotado nos Estados Unidos, pois "carência", "privação", e principalmente a "marginalidade" pode dar lugar para o questionamento da origem de tais "diferenças culturais", chegando às determinações estruturais das "defasagens". Já a classificação de "deficiente mental" aqui adotada não deixa dúvidas: desloca-se o eixo das atenções para o *indivíduo* portador de um déficit diagnosticado, independente dos determinantes. O Estado arca com o "pesado ônus" da Educação Especial para esses indivíduos, porém, sem poder ser responsabilizado pelo seu insucesso...

O suporte supostamente "científico" para a prática aqui delineada é fornecido pela Psicologia.

O instrumental básico é aquele já consagrado pelos psicólogos: testes para aferição de "aptidões", "inteligência", "personalidade", etc.

No caso em estudo, a SEESP/RN utiliza como material básico o WISC. Se já não bastasse a prática ideológica da mensuração através desse instrumental, um rápido exame permite detectar — e não poderia ser de outra forma — um conteúdo claramente ideológico. Sudário (25) levanta, em sua análise, alguns determinantes do baixo desempenho das crianças ditas excepcionais nesse teste: o tipo de questões, que exigem requisitos acadêmicos elevados, incompatíveis com o nível de escolaridade, além de se constituírem em tarefas enfadonhas; o "peso cultural e valorativo" das questões na parte verbal; a ordem de dificuldade de apresentação (certa quantidade de erros interrompe o teste), além da própria situação de testagem, pouco favorável às crianças de classes subordinadas.

A origem, os pressupostos, os objetivos e as limitações desse instrumental já foram bastante estudados<sup>12</sup>.

A partir dos resultados desses testes, as crianças são catalogadas como "deficientes mentais", estigma que as acompanhará até sua exclusão pura e simples do sistema escolar ou ao treinamento de habilidades "compatíveis com as suas capacidades".

## 5. Fracasso ou farsa?

A trajetória da criança das classes subordinadas sob o primado da Educação Especial parece clara: insucesso escolar, acompanhado de "desvios

comportamentais"; encaminhamento para triagem psicológica — e subsequente confirmação da "deficiência mental" através do aparato "científico e tecnológico" da Psicologia e envio às classes especiais. Lá a espera o mesmo ensino ou às vezes de pior qualidade em relação ao ensino regular, seguido de novo fracasso, desta vez, já amenizado pelo estigma de "deficiente mental", e a exclusão em espaço de tempo variável, sem possibilidades de aspirar ao retorno à educação regular. Conforme lembra Cunha (6:217) tais alunos, não portadores dos "padrões adequados", "fracassarão na 'corrida' pelos diplomas e interiorizarão as razões da culpa como devidas à sua própria incapacidade e falha de motivação" (a "qualificação/sujeição" de Poulantzas). Àqueles que não concluírem seus estudos, resta sua "participação marginal" enquanto ofertantes de mão-de-obra não-necessária<sup>13</sup>; àqueles que concluírem estudos na Educação Especial, como ofertantes de mão-de-obra "semi-qualificada" (como empacotadores de supermercado, como nos programas da SEESP/RN), cada qual no seu lugar.

Fica patente a função ideológica — de legitimação — da escola nesse caso. Cunha (6), na sua análise das "turmas especiais", atribuiu resquícios de traços escolares antiquados, onde "objetiva *explicitamente* a reprodução das classes sociais". E previa que, à medida em que ocorre o ajuste do sistema escolar às funções ideológicas de equalização, passaria a uma discriminação dissimulada, levando à extinção das "turmas especiais".

Pelo menos no tocante ao Rio Grande do Norte, a previsão parece não estar se concretizando pois verifica-se um aumento anual do número de classes especiais na rede estadual. Entretanto, toda a análise de Cunha (6) baseia-se na hipótese da marginalização cultural, que atribui as deficiências fundamentalmente às desvantagens ou diferenças culturais. Contudo, quando se abandona tal tipo de explicação e se adota a da "deficiência mental" pura e simples, o quadro muda de figura. Se na explicação da marginalidade é possível, em última análise, perceber os determinantes sócio-econômicos por mais que ela procure escamotear, na da "deficiência mental" isso é praticamente impossível. A palavra final passa da Sociologia e da Antropologia para a "moderna ciência" da Psicologia, através do enfoque exclusivamente individual que a caracteriza — e que vem a calhar. A ideologia burguesa instituiu a liberdade individual e a igualdade de oportunidades. E para fazer frente à necessidade de explicar a desigualdade social, lança mão da noção de "diferenças individuais". Ora, se as diferenças são individuais o Estado, através da Educação Especial, não estaria discriminando mas cumprindo o seu papel de abrigar e assistir a todos os cidadãos fornecendo, inclusive, "atendimento especializado" àqueles que, "desafortunadamente", são portadores de "deficiências". Agora, quem

define o que é "normal" e "excepcional"; quem determina o que são "deficiências"?

Não é sem razão que Campos (4:78), ao analisar o lugar do psicólogo na divisão social do trabalho, afirma que o psicólogo registra e separa as categorias de normal e excepcional a partir da definição de "homem normal" criada pelo processo de produção capitalista: normal é aquele que se adequa ao processo de trabalho instituído pelo capital, e excepcional, aquele cujo trabalho não pode ser convertido em valor de troca.

Hoje, quando está em voga falar na função social do psicólogo, é importante mostrar a verdadeira feição da Psicologia: um instrumento de dominação de classe, tanto ao fornecer suporte ideológico travestido em "científico", quanto contribuindo, através de sua tecnologia e de sua prática profissional nessa dominação, conforme se viu na Educação Especial<sup>14</sup>.

Claro está que o papel da escola enquanto reprodutora das classes sociais não se resume à Educação Especial. Muito pelo contrário, até constitui-se em um mecanismo de pouca significação a partir do ponto de vista da sua abrangência.

No entanto, é preciso atentar para o crescimento dessas medidas — o complemento "natural" da Educação Especial é a "Educação Compensatória" pré-escolar de que hoje tanto se fala. Os suportes "científicos" são os mesmos<sup>15</sup>.

Em resumo, a Educação Especial, considerada da perspectiva do discurso oficial é um completo fracasso, conforme se viu. Concretamente, entretanto, é um sucesso enquanto farsa.

---

## NOTAS

1. Deste ponto em diante, enfoco os mecanismos de reprodução, ficando subentendidas as considerações anteriores acerca do tema.
2. Talvez "qualificação/'assujeitamento'" represente melhor a concepção de Poulantzas.
3. Dados apresentados por Melo (17:16-8).
4. Dois conjuntos de dados auxiliares:
  - a) diminuição proporcional da oferta de vagas no primeiro grau, no período 1964-1974, que cresceu 185,43%; em relação ao segundo grau (385,46%) e principalmente, o superior (624,16%);

b) descomprometimento gradual do Estado com o bem-estar social, incluindo-se aí a Educação, em relação às despesas com capital social. No biênio 74/75, as despesas com o bem-estar social atingiram 2,7% contra 82,9% do capital social (10).

5. De acordo com o Censo de 1970, a relação entre renda familiar e situação escolar era a seguinte (crianças de 7 a 14 anos) (13:29):

| Renda familiar | Na escola (%) | Fora de Escola (%) |
|----------------|---------------|--------------------|
| até 1 S.M.     | 48,2          | 51,8               |
| 1 a 2          | 69,6          | 30,4               |
| 2 a 3          | 93,7          | 16,3               |
| 3 a 5          | 92,5          | 7,5                |
| 5 a 10         | 96,0          | 4,0                |
| mais de 10     | 96,9          | 3,1                |
| sem rendimento | 54,9          | 45,1               |

6. São elas: Escola Estadual João Tibúrcio; E. E. Calazans Pinheiro; E. E. Estela Gonçalves; E. E. Soldado Luiz Gonzaga; E. E. Acrísio Freire; E. E. Luís Soares; E. E. Alberto Torres; E. E. Café Filho; E. E. Isabel Gondin; E. E. Severino Bezerra e E. E. Monsenhor Pegado.
7. A relação completa é a seguinte: repetência (16 indicações); assimilação lenta (11); apatia (10); desobediência (6); falta de coordenação (3); agressividade (2); problemas de vista (2); "paranormal" (1); não saber ler ou escrever (4); furto (1), e "pornografia" (1).
8. Menos de um mês (2); um mês (1); dois meses (3); 3 a 5 meses (3) e um ano (1).
9. "O WISC é formado de doze subtestes agrupados em: escala verbal e escala de execução. A parte verbal contém: Informação; Compreensão; Aritmética; Semelhanças; Vocabulário; Números (suplementar). A de execução contém: Completar Figuras; Arranjo de Figuras; Cubos; Código; Armar Objetos; Labirinto (suplementar). Normalmente são aplicados cinco subtestes verbais e cinco de execução, sendo os Números e Labirintos omitidos (...). Os fatores mais sistematicamente identificados, segundo o autor, na maioria das análises feitas são: um amplo fator verbal (compreensão verbal); um fator de organização não verbal (execução não verbal), organização espacial e visomotora e o Fator G (fator de raciocínio geral)." (Sudário, 1982, p. 8-9). O

teste em questão é editado no Brasil pelo Centro Editor de Psicologia Aplicada (CEPA), Rio de Janeiro.

10. Alguns dados para complementar a informação do tópico, e também daquele em que as características do teste são discutidas (seção 4). Fazem parte do teste questões do tipo: "Por que é melhor uma bonita casa de tijolo do que uma bonita casa de madeira?", "Por que é que as mulheres e as crianças têm que ser salvas em primeiro lugar, quando o navio afunda?", ou ainda "Por que é melhor pagar as contas com cheque do que com dinheiro?". Além disso, respostas de identificação como "dedão" são recusadas — a resposta correta seria "polegar". Os dados coletados por Sudário mostram que a grande maioria das crianças testadas não dava sequer respostas às perguntas do aplicador.
11. Ver Cunha (6), Patto (19) e Kramer (14), entre outros.
12. Entre as diversas publicações, ver Block e Dworkin (1) e Herrnstein (11). Ver também Sisto *et alii* (23).
13. Maria Helena S. Patto (19) discute a concepção de participação-exclusão, de Luís Pereira, na página 123.
14. Para uma análise mais exaustiva, ver Yamamoto (26).
15. Restaria ainda uma análise acerca do mito da deficiência da linguagem, relacionado ao mito da deficiência intelectual das classes subalternas. Patto (19) discute a questão em detalhes.

---

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BLOCK, N. J. & DWORKIN, G. *The IQ controversy*. New York, Pantheon, 1976.
2. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CENESP. *Plano nacional de educação especial, 1977/1979*. Brasília, Dep. de Doc. e Divulg., 1977.
3. CABRAL, R. & PIVA, S. R. *Educação especial em subdotados*. Porto Alegre, Sulina, 1975.
4. CAMPOS, R. H. F. A função social do psicólogo. *Educação & sociedade*. 16: 74-84, 1983.
5. CHAUI, M. S. *O que é ideologia*. 7 ed. São Paulo, Brasiliense, 1981.
6. CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.

7. ————. *Uma leitura da teoria da escola capitalista*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
8. FRIGOTTO, G. A. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez, 1984.
9. GERMANO, J. W. A política educacional pós-64. *Jornal Adurn.* 2 (3): 4-5, out., 1981.
10. ————. *Estado e privatização do ensino no Brasil - 1964-1984*. Natal, 1984. mimeo.
11. HERRNSTEIN, R. J. *O QI na meritocracia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. Versão resumida.
12. HONÓRIO, S. M. *Repetência e evasão na 1ª série do ensino especial*. Natal, 1982. mimeo.
13. INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. *Dados da realidade brasileira; indicadores sociais*. Petrópolis, Vozes, 1982.
14. KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.
15. MACHADO, L. Z. *Estado, escola e ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
16. MARANHÃO, H. S. *Quais as causas que levam professores de ensino regular a fazerem encaminhamentos de alunos para classe especial*. Natal, 1982. mimeo.
17. MELO, G. N. As condições intra-escolares na determinação da seletividade do ensino de 1º grau; um problema de pesquisa. In: GOLDBERG, M. A. *Seletividade sócio-econômica no ensino de 1º grau*. Rio de Janeiro, Achiamé; ANPED, 1981.
18. MELO, S. C. F. *Estudo comparativo entre ensino especial e ensino regular*. Natal, 1982. mimeo.
19. PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1984.
20. POULANTZAS, N. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
21. SALM, C. L. *Escola e trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
22. SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, 1983.
23. SISTO, F. et alii. Testes psicológicos no Brasil o que medem realmente? *Educação e sociedade*. 1 (2): 152-165, 1979.
24. SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1977.
25. SUDÁRIO, R. M. *O processo utilizado na seleção de crianças para classes especiais*. Natal, 1982. mimeo.
26. YAMAMOTO, O. H. *A crise e as alternativas da psicologia: uma proposta de análise*. São Paulo, Edicon, 1987.