

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

**Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas
sociais**

A institucionalização de pessoas com deficiência múltipla

Universidade Estadual de Campinas

1999

Capítulo 1

Herança biológica? Constituição social?

Quando Rafael (1483-1520) pinta o afresco *A escola de Atenas*, na *Stanza della Segnatura* no Vaticano, apresenta como figuras centrais Platão e Aristóteles. A imagem da mão de Platão apontando para o alto e a de Aristóteles repousando sobre a terra expressa o anseio mais remoto do homem frente à tentativa de desvendar a fonte do conhecimento e da natureza da especificidade humana. A busca das respostas na Verdade de “todo o sempre” ou na experimentação sensível e empírica faz-se presente na história do entendimento sobre a própria existência humana...

A discussão acerca da influência de fatores internos e externos no desenvolvimento do homem vem de longa data. La Boétie(1987) nos conta que Licurgo (século I a.C.), governante de Esparta, querendo mostrar ao povo lacedemônio que os homens comportam-se como são criados, teria deixado dois cães no meio de um mercado diante de um prato de sopa e de uma lebre. Sendo os dois cães da mesma prole, um engordado na cozinha e o outro criado no campo acostumado à caça, este correu atrás da lebre, enquanto o outro correu para o prato de sopa.

Aristóteles (384-322 a.C.), ao organizar o conhecimento filosófico pré-socrático, identifica que para Leucipo e Demócrito, fundadores da escola atomista (aproximadamente 400 a.C.), as percepções (sensações empíricas, “táteis”) são pontos de partida para o conhecimento, e que, para esses pensadores, “*a sensação e o pensamento são produzidos pelos simulacros que penetram em nós; ninguém, com efeito, possui uma ou outro sem que um simulacro venha tocá-lo*”. (Aristóteles *apud* Brun, 1968:100)

A “influência do meio” na formação do homem e, conseqüentemente, a educação sempre foram, de uma maneira de ou outra, valorizadas, mesmo quando se supunha a preexistência de uma herança espiritual ou de uma alma imortal. Platão(428/7-348/7 a.C.), partindo do pressuposto da existência das Idéias perfeitas e eternas, acreditava que mesmo as melhores almas deveriam ser encaminhadas corretamente¹. Podemos lembrar aqui a importância dada à educação em toda a obra *A República*:

“...a educação e a instrução honestas que se conservam tornam a natureza boa, e, por sua vez, naturezas honestas que tenham recebido uma educação assim tornam-se ainda melhores que seus antecessores...” (424a)

Quanto à influência de fatores internos ou externos para o entendimento da deficiência mental², estudos históricos (Pessotti, 1984; Michelet & Woodill, 1993) relatam a forte crença em determinantes divinos no período grego, apesar de registros atribuídos a Hipócrates (460?-377? a.C.) já indicarem que a deficiência possuía *“uma causa natural e sua suposta origem divina é devido à inexperience do homem e seu deslumbramento diante de sua particular característica”* (apud Michelet & Woodill, 1993:85).

Durante o período medieval a educação é submetida à pressuposição da preexistência de uma alma imortal cristã que definia, de certa forma, a natureza do ser humano. A crença na possessão da alma imortal cristã, aliás, inclui as pessoas com deficiência mental que começam a ser vistas como *“les enfants du bon Dieu”*, e, assim, segundo Pessotti (1984), de um lado recebem alguns

¹A obra de Platão caracteriza-se por uma concepção humana dicotômica entre duas entidades distintas: o “corpo”, pertencente ao plano sensível, das percepções parciais e incompletas e a “alma”, pertencente ao Plano das Idéias Imortais, Perfeitas e Atemporais. Esta dicotomia ganha leituras diferentes, mas permanece presente em diversas abordagens filosóficas sobre o entendimento humano, traduzida na dicotomia mente/corpo (trabalho intelectual/trabalho manual).

² O conceito de deficiência mental vem se alterando na história (cf. Mendes,1995). Atualmente, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR,1992) refere-se à deficiência mental como *“limitações substanciais no desenvolvimento corrente”* e acrescenta que ela *“se caracteriza por um funcionamento significativamente inferior à média, concorrente a limitações associadas em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas possíveis: comunicação, cuidado pessoal, vida no lar, habilidades sociais, utilização da comunidade, autocontrole, saúde e*

cuidados como um “cristão”, como alimentação e acolhimento, e de outro, vistas como culpadas de sua própria deficiência, são torturadas e mortas³.

O pensamento da Igreja Católica tem como meta, nesse período, o alcance das três virtudes teológicas: fé, esperança e caridade, “*únicas que conduzem a Deus*” (Distante, 1998:8), e é, portanto, sob a “guarda” do cristianismo – obedecendo ao preceito da caridade - que se inicia o “acolhimento” não só de pessoas com deficiências, mas dos “desvalidos” de modo geral. Pessotti (1984) apresenta como exemplo das instituições de recolhimento a fundação, em 1247, do hospital/asilo *Bethlehem* na Inglaterra.

Merisse (1997), ao abordar as origens das instituições de atendimento a crianças pobres ou abandonadas, lembra que “*poderíamos encontrar a origem remota de todas as atuais instituições médico-assistenciais e educacionais nos abrigos ou asilos*” (Merisse,1997:26). Nestas primeiras instituições, eram recolhidos todos os tipos de desvalidos: “doentes mentais”, “deficientes” ou “delinqüentes”. Esse fato pode indicar que a origem do atendimento à pessoa com deficiência traz algumas características: a abordagem assistencialista-caritativa e sua não identidade específica, mas sua inclusão no “mundo dos desvalidos” também possuidores de “alma” (por mais “errante” que esta pudesse ser).

As relações de produção na Europa, que durante todo o período medieval são organizadas com base no feudalismo, na posse e exploração de terras e de servos, vão, pouco a pouco, modificando-se com o crescimento do comércio e, a partir do século XII, podemos notar, de modo mais evidente, mudanças na organização da sociedade. Pequenas cidades surgem e organizam-se a partir das relações comerciais, embora a produção dos bens de consumo ainda esteja totalmente ligada às propriedades agrárias. As características da organização entre os homens, necessárias ao desenvolvimento do comércio, proporcionam à vida da cidade novas relações e

segurança, habilidades acadêmicas educacionais, lazer e trabalho. O retardo mental manifesta-se antes dos 18 anos.”

³ Para Pessotti (1984:6), a ambivalência caridade-castigo marca a visão de deficiência mental durante o período medieval.

novos pensamentos, de modo que, no século XIV, podemos encontrar a seguinte proclamação real:

“Todas as companhias de mercadores e também os mercadores individuais, italianos, transalpinos, florentinos, milaneses, luqueses, genoveses, venesianos, alemães, provençais e os de outros países, que não pertençam ao nosso reino, se desejarem comerciar aqui (...) podem vir sem perigo, residir e partir – eles, sua mercadoria, e seus guias, com o salvo-conduto das feiras, sob o qual os conservamos e recebemos...” (Ordonnances des Roys de France de la Troisième Race, 1349, apud Huberman, 1978:32)

A concepção de homem que, durante um longo período, subordinou-se integralmente ao catolicismo (na Europa), sofre mudanças substanciais com o movimento comercial das cidades. O homem começa a perceber-se como parte na natureza. Temos, então, o “renascer do homem no mundo”, o Renascimento, com um “retorno” aos clássicos da Antigüidade. Como aponta Abbagnano,

“a investigação natural começa a aparecer como um instrumento indispensável para a realização dos fins humanos no mundo, já que só por ela o homem pode obter os meios para tal realização” (Abbagnano, 1984 § 374)

Num mundo com predominância de uma visão teocêntrica, aos poucos, vai sendo esboçada uma visão antropocêntrica, a partir da valorização da natureza e da exaltação do conhecimento construído pelo homem - o conhecimento mundano. Esse conhecimento vai possibilitar (literalmente) a abertura de novos horizontes, através das viagens marítimas e do encontro de diferentes povos. A mudança paulatina dos valores e das relações sociais pode ser percebida também no entendimento de vários aspectos das práticas sociais, como na política, com Maquiavel (1469-1527), ou na arte, quando encontramos *A Escola de Atenas* de Rafael, pintada entre 1509 e 1511.

Nos séculos seguintes, embora o mundo ainda seja essencialmente rural e totalmente dependente das relações feudais, com o incremento do comércio na Europa, possibilitado também pela exploração de matéria-prima e produtos agrícolas de outras partes do mundo, as cidades vão se tornando cada vez mais ativas e o conhecimento e o controle da natureza cada vez mais necessários à sobrevivência do homem.⁴ Nesse contexto, O *Discurso do Método* de Descartes (1596-1650) vai deixar uma contribuição inegável ao apresentar os passos para o desenvolvimento da pesquisa na ciência moderna.

Há, nesse período, também, a valorização da *razão* como propriedade da alma. Esta é ligada a um corpo orgânico, uma “máquina” natural, que pode ser fisicamente estudado, explicado, enquanto que a “natureza humana”- a alma, provida de razão, - continua a pertencer a outra categoria de entidade.

“...considero que não notamos que haja algum sujeito que atue mais imediatamente contra nossa alma do que o corpo ao qual está unida, e que , por conseguinte, devemos pensar que aquilo que nela é paixão é comumente nele uma ação; de modo que não existe melhor caminho para chegar ao conhecimento de nossas paixões do que examinar a diferença que há entre alma e corpo, a fim de saber a qual dos dois se deve atribuir cada uma das funções existentes em nós.” (Descartes, As Paixões da Alma, 1649)

O inatismo, ou a idéia da preexistência inata de “dons” e/ou conhecimentos, já presente desde Platão, pode ser identificado também em Descartes ou em outros pensadores como Leibniz (1646-1716).

Por outro lado, John Locke (1632-1704) em seu *Ensaio acerca do entendimento humano* apresenta uma crítica ao inatismo difundido na época, a partir da valorização da experiência sensível e da reflexão como fontes de todo o conhecimento.

⁴ É importante ressaltar que entre os séculos XVI e XVII pode-se ver na Europa um enorme contingente de pessoas totalmente desprovidas de bens materiais ou de consumo. Huberman(1978:107) nos informa que na década de 1630 cerca de um quarto da população de Paris era constituída por mendigos.

Pessotti (1984), Fonseca (1987), De Carlo (1997), entre outros, nos mostram que as idéias elaboradas por Locke serão de grande valia para o desenvolvimento da Educação Especial, na medida em que apontam a experiência humana como decisiva para o desenvolvimento da própria inteligência. Devido à crença nos fatores determinantes do meio, trabalhos como os de Itard (1775-1838) ou Seguin (1812-1880) são possíveis.

Na modernidade, o desenvolvimento das ciências naturais propicia que a discussão acerca da influência dos componentes internos (“inatos”) e externos ou sociais no desenvolvimento humano vá ganhando *status* de cientificidade.

Autores como George Berkeley (1685-1753) e David Hume (1711-1776) também reapresentam a idéia de *alma humana* imersa na discussão sobre a valorização da experiência sensível para o desenvolvimento da ciência moderna:

*“Os movimentos, transformações, decréscimos e dissoluções que vemos continuamente ocorrerem nos corpos naturais (o que entendemos por curso da natureza) não podem afetar uma substância ativa, simples, não composta; nada pode ser mais claro: um tal ser pode, portanto, dissolver-se pela força da natureza; o que eqüivale a dizer que a alma humana é naturalmente imortal”. (Berkeley, *Traité sur les principes de la connaissance humaine*, §141, apud Mueller, 1978:192)*

O discurso⁵ científico, ao ir se delineando e se expandindo, apresenta aspectos incorporados na sua constituição por discursos já presentes - historicamente instituídos - assim como, prospectivamente, deixará suas contribuições. Podemos identificar esse movimento ao focar a concepção de desenvolvimento humano: a predestinação divina - que marca o período da Idade Média - cede lugar, segundo Pessotti (*op. cit.*), à fatalidade hereditária na modernidade.

⁵Usaremos o termo “discurso” no sentido trabalhado por Bakhtin como “a língua em sua integridade concreta e viva” (Bakhtin, 1981:157).

O contato com diferentes povos, considerados pelos europeus como “primitivos” (a partir da época dos “descobrimentos”) e o crescente movimento científico na modernidade contribuem para o fortalecimento de teorias inatistas de desenvolvimento, a partir da valorização extrema dos fatores biológicos e de um conceito idealizado de natureza humana. Por esse enfoque o desenvolvimento humano é entendido como um “desabrochar” de dons já trazidos em sua essência, tal qual as sementes “guardam” as qualidades naturais das plantas. De certo modo, esse pensamento justificaria a diferença entre o desenvolvimento das raças e dos “graus” de civilização.

Por influência do progresso no campo das ciências naturais, da valorização do método científico e pela difusão do pensamento empirista, podemos dizer que, a partir do século XVIII, inicia-se um movimento de generalização do “olhar científico”. Hobsbawm (1997:36) argumenta que, nesse período, as ciências dedicavam-se à solução de problemas práticos, e a diferença entre os povos, entre as pessoas era um problema presente nesse contexto.

Ao “olhar científico” conjuga-se a razão, cultuada desde os séculos anteriores. Nesse momento, razão e experiência empírica vinculam-se como forças organizadoras do desenvolvimento social. O próprio movimento Iluminista⁶ deriva, segundo Hobsbawm (1997:37), “*do evidente progresso da produção, do comércio e da racionalidade econômica e científica*”.

Esse “olhar científico” faz-se presente, também, na busca para o entendimento sobre a deficiência mental, podendo ser identificado desde os séculos XVI e XVII, quando médicos começam a procurar causas orgânicas para a explicação da deficiência. No contexto em que o desenvolvimento do homem era, em grande parte, explicado por teorias inatistas e de grandes progressos experimentais, encontramos esforços para explicar a deficiência, a partir da existência de uma causa inata ou orgânica. Michelet & Woodill (1993)

⁶ O movimento Iluminista pode ser identificado pela valorização do uso da razão vinculada à experiência (inclusive no âmbito da religião e da política) e por uma crítica à tradição. Teve na *Enciclopédia*, ou *Dicionário racional das ciências, das artes e dos mestres*, dirigida por Diderot (1713-1784), provavelmente seu principal instrumento de divulgação.

atribuem a Felix Platter (1536-1614) os primeiros elementos das teorias da hereditariedade da deficiência mental e da degenerescência humana⁷.

Mendes (1995) relata que a concepção de que a deficiência mental era creditada à transmissão hereditária e que significava “*degenerescência da espécie humana*” (Mendes: 1995,264) vai contribuir para a institucionalização intensiva de pessoas com deficiências na Europa dos séculos XVIII e XIX.

O incremento do processo de institucionalização não é característico apenas do atendimento a pessoas com deficiências. Esse processo está relacionado ao movimento de concentração de pessoas nas cidades. À medida que as cidades vão crescendo e as novas relações de produção vão sendo instituídas (com a manufatura e, posteriormente, as fábricas), a vida social passa a ser racionalmente “marcada” pelo ritmo da produção: seja na divisão dos espaços, na divisão do tempo, ou no controle do corpo⁸.

Rocha (1997), entre outros autores, mostra-nos diferentes aspectos do desenvolvimento das sociedades capitalistas e deixa ecoar vozes que nos contam um pouco sobre as relações de controle e poder que vão sendo estabelecidas nesse período da história:

“É fato notório(...) que a penúria, até certo grau, estimula a indústria, e que o operário que pode prover as suas necessidades trabalhando só três dias, ficará ocioso e bêbado o resto da semana.(...) Sem temor podemos dizer que uma redução nos salários nas manufaturas laníferas seria uma bênção e uma vantagem para a nação e não seria um prejuízo real para os pobres. Com esse recurso, poderíamos preservar nosso comércio, manter nossas rendas e, além de tudo, corrigir as pessoas” (J. Smith, 1747 apud Rocha, 1997)

Vasconcelos (1997) contribui lembrando que a concentração das pessoas nas cidades, as freqüentes epidemias e o “*progressivo isolamento da família burguesa no lar*” acabam por propiciar a preconização de medidas higiênicas,

⁷Pessotti (1984) acredita que os preconceitos presentes até hoje em relação à hereditariedade indiscriminada da deficiência mental é produto da Teoria da Degenerescência.

⁸ Soares (1998) mostra-nos aspectos dessa forma de pensamento no controle do corpo pela Educação Física.

valorizadas com a difusão de um pensamento calcado no conhecimento biológico.

Nesse contexto, teorias da degenerescência humana e teses sobre os “graus” diferentes das civilizações ou sobre o desenvolvimento das raças fazem-se presentes, de maneira forte, até o século XIX, quando podemos encontrar a identificação das pessoas com Síndrome de Down⁹ com os nativos da região da mongólia,

“Trata-se de um representante da grande raça mongólica.” (Langdon Down, 1866 *apud* Pessotti, 1984)

Ou, ainda, o discurso de Chambard (1879, *apud* Pessotti, 1984) referindo-se ao *Tratado* de Morel datado de 1857:

“Ora, não há dúvidas de que os idiotas sejam degenerados e, mesmo, como bem demonstrou Morel, os últimos representantes de famílias em via de degenerescência.”

O conhecimento a respeito do desenvolvimento humano e de suas patologias vai sendo elaborado com base nos preceitos da ciência moderna: observação, descrição e classificação, de modo que se passa a procurar uma relação direta entre lesões anatômicas e sintomatologia clínica (Ornellas, 1997). Comte (1824, *apud* Canguilhem, 1982:28), comenta este aspecto, dizendo que *“jamais se concebeu de maneira tão direta e satisfatória a relação fundamental entre a patologia e a fisiologia”*.

A forte influência de um pensamento marcado pelo conhecimento biológico concorre para a busca de explicações fisiológicas e anatômicas da deficiência mental. Encontramos em registros históricos a preocupação com a realização de autópsias em “deficientes mentais”, buscando encontrar as causas da deficiência na identificação de possíveis alterações anatômicas e/ou fisiológicas. De certa forma, há, segundo Michelet & Woodill (1993), a difusão de uma lógica simplista: *“quanto mais volumoso o cérebro, maior a inteligência”*,

⁹ Nome dado à alteração causada devido à trissomia do cromossomo número 21 e que ocorre com a frequência de 1:300 a 1:600 nascimentos. De acordo com Beiguelman (1979), o sinal clínico mais importante dessa síndrome é a deficiência mental.

retomando a medicina hipocrática que atribuía a idiotia à “pequenez” do crânio. Esses pensamentos possibilitam uma explicação “científica” à idéia de irreversibilidade do quadro patológico.

O pensamento filosófico desses séculos vai se desenvolvendo na atmosfera de valorização da ciência (apoiada no uso da experiência empírica e da razão) que, por sua vez, é impulsionada no/pelo processo de industrialização europeu.

O dinamismo da sociedade implica mudanças de hábitos e crenças, entre as quais, certamente, as relacionadas à deficiência mental. Assim, no século XIX, trabalhos como os de Guggenbuhl, Froebel e Seguin mostram a possibilidade da educação da pessoa com deficiência mental e favorecem uma discussão a respeito do tema.

A posição inatista, que sofre um grande abalo, a partir do século XVII, com o desenvolvimento de estudos como os de Locke, que vêem o homem como totalmente ligado ao seu ambiente, encontra-se novamente debilitada com as teorias da “Evolução das Espécies” desenvolvidas por Lamarck (1744-1829) e Darwin (1809-1882). Essas teorias atingem crenças seculares e, aos poucos, vão sendo assimiladas por outras áreas do conhecimento.

Principalmente a obra de Darwin traz implicações fundamentais ao entendimento do ser humano. Como exemplo, apontamos a difusão da tese de que *“não existe nenhuma diferença fundamental entre o homem e os mamíferos mais elevados no que respeita às faculdades mentais”* (1859, *apud* Abbagnano, 1984 §649).

Em meio ao clima de crença nas descobertas científicas, principalmente das ciências naturais, a psicologia e a sociologia vão emergindo como ciências e sendo fortemente influenciadas por trabalhos como os de Comte (1798-1857), Stuart Mill (1806-1873) e Spencer (1820-1903).

Uma das características da contribuição do pensamento evolucionista para as ciências humanas é a organização dessas ciências como sujeitas a uma evolução natural progressiva, e, portanto, descritivas. Segundo Abbagnano (1984) o conceito de evolução forneceu um esquema geral de concepção do

mundo, sendo que diferentes correntes filosóficas (o positivismo, o pragmatismo e o naturalismo¹⁰) recorreram implícita ou explicitamente a esse esquema.

Evolução pode ser entendido como:

“progresso natural e necessário de todo o universo, progresso esse que começa na nebulosa cósmica e, através do desenvolvimento ininterrupto do mundo inorgânico e orgânico, continua com o desenvolvimento ‘superorgânico’ do mundo humano e histórico.” (Abbagnano, 1984 §863)

A partir desse pressuposto, Abbagnano (*op. cit.*) apresenta como características desse processo: 1. sua *universalidade*; 2. suas *unicidade e continuidade*, “*pelos quais todos os aspectos da realidade encontram nele um lugar determinado*”; 3. sua *necessidade*, sua *progressividade*, que possibilita a previsão de seu desenvolvimento posterior (o prognóstico) e do aparecimento de formas superiores da sociedade.

No movimento contraditório da sociedade e das idéias, ao mesmo tempo em que presenciamos o abalo das teorias inatistas (principalmente no que se relaciona aos “dons da alma”), vemos também, no século XIX, teorias sobre as habilidades naturais do homem e seu desenvolvimento espontâneo aliadas ao pensamento evolucionista, quando a crença na evolução “natural” do mundo estende-se às ciências humanas e sociais, na difusão da “verdadeira ciência”. O discurso da evolução natural faz-se presente nas explicações sobre a vida em sociedade e no estabelecimento de condutas para a organização da produção, como podemos ver no texto de David Ricardo (1772-1823):

“O preço natural do trabalho (...) depende do preço do alimento, necessidade e conveniências necessárias à manutenção do trabalhador e sua família (...) necessário para lhes permitir (...) viver e perpetuar a raça, sem aumentar nem diminuir”
(*The principles of political economy and taxation*, 1817)

¹⁰Por *Positivismo* referimo-nos ao movimento de exaltação à ciência no decorrer do século XIX, que teve entre seus filósofos Saint-Simon(1760-1825), Auguste Comte(1798-1857) e J. Proudhon(1809-1865). O *Pragmatismo* pode ser entendido, segundo Abbagnano(1984) como a forma contemporânea do empirismo inglês. Refere-se aos trabalhos desenvolvidos inicialmente por Peirce(1839-1914). Já o *Naturalismo* diz respeito a doutrinas que enunciam que nada existe fora da Natureza, no sentido idealista do termo.

No entanto, vozes dissonantes ecoam, apontando para a crítica à crença ao movimento espontâneo da sociedade...

“...o mundo sensível (que o rodeia) não é uma coisa dada diretamente da eternidade, sempre igual a si mesma, mas antes do produto da indústria e do estado em que se encontra a sociedade, e precisamente no sentido de que ele é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, cada uma das quais aos ombros da anterior e desenvolvendo a sua indústria e o seu intercâmbio e modificando a sua ordem social de acordo com necessidades já diferentes. (Karl Marx e Friedrich Engels, 1845-46/ 1984:27)

No campo da psicologia, a crítica à crença nas habilidades naturais e o objetivo de construir uma “psicologia científica” vão se constituindo, inicialmente, com os trabalhos sobre reflexologia desenvolvidos nos laboratórios experimentais ingleses, alemães e russos no século XIX e início do XX.

Em meio ao clima de valorização da ciência, outras vozes também surgem. Vygotsky, que se preocupou em discutir as diferentes concepções do desenvolvimento humano, em um escrito datado de 1925, diz que a psicologia, até aquele momento, não havia conseguido abordar adequadamente os temas relacionados à especificidade humana e superar a dicotomia “mente/corpo”¹¹.

Também no início do século, crítica semelhante é apresentada por Bakhtin que atribui como uma das tarefas essenciais do marxismo¹² a

¹¹ Após a revolução russa, a necessidade da elaboração de uma psicologia baseada em princípios marxistas é reconhecida e, nesse momento, diferentes escolas dedicam-se a esse propósito. No entanto, segundo Bottomore (1988), em 1921 Lenin assina um ato concedendo a Pavlov privilégios especiais para o desenvolvimento de seus trabalhos. Os estudos reflexológicos de Pavlov, que ganharam reconhecimento mundial, não abordaram a questão da subjetividade. Enquanto isso, os trabalhos desenvolvidos por Vygotsky, que se propunha à construção de uma psicologia marxista apresentando uma abordagem diferente para a discussão acerca de conceitos como “personalidade”, são em 1936 oficialmente considerados “idealistas” e praticamente condenados ao ostracismo durante o período stalinista.

¹² Marxismo refere-se aos trabalhos desenvolvidos por Karl Marx (1818 -1883) e Friedrich Engels (1820-1895). A crítica à psicologia e à concepção idealista de desenvolvimento está presente nos próprios escritos de Marx e Engels. Como exemplo, em *A Ideologia Alemã*, os autores indicam caminhos para a discussão a respeito do desenvolvimento humano ao argumentarem que a consciência é determinada pela própria vida.

empreitada de “constituir uma psicologia verdadeiramente objetiva”, e alerta para o fato de que “seus fundamentos não devem ser nem fisiológicos nem biológicos, mas SOCIOLÓGICOS.” (Bakhtin:1988,48) (grifo do autor)

No Ocidente, alguns marxistas atentos ao desenvolvimento da crítica às concepções sobre a evolução “natural” do homem e da sociedade e, ainda, descrentes com os rumos tomados pelo próprio marxismo soviético, tentam abordar o ser humano e sua subjetividade procurando na psicanálise um ponto de ancoragem e, dessa forma, difundem uma discussão acerca da emancipação humana¹³.

A crítica elaborada no início do século XX por Vygotsky e Bakhtin à psicologia ainda encontra lugar... Atualmente, novas leituras são feitas sobre a evolução e a ciência, mas continuamos encontrando indícios do pensamento naturalista/positivo/evolutivo no desenvolvimento das ciências humanas, seja na filosofia (por uma visão neo-empirista, ou neopositivista¹⁴), seja na psicologia (em algumas vertentes da psicologia genética e a própria psicologia evolutiva¹⁵), seja na economia (liberalismo clássico, neoliberalismo¹⁶). O entendimento implícito da ciência e de sua linguagem como “una” é um dos pilares que sustentam o desenvolvimento dos trabalhos fundamentados nessas tendências teóricas.

Se, de um lado, a ciência produzida na modernidade retomou e fortaleceu a construção do conhecimento a partir da experiência sensível, apontando para a importância fundamental do meio para o desenvolvimento humano, o que

¹³ Referimo-nos aos estudos desenvolvidos pela “Escola de Frankfurt” que consiste em um grupo de autores inicialmente ligados ao Instituto de Pesquisas Sociais, fundado em 1924, em Frankfurt - Alemanha.

¹⁴ Neo-empirismo e neopositivismo referem-se a releituras atuais dessas concepções filosóficas.

¹⁵ *Psicologia Genética* diz respeito às abordagens atentas à gênese dos processos de desenvolvimento humano. Aqui, o termo refere-se às vertentes da *Psicologia Genética* desenvolvidas a partir dos trabalhos de Jean Piaget (1896-1980). *Psicologia Evolutiva* diz respeito a teorias que concebem o desenvolvimento humano a partir de uma evolução ou maturação natural.

¹⁶ *Liberalismo* clássico refere-se ao regime de organização econômica e social defendido por John Locke (1632-1704) e retomado por teóricos como Stuart Mill (1806-1873) entre outros, que fundamenta o desenvolvimento das sociedades capitalistas. Apresenta uma grande preocupação com a defesa da liberdade individual e percebe uma relação íntima entre leis de produção e as leis da natureza. *Neoliberalismo* refere-se ao movimento iniciado na década de 70, também a partir da defesa da liberdade individual e do movimento “natural” da sociedade, e que constitui uma reação teórica à política intervencionista implementada na Europa e Estados Unidos a partir dos anos 20 (*Welfare State*).

possibilitou a realização de trabalhos com a deficiência mental, por outro, a incorporação do sentido de evolução natural, pelas explicações acerca do desenvolvimento das sociedades e do ser humano, trouxe-nos a crença no (pré)determinismo dessa evolução.

Com o desenvolvimento acentuado da tecnologia e as contínuas descobertas no campo das ciências naturais (física, biologia, genética), o pensamento evolucionista ganha novo impulso no final do século XX e o que foi um discurso conhecido, apresenta-se como atraentemente novo. Atualmente assistimos a um grande debate entre a neurogenética e as ciências sociais, retomando a discussão da “fatalidade genética” com um discurso mais sofisticado. Enquanto, segundo o geneticista Sérgio Pena (1997), avanços da ciência proporcionados, entre outros, pelo projeto Genoma Humano, têm contribuído para esclarecer que crenças como a da superioridade de raças não têm nenhuma base científica, os meios de comunicação vêm apresentando, nos últimos anos, uma grande quantidade de reportagens que “apontam a genética como razão para certas coisas absurdas” (*op. cit.*:6), traçando uma relação direta entre herança genética e comportamento humano e difundindo a idéia de habilidades naturalmente herdadas.

Nesse sentido, temos a interessante contribuição do biólogo inglês Steven Rose (1997) que adverte que recentes descobertas da neurogenética têm sido tomadas equivocadamente a fim de “solucionar as questões do cérebro” e impelir a uma explicação causal direta entre gene e comportamento. Para Rose (*op. cit.*), o reducionismo e o preconceito encontram-se nas raízes de muitas divulgações científicas¹⁷.

Certamente uma das obras que contribui para um re-fortalecimento da visão naturalista de desenvolvimento é *The Bell Curve*, publicada em 1994, dos autores R. J. Herrnstein e C. Murray, que apresenta, de modo geral, a inteligência como tendo sua base geneticamente determinada, distribuída de

¹⁷Para exemplificar, Rose cita a proposta elaborada em 1992 de criação da *Federal Violence Initiative* (Iniciativa Federal sobre a Violência) que, a partir da constatação da violência, em especial em negros de cidades americanas, defendia um programa de pesquisas com cerca de 100 mil crianças dessa população, a fim de investigar fatores genéticos ou congênitos que as predispussem a um comportamento violento e anti-social. Rose conta ainda que, apesar

forma diferenciada entre as raças humanas e as posições sociais. Os autores dessa obra têm histórias de publicações em defesa da determinação biológica na organização da sociedade, como podemos ver em artigo publicado na década de 1970 :

“Nosso viés ambiental tem nos impedido de perceber que a sociedade, quer queira quer não, está sujeita a leis da biologia” (Herrnstein, 1973 apud Resnick & Fienberg, 1997)

Herrnstein & Murray acreditam que há evidências de “ingredientes” genéticos na capacidade mental e, também, no *status* social e defendem que o desenvolvimento da sociedade ocorre adequadamente com bases na meritocracia.

Taylor (1995 *apud* Resnick & Fienberg, 1997) apresenta sumariamente, em um artigo, os principais temas da obra *The Bell Curve*, através do silogismo abaixo:

1. a inteligência mensurada (Q.I.) é largamente herdada geneticamente;
2. o Q.I. está correlacionado positivamente com uma variedade de mensurações de sucesso socioeconômico na sociedade, como trabalhos de prestígio, alto rendimento anual, alta formação educacional; e é inversamente correlata à criminalidade e outras mensurações de fracasso social.

Conclusão: sucessos socioeconômicos (e fracassos) são, em larga medida, causados geneticamente.

Segundo Resnick & Fienberg (1997:5), como corolário, Herrnstein & Murray argumentam que, devido ao fato de o Q.I. ser, em larga escala, geneticamente determinado, é portanto resistente a intervenções educacionais e ambientais.

No entanto, Resnick & Fienberg (1997) nos mostram que os argumentos utilizados pelos autores de *The Bell Curve* são, na verdade, uma crítica aos

dessa proposta receber acusações de racismo, três anos após, em 1995, foram realizadas duas conferências com o mesmo teor, uma na Inglaterra e outra nos Estados Unidos.

gastos públicos com o Estado de Bem Estar Social¹⁸ norte-americano, visto que, para Herrnstein & Murray, não só a política do *Welfare State* é contraprodutiva, na medida em que “*encoraja valores e comportamentos disfuncionais, além de produzir uma dependência*” (*welfare dependency*), mas também é economicamente custosa.

O conhecimento científico vai sendo construído no movimento da sociedade, buscando (ou não) soluções para diversos problemas, respondendo a diferentes interesses.

Ao analisar as diferentes posições a respeito da deficiência, Amaral (1995) ressalta os antagonismos, os conflitos e a não linearidade do movimento das idéias construídas na história da humanidade retomando a luta entre *Hércules* e as muitas cabeças da *Hidra de Lerna*. As contradições são inerentes à construção do conhecimento, estão presentes no entendimento sobre a deficiência e na própria produção científica. Produção esta, circunscrita pelas características da sociedade que a produz...

¹⁸ O Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State* pode ser caracterizado por uma posição “intervencionista” do Estado nas relações de produção e pela implementação de políticas de corte social. Elaborado e implantado na Europa e Estados Unidos da América a partir de fins dos anos 20 (durante a “grande depressão”) pretendeu a implementação de medidas de combate ao desemprego e o estabelecimento de direitos sociais à população.

Capítulo 2

Uma história das idéias da Educação Especial no Brasil

O pensamento evolucionista, que se difunde com o desenvolvimento da ciência moderna, deixa marcas mais evidentes na organização da sociedade brasileira com a apropriação e difusão de um pensamento liberal, por parte dos intelectuais nacionais, desde o período do Império. Autores como Cury (1988) e Guiraldelli Jr. (1991) mostram-nos que aspectos da história da educação brasileira trazem registros dessa influência. Assim, vai-se buscando para a educação...

“um methodo racional, fundado sobre o accurado estudo das faculdades mentais e seu progressivo desenvolvimento.” (Joaquim Russel, 1849 *apud* Massimi, 1990:54)

A crença no *“progresso natural”* da sociedade, como parte do *“progresso natural e necessário de todo o universo”*, está presente em vários discursos, sob várias *“vestimentas”*, revestidas (ou não) de um *“rigor”* mais ou menos científico...

“Há paixões que não são absolutamente naturais e da constituição primitiva do homem: como a ambição, a paixão pelo interesse, a voluptuosidade” (...)

(estas são...)

“enfermidades da alma, da mesma sorte que as moléstias são enfermidades do corpo.” (Tractado dos Peccados e Actos Humanos, 1851, apud Massimi, 1990: 57)

No contexto da sociedade brasileira também faz-se presente o pensamento positivista, através de discursos oriundos sobretudo do pensamento desenvolvido por Comte na França:

“Como era de se esperar de quem sempre subordinou as suas preocupações científicas às suas aspirações sociais, tive a aventura de encontrar uma filosofia (...) dotada do mesmo caráter de certeza peculiar às já constituídas e abrangendo em sua coordenação os fenômenos políticos e morais.” (Miguel Lemos, referindo-se ao positivismo comteano, 1875, apud Holanda, 1985)¹⁹

A exaltação ao movimento autônomo da natureza é também expressa pelo pensamento positivista, que, segundo Cambaúva (1988), deixa suas contribuições na constituição das bases epistemológicas da Educação Especial.

Como mencionado anteriormente, o movimento dessas tendências filosóficas desenrola-se e impulsiona-se no desenvolvimento das sociedades capitalistas industriais, e suas contribuições expressam-se em diferentes esferas da organização social. Os preceitos da ciência moderna (observação, descrição e classificação) são apropriados por vários campos para a produção do conhecimento, em meio a uma atmosfera de valorização das ciências naturais e de popularização das teorias da evolução na biologia. Em suma, a partir da valorização do progresso das ciências naturais, há grande espaço para a difusão das idéias sobre o movimento “natural” da sociedade.

Especificamente no Brasil, esse modo de conceber a evolução social tem grande aceitabilidade e, a partir do início do século XX, deixa, de modo mais evidente, suas contribuições nos rumos da educação brasileira, trazendo implicações na forma como entender/promover a educação especial. A valorização do pensamento científico, presente na organização da sociedade

¹⁹ Miguel Lemos refere-se ao 1º volume do *Cours de Philosophie Positive* de Auguste Comte.

brasileira mais incisivamente a partir do século XIX, penetra no discurso educacional de forma marcante, a partir do início do século XX.

O atendimento a pessoas com deficiências no Brasil começa, propriamente, à época do Império²⁰, com a fundação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES), em 1856. Ainda no final do século, temos a implantação de duas instituições para a educação de pessoas com retardo mental: uma em Salvador e outra no Rio de Janeiro²¹.

Estamos no século XIX e, segundo Cury (1988), no auge da influência do pensamento liberal no Brasil, num movimento de valorização das ciências experimentais, “em seus métodos e aparelhamentos”, marcado pelo naturalismo evolucionista.

Nas relações múltiplas e diversas entre o “discurso” e a “vida”, vemos o pensamento liberal presente (sendo produzido/produzindo - num movimento de circularidade) nos próprios modos de organização da sociedade. A *valorização do indivíduo* e da *liberdade individual* implicam a exaltação à livre concorrência dos serviços e da própria economia (em consonância com o movimento “natural” da sociedade). Assim, contraditoriamente, num país com uma economia de base escravocrata, aparece como princípio na primeira Constituição Brasileira, em 1824, a *“inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros”*, tendo por base a *“liberdade, a segurança individual e a propriedade”*, - um discurso plenamente coerente com a modernidade de seu tempo.

O complexo movimento da sociedade acaba encontrando expressividade no delineamento e priorização de diferentes ações. A atenção com a educação nacional propriamente é, de certo modo, inaugurada pelo seu *quase silenciamento, quando*, em 1824, a primeira Constituição Brasileira traz os seguintes compromissos com a educação da população: a gratuidade da

²⁰ Ribeiro (1979) aponta a década de 1850 como época fértil de realizações no campo da educação no município da Corte brasileira, com a criação da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte (1854) e a reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes (1955), entre outros.

²¹ Para maior conhecimento sobre a história da Educação Especial no Brasil, ver Jannuzzi (1985) e Mazzotta (1996).

instrução primária “a todos os cidadãos” e a criação de colégios e universidades “onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-letas e artes”. Não explicita, porém, de que setor da sociedade (público?, privado?, religioso?) será a responsabilidade da “instrução primária” e de que forma deverá ser dada. Lembremos, também, que o grupo dos “*todos os cidadãos*” certamente não deve incluir a massa de trabalhadores, que em sua maioria era escrava. Assim, não há explicitamente a assunção da instrução à população pelo Estado²².

Podemos nos lembrar que a implementação dos serviços educacionais no Brasil - colônia ocorre através do ensino religioso, com a Companhia de Jesus e a Igreja Católica é a grande responsável pela instrução até a expulsão dos jesuítas no século XVIII.

Na primeira Constituição da República, em 1891, a educação aparece dentre as incumbências do Congresso Nacional:

“Incumbe, (...), ao Congresso (Nacional), mas não privativamente...

(...)

Animar o país ao desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como à imigração, à cultura, à indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais.

Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados.” (Constituição Brasileira de 1891, art. 35, parágrafos 2º e 3º)

E na “Declaração de Direitos”, que estabelece a laicização do ensino ministrado nos estabelecimentos públicos (parágrafo 6º do art. 72).

A assunção explícita da educação continua a não existir e, por esse *quase silenciamento* sobre a educação, podemos visualizar o espaço existente para o oferecimento de ensino por instituições privadas, não só legalmente, mas também, pela escassa presença do Estado nesse setor. Nesse

²² Estado pode ser entendido como instituição que tem como função assegurar, administrar e conservar a estrutura de determinada sociedade, portanto, no sentido de “Poder Público”. As formas que vai adquirir “... têm suas raízes nas condições materiais de vida” (Marx-Engels, 1983 *apud* Carnoy, 1988:66), emergindo das relações de produção. Desse modo, o Estado é “um produto da sociedade num determinado estágio de desenvolvimento” (Engels, 1981, *apud* Carnoy, 1988:70)

contexto, as diferentes regiões do país se organizam dentro das possibilidades existentes. Como exemplo, vemos um Decreto-Lei do estado de Minas Gerais dispensando da frequência às aulas, o aluno nas seguintes circunstâncias:

“a) a falta de escola pública ou subvencionada num círculo de raio de dois quilômetros em relação às crianças do sexo feminino e de três para as crianças do sexo masculino; b) incapacidade física ou mental certificada pelo médico escolar ou verificada por outro meio idôneo; na incapacidade física se compreendem, além das deformações ou enfermidades que fisicamente inabilitam para a frequência, as moléstias contagiosas ou repulsivas; c) indigência, enquanto não se fornecer, pelos meios de assistência previstos neste regulamento, o vestuário indispensável à decência e à higiene; d) a instrução recebida em casa ou em estabelecimento particular” (Decreto - Lei n. 7970-A de 15 de outubro de 1927, apud Peixoto, 1981)

Com a República, o liberalismo (que de certa forma já está presente na Monarquia) encontrará grande possibilidade de desenvolvimento. Valores como a produção de lucros, o individualismo, a exaltação do *self-made man* ganham força...

“...No terreno econômico observamos a eclosão de um espírito que, se não era novo, mantivera-se no entanto na sombra e em plano secundário: a ânsia de enriquecimento, de prosperidade material. Isto, na Monarquia nunca se tivera como um ideal legítimo e plenamente reconhecido; o novo regime o consagrará. (...) Nenhum dos freios que a moral e a convenção do Império antepunham ao espírito especulativo e de negócios subsistirá; a ambição do lucro e do enriquecimento se consagrará num alto valor social.” (Caio Prado, comentando sobre o pensamento liberal e as mudanças na organização social com o advento da República, 1945, apud Monzani, 1996:541/557)

Vivemos, com o advento da República, uma ampla difusão do discurso sobre a “modernização” da sociedade, de exaltação à “livre concorrência” e de

valorização das iniciativas privadas. Nesse contexto, a concomitância entre os serviços públicos e privados²³ são comuns, inclusive no setor de serviços sociais.

Na Educação Especial, tal concomitância está presente desde o início do século XX, propiciando o estabelecimento de uma tênue linha entre os limites e os papéis dos serviços de atendimento “público” e “privado”, resultante, entre outros fatores, da dinâmica na luta de interesses dos segmentos sociais.

Desse modo, as instituições “privadas”, principalmente no setor do atendimento especializado a pessoas com deficiências, apresentam-se na história do atendimento à Educação Especial como extremamente fortes, com lugar garantido no discurso oficial, chegando a confundir-se com o próprio atendimento “público” aos olhos da população, pela “gratuidade” de alguns serviços.

Tais instituições surgem no Brasil no início do século XX. A partir de dados históricos (Jannuzzi, 1985; Mazzotta, 1996), identificamos o Instituto Pestalozzi, criado em 1926 no Rio Grande do Sul, como a primeira instituição particular especializada no atendimento a crianças com deficiência mental. Como as instituições de caráter filantrópico atuais, a primeira Pestalozzi atendia parte de seus alunos através de convênios com instituições públicas.

Segundo Mazzotta (1996:42), essa instituição introduz no Brasil a concepção da *“ortopedia das escolas auxiliares”* européias. Tal concepção decorre da incorporação dos conhecimentos das ciências naturais pelas ciências humanas e da visão estritamente organicista da deficiência mental.

Como ocorreu na Europa dos séculos XVIII e XIX, há a incorporação dos conhecimentos científicos e da idéia de modernidade racional no interior das instituições, consonantes com o discurso liberal da época. Nesse sentido, Foucault (1977a:93), ao analisar a prática clínica na Europa, argumenta que, a partir do século XVIII, torna-se necessária à medicina e às práticas hospitalares, *“uma estrutura compatível com os princípios do liberalismo”*.

²³ Neste trabalho consideramos *instituições de ensino públicas* aquelas *“criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público”*, e *privadas*, as *“mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”*, conforme Artigo 19, I e II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996.

Ainda nos utilizando das palavras de Foucault (1977b), podemos dizer que a idéia de uma *“tecnologia do poder sobre o corpo”*, apoiada no conhecimento científico, entra em todos os campos do conhecimento, inclusive na Educação Especial.

Que significados teria uma *“tecnologia do poder sobre o corpo”* em/de/para uma pessoa que freqüenta uma instituição especializada?

“...aqui a gente tem hora para trabalhar, hora para conversar, hora para tomar banho, hora para levantar (...) só que a ordem é muito demais. Além de você aprender alguma coisa melhor, vai entrando uma ordem no seu ouvido e saindo uma fumaça no outro” (depoimento do interno J.R.B. de uma instituição especializada em São Paulo, apud De Carlo, 1997:79)

Há o “olhar” de quem “sofre” o “tratamento especial”, há o “olhar” de quem “propõe” o atendimento. No contexto da modernidade, a prática pedagógica, incorporando o “olhar” das ciências naturais, pretende

“enquadrar o indivíduo no tipo e ler nos corpos sinais que uma ciência determinista constituía como índices de normalidade, anormalidade, ou degeneração. Era classificar o tipo segundo divisões inscritas na natureza, que repartiam e hierarquizavam a humanidade.” (Carvalho, 1997: 275).

Esse movimento de valorização do discurso “científico” está presente na abordagem (ou “explicação”) de todos os problemas sociais. Lopes, em 1930, apresenta em seu artigo *Menores Incuráveis* três medidas de “profilaxia” à delinqüência:

“combater o alcoolismo e a syphilis dos procriadores, evitação da união de indivíduos tarados e segregação e esterilização dos degenerados de acordo com o parecer de comissões técnicas.” (Lopes, 1930, apud Costa, 1976:45)

Tanto a organização das instituições privadas especializadas no atendimento à educação especial, como a formação das primeiras classes especiais²⁴, ocorrem nessa atmosfera.

As classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos normais e anormais, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas, sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária que incorporam o discurso da ortopedia, a partir dos preceitos da racionalidade e modernidade.

A prática de separação das crianças tem, para a época, segundo Carvalho (1997), um caráter humanitário por ser proposto por uma pedagogia científica e racional. Essa pedagogia científica legitima-se por estar “fundada na natureza”.

É também com esses pensamentos que Helena Antipoff, na década de 30, marca a educação especial, provendo ao Instituto Pestalozzi de Minas Gerais, tanto uma base científica, quanto uma idéia ligada ao exercício do assistencialismo. Dias (1995:50), fazendo referência a Daniel Antipoff (1975), apresenta como finalidades desse Instituto a organização de:

“classes especiais para educação e tratamento de crianças deficientes, cursos especiais para anormais, pesquisas científicas sobre causas, formas e tratamento de anormais, centro de informações e estatísticas, relativas aos excepcionais, redação de revistas e publicação, centro de educação e propaganda eugênica, centro de orientação profissional dos deficientes, assistência à infância excepcional e socialmente abandonada.”

O discurso científico, as idéias de modernização e racionalização, características do movimento industrial das sociedades capitalistas, também tornam-se presentes nas propostas de organização educacional:

²⁴ Há registros de atendimento a alunos com deficiência mental em ensino regular, juntamente com pessoas com deficiências físicas e visuais, em 1887, na Escola México, no Rio de Janeiro (Jannuzzi,1985).

“A tentativa de agrupar crianças em classes homogêneas, (...) nada mais faz que obedecer a um princípio fecundo, encontrado na ordem do dia nos estabelecimentos industriais. Esse princípio é o da organização racional do trabalho, posto em evidência por W. Taylor, desde o fim do último século. (...) O agrupamento dos alunos em classes homogêneas, segundo seu desenvolvimento mental, é, neste sentido, uma das combinações de organização racional do trabalho pedagógico.” (Helena Antipoff, 1930s(?)) apud Dias:1995,43)

No entanto, o discurso (como a própria sociedade) não é homogêneo e a polifonia pode ser ouvida na crítica à organização da “nova” sociedade (e seus valores) que se estabelece...

“A concentração industrial é que criou os problemas do pauperismo, do urbanismo, das crises-industriais, do ódio entre as classes, da desespirtualização das massas.” (Alceu Amoroso Lima, 1934, apud Cury, 1988:52).

Com o crescimento das cidades (que ocorre principalmente a partir da década de 30), devido à configuração que vai tomando o país em sua organização “urbana”²⁵ ocasionada pela industrialização, vemos também o crescimento da preocupação com a escolaridade da população. Tal preocupação vai ficar registrada na Constituição Brasileira de 1934, quando fica estabelecida, pela primeira vez, como competência da União, traçar as diretrizes da educação nacional (o que vai ocorrer em 1961)²⁶, ao mesmo tempo em que fica estabelecida como competência tanto da União como dos estados a difusão da instrução pública em todos os seus graus.

²⁵ Segundo dados do IBGE (1977), em 1940 o país possuía uma população de 41.236.315 habitantes, sendo que 12.880.182 (31%) viviam em zona urbana e 28.356.133 (69%) na zona rural. Já em 1970, dos 93.139.037 habitantes, 52.084.984 (56%) vivem nas cidades, enquanto que 41.054.053 (44%) na zona rural.

²⁶ A Constituição de 1937 reitera essa posição, explicitando que: *“Compete privativamente à União legislar sobre (...) as Diretrizes da educação nacional”*.

“A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos...”

Assim é apresentada a responsabilidade sobre a educação na Constituição de 1934. Apesar do crescimento do número das escolas públicas a partir desse período²⁷, o número de crianças com deficiências matriculadas nas escolas é bastante pequeno²⁸.

O discurso dos “direitos naturais” e “liberdades individuais” faz-se presente, também, em 1937, quando a educação é assim definida pela Constituição Federal:

*“A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito **natural** dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou **suprir as deficiências e lacunas da educação particular.**”* (Grifo nosso)

A preocupação em “*suprir as deficiências e lacunas da educação particular*” ganha outra versão na Constituição Brasileira de 1946, que explicita a proibição de cobrança de impostos a instituições de educação ou de assistência social “*desde que suas rendas sejam aplicadas integralmente no país para os respectivos fins*”.

A educação passa a ser entendida como “*direito de todos*”, dada no lar e na escola, devendo inspirar-se nos princípios e idéias de solidariedade humana.

Com poucas classes especiais e com o “espaço” garantido (tanto na “vida” como no “discurso”) pela legislação, é fundada, em 1954, no estado do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, que vai se desenvolver ocupando “*o espaço vazio da educação especial como rede nacional*” (Silva, 1995:36).

²⁷Sobre o aumento quantitativo das escolas públicas, ver Romanelli (1989), página 66 e seguintes.

²⁸ Segundo dados estatísticos do Ministério da Educação, teremos um aumento significativo das classes especiais (principalmente para alunos com deficiência mental), somente a partir da década de 1970. Ver Brasil (1975b).

A partir de iniciativas pessoais e privadas, esta instituição apresenta-se à sua fundação como “*instituição privada que busca atender às necessidades da educação especial pública*” (Silva, *op. cit.*:41 - grifo nosso), propondo-se à escolarização das crianças, que não estava ocorrendo de modo satisfatório na rede de ensino.

A APAE é concebida tendo como parâmetro a organização da *National Association for Retarded Children* dos Estados Unidos da América, que consistia em uma associação de assistência às crianças excepcionais. Segundo Silva (1995), desde a criação da APAE há a preocupação de seguir um modelo de associação que se desenvolva em rede nacional, com a caracterização inicial de um “movimento” em prol da criança excepcional.

A preocupação direta de forma abrangente do Estado Brasileiro com a Educação Especial ocorreu recentemente em nossa história, mais especificamente em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, (Lei 4.024/61). Até essa data, são organizadas campanhas como: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro – CESB, em 1957, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais – CNERDV, em 1958, e Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental – CADEME, em 1960, que estavam subordinadas diretamente ao Ministério da Educação e Cultura.

Quando, em 1961, a legislação brasileira explicita o compromisso com a educação especial, com a Lei 4.024, já existe no país uma organização considerável do atendimento ao aluno com deficiências em instituições particulares de caráter assistencial e em algumas classes especiais públicas.

Entre os fatores que colaboraram para a atenção dispensada à Educação Especial na LDB de 1961 está o ingresso de parte da população economicamente menos favorecida à escolarização, decorrente do aumento crescente das escolas públicas em relação ao número de habitantes. A partir desse momento, notamos a preocupação dos poderes públicos com os problemas de aprendizagem e com a Educação Especial propriamente.

Nesse momento, o movimento econômico mundial está em pleno desenvolvimento do capitalismo avançado, de orientação *keynesiana*²⁹, solidificando o chamado “Estado de Bem-Estar Social” ou *Welfare State*, cuja característica é a implementação de Políticas Sociais³⁰ através de serviços públicos de atendimento à população. Essa característica pode ser identificada em todo mundo capitalista, principalmente nos países “mais avançados” constituídos em uma “Social Democracia”.

No entanto, autores que analisam o caso do Brasil identificam, aqui, a formação de um Estado “meritocrático-particularista” ou “conservador”, desenvolvido de 1930 a 1980, que se fundamenta na crença de que

“...as pessoas devem estar em condições de resolver suas próprias necessidades, com base em seu trabalho, em seu mérito, no desempenho profissional, na sua produtividade.” (Draibe, 1993:7-8)

Podemos notar uma certa semelhança entre a caracterização atribuída por Draibe (1993) à organização social brasileira, de valorização do mérito individual, e o preceito valorizado pela educação científica de propiciar o desenvolvimento das capacidades “naturais” de cada pessoa em particular.

Nesse contexto social e ideológico, o conteúdo da LDB 4.024/61 vai regularizar as “funções” entre os serviços públicos e privados, assim como as formas de atendimento. Desde aquela época, o atendimento ao aluno com deficiência é proposto “dentro do possível” na educação regular, ao mesmo tempo que também é garantido apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes pelos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação.

A relação estabelecida pela legislação entre o poder público, as instituições privadas e o ensino regular, no que se refere às responsabilidades

²⁹ Keynesianismo refere-se à doutrina econômica elaborada por John M. Keynes (1883-1946) de organização capitalista, desenvolvida no período da “grande depressão”.

³⁰ Entendemos por política social o modo pelo qual o Estado tenta regular as relações entre capital e trabalho, a fim de garantir uma estrutura básica de manutenção da mão-de-obra no processo de produção econômica capitalista (Ver Esping-Andersen, 1991, entre outros). Historicamente, as políticas sociais se desenvolvem e são implantadas para garantir

no atendimento, caracteriza-se por uma ambigüidade no discurso³¹. Ao propor atendimento “integrado” na rede regular de ensino delega, ao mesmo tempo, às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, através da “garantia” de apoio financeiro.

Dessa forma, a distribuição de serviços que já ocorria, anteriormente à década de 60, entre os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs (que se responsabilizavam pelo atendimento à clientela mais comprometida), e as classes especiais públicas (que provavelmente atendiam a população menos comprometida), é normatizada em 1961.

Ao analisar a proposta explicitada na Lei 4.024/61, podemos dizer que, já naquele momento, a Educação especializada não seria assumida diretamente pelo Estado, ou seja, não se daria, em sua maioria, na escola pública, mas em instituições especializadas de caráter assistencial (com algumas exceções).

Ainda, como Mazzotta (1996) aponta, o Artigo 88 da LDB/61 pode ser interpretado como uma concomitância de “formas” de educação de modo que, não se adaptando ao sistema geral de educação, o excepcional deveria/deve ser enquadrado em um sistema especial de educação, entendendo-se que

“...as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou ‘sistema geral de educação’.”
(Mazzotta, 1996:68)

Quando o Estado se compromete na subvenção de toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, fica estabelecida uma indefinição na distribuição das verbas públicas, já que

“não fica esclarecida a condição de ocorrência da educação de excepcionais; se por serviços

rentabilidade da mão-de-obra. No entanto, esse processo também é impulsionado pela luta das forças trabalhadoras, que visa a melhoria das condições de vida e do próprio trabalho.

³¹A regulamentação dos setores públicos e privados na educação brasileira é discutida por vários autores: Plank (1991), Gentili (org.) (1995), Jannuzzi (1997), entre outros.

especializados ou comuns, se no 'sistema geral de educação' ou fora dele." (op. cit. :68)

Podemos entender a LDB/61 dentro da dinâmica de lutas de forças que ocorre no Congresso Nacional àquela época, a qual Saviani (1988) identifica como efeito da *“estratégia da conciliação”*. Saviani (*op. cit.*) ainda chama a atenção para o fato de que vivíamos um quadro de *“democracia restrita”*, com difusão do discurso liberal.

Como visto anteriormente, o enaltecimento da livre concorrência e a crença na *“evolução natural”* da sociedade são características do pensamento que se difunde a partir da modernidade para a sustentação do capitalismo: o pensamento liberal. O *indivíduo* aparece como força motriz da sociedade para o liberalismo clássico. Warde (*apud* Cambaúva:1988) ressalta que o liberalismo pode ser visto como a forma de pensamento representante da ordem capitalista.

Na LDB/61 o liberalismo pode ser identificado, dentre outras formas, nos fins da educação *“inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”* e na posição do Estado frente à Educação e à Educação Especial.

A discussão a respeito da responsabilidade do Estado em relação à educação já está posta, segundo Buffa (1979:20), durante a tramitação da LDB/61, explicitada no conflito escola particular x escola pública. Mais especificamente, desde 1956, a idéia de descentralização da educação brasileira, associa-se aos interesses privados.

Em 1967, a primeira Constituição após o Golpe de Estado de 1964 prevê o estabelecimento dos planos nacionais de educação e a Emenda Constitucional de 1969 estabelece a execução desses planos nacionais, assim como dos planos regionais de desenvolvimento. A legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional também é prevista. Desse modo, em 1971, a Lei Educacional n° 5.692, em seu Artigo 1°, assume como objetivo geral da educação de 1° e 2° graus *“proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de*

auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

Nesse momento notamos ainda a forte influência do pensamento liberal. A orientação tecnicista marca definitivamente a Lei 5.692/71, que, segundo Saviani, *“completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 64”* (op. cit.:126), como exigência de continuidade da ordem sócio-econômica.

Se, em 1971, o tecnicismo não se apresenta de modo claro para a Educação Especial, quando apenas é proposto “tratamento especial” aos alunos que necessitem desse serviço, ele torna-se evidente no Parecer do CFE nº 848/72 que enfatiza a importância da implementação de técnicas e serviços especializados para o atendimento adequado à excepcionalidade.

Que técnicas e serviços seriam “adequados” para o atendimento à excepcionalidade? Poderíamos ler aqui a reapresentação da idéia de “tecnologia do poder sobre o corpo” de Foucault ?

Cambaúva (op. cit.) aponta para o fato de que, naquele momento, aliavam-se duas concepções educacionais complementares: a crença no desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e a exaltação das técnicas instrucionais próprias que permitissem esse desenvolvimento. Podemos verificar que a racionalização, já presente no discurso educacional desde o início do século, torna-se oficialmente presente na legislação educacional de caráter tecnicista. A educação é considerada como necessária para o progresso da sociedade, pois possibilita a adaptação da pessoa em seu meio.

No Artigo 9º da Lei 5.692/71, podemos notar uma preocupação na caracterização da clientela de Educação Especial, que é definida como:

“alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (grifo nosso).

Que leituras podemos fazer dessa definição? Que critérios estariam presentes para o estabelecimento dessa população?

Por um lado, podemos retomar conceituações anteriores sobre a população com “anormalidade de inteligência”, como a apresentada por Basílio de Magalhães em 1914. Estes homens e mulheres seriam os

“viciosos ou viciados, imorais ou amorais...como sejam os vagabundos e mentirosos habituais, os pervertidos sexuais (pederastomaníacos, etc.), os dominados pelo instinto destruidor (homicidas, envenenadores, psicomaníacos), os cleptomaníacos, dipsomaníacos, etc. (...)

(e os com)

“atrasos no ponto de vista de sua escolaridade” (Basílio de Magalhães, 1913, *apud* Jannuzzi, 1985: 44-5) (grifo nosso)

Também, podemos “ler” uma história ainda mais remota, talvez situada por volta do século XIII, quando encontramos na formação das primeiras instituições todos os tipos de desvalidos: “doentes mentais”, “deficientes” ou “delinqüentes”.

Por outro lado, a identificação da clientela da Educação Especial com os “problemas de aprendizagem” e “sociais”, surgidos com o ingresso da população economicamente menos favorecida à escola com a expansão da rede pública, reitera a posição de descaso do serviço público em relação à educação de maneira geral e, especialmente, em relação à educação da população mais comprometida. Pela especificação da Lei 5692/71, é atribuída à educação especial a responsabilidade de atendimento de crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência mental ou, em outras palavras, torna-se legítima a transformação de crianças “atrasadas” em relação à idade regular de matrícula em “deficientes mentais educáveis”³². O sucesso ou fracasso dessa clientela é respaldado pelo discurso das “potencialidade inatas” e pela implementação e utilização de técnicas especializadas.

³² Em outra oportunidade, pudemos registrar e analisar o encaminhamento de crianças para as classes especiais estaduais, no município de Corumbá-MS, sem qualquer diagnóstico formal por parte da escola. Ver Kassar (1994, 1995).

A concomitância dos serviços públicos e privados transcende a escolaridade propriamente dita, quando são estabelecidos critérios para a elaboração do diagnóstico em 1977 através da Portaria Interministerial n° 477 dos Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência Social. Nesse momento abre-se, também, o espaço para os serviços privados, quando não houver serviços especializados da LBA/MPAS, devendo recorrer-se à comunidade³³.

Como argumenta Jannuzzi (1996), a convivência ambígua dos setores públicos e privados em nosso país acaba por se caracterizar numa “parcial simbiose”, permitindo que o setor privado exerça influência na determinação das políticas públicas. Como exemplo, Jannuzzi aponta a própria criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP em 1973, que ocorre através de influência das entidades privadas de Educação Especial.

Essa “simbiose” ganha visibilidade em outros momentos da história, como por ocasião do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, organizado pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 1981, quando o Ministério da Educação recomenda a participação ativa das organizações não-governamentais no processo de “integração social”, praticamente delegando a elas a responsabilidade de desenvolvimento de oficinas de produção³⁴.

Podemos verificar como uma das conseqüências posteriores dessa política de atendimento os dados fornecidos pelo Ministério da Educação sobre o ano de 1981: 17,1% de alunos que recebiam atendimento especializado encontravam-se em instituições administradas pelo Estado (municipal, estadual ou federal), enquanto que 82,9% estavam em instituições particulares³⁵. Em 1988, novos dados fornecidos pelas Estatísticas do Ministério da Educação, mostram uma alteração nas porcentagens, contudo, ainda confirmando a mesma divisão entre os atendimentos: 21,78% de alunos em instituições sob administração pública, e 78,21% em instituições privadas³⁶.

Quanto ao atendimento de alunos em classes especiais no ensino regular, há uma alteração de porcentagem, de modo que, segundo números

³³Ver Portaria Interministerial n° 186 de 1978.

³⁴Essa relação é apresentada por Silva (1995:92).

³⁵Ver BRASIL. (1984).

³⁶Ver BRASIL (1991a, 1991b).

fornecidos pelo Ministério da Educação em 1988, a rede pública promovia 97,19 % dos atendimentos. No entanto, vários trabalhos, como Schneider (1977), Paschoalick (1981), entre outros, têm discutido a caracterização das classes públicas especiais. Se somarmos aos dados estatísticos os resultados dessas pesquisas que discutem a caracterização da clientela dessas classes, podemos nos perguntar: qual será o “verdadeiro” número de crianças com deficiências atendido pelos serviços públicos?

Parece-nos que a organização da Educação Especial em nosso país vem promovendo uma caracterização específica do atendimento de modo que, sob administração particular têm sido atendidos os considerados mais lesados, e sob administração pública, os chamados “educáveis”.

Diante desse quadro, podemos, muitas vezes, verificar *in loco* a ausência de uma população mais comprometida nos bancos escolares públicos. Essa população, quando atendida, está nas instituições especializadas particulares. A preocupação com a elegibilidade da clientela da Educação Especial ecoa de vozes vindas do próprio poder público:

“...na verdade, muitos (dos atendidos pela Educação Especial) não são alunos portadores de deficiências e condutas típicas e, conseqüentemente nunca deveriam ter sido assim rotulados nem entrado em estatísticas de Educação Especial.” (Carvalho, 1994 apud Jannuzzi, 1997: 190)

Bueno (1997:175), ao analisar a questão da distribuição da clientela da educação especial, alerta para o fato de que, por não incorporar a maior parcela das crianças anormais, a educação especial contribui para a disseminação da idéia de irreversibilidade da anormalidade.

Em fins da década de 1980, vivemos no Brasil a reconstrução da sociedade democrática marcada por grande movimentação popular, após 21 anos de ditadura militar. Além da reorganização dos partidos políticos, vemos, nesse período, a organização da sociedade em diferentes formas de associações, buscando garantir sua participação nas decisões políticas do país.

Embora o mundo já esteja nos mares da crise do Estado de Bem-Estar Social, algumas alterações legais elaboradas nesse período, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, têm aspectos que podem ser analisados como frutos da movimentação da sociedade, que busca, através do poder legislativo, assegurar várias garantias sociais e a democratização das instâncias decisórias.

O Governo Sarney (1985 -1990), apesar de não ter sido eleito por voto direto, tem seu mandato caracterizado, de certo modo, por um discurso democrático e de atenção às questões sociais. No entanto, o discurso, como a própria dinâmica da sociedade, é contraditório. No contexto de alguns avanços nas discussões sociais, a Educação Especial é apresentada como um problema de reivindicação de direitos, mas também como “*um problema de bondade*”³⁷.

A participação da sociedade, nesse momento, é simbolizada por vários acontecimentos, como o convite do Presidente da República aos dirigentes de instituições especializadas (públicas e privadas) de Educação Especial do país, por ocasião da criação da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, em 1986.

Outra das ações de âmbito nacional na Educação Especial é a Portaria CENESP/MEC nº 69 de 1986, que estabelece normas para prestação de apoio técnico e financeiro a instituições públicas e privadas. É interessante notar que, não só o compromisso na distribuição de verbas se dá tanto no âmbito do público quanto do privado mas, como argumenta Mazzotta (*op. cit.*), é proporcionada às instituições e entidades privadas maior possibilidade de utilização de recursos. Essa Portaria também atribui à Educação Especial, como parte integrante da Educação geral, o objetivo de desenvolvimento das potencialidades, como justa representante do pensamento liberal.

Durante o período de reconstrução democrática, é promulgada, em 5 de outubro de 1988, a Constituição Federal e são discutidos o Estatuto da

³⁷Referimo-nos ao discurso do Presidente da República José Sarney, em 1985, ao assinar o decreto que institui o “Comitê para o Aprimoramento da Educação Especial” para a elaboração de um Plano Nacional de atendimento às pessoas com deficiências. Ver MEC, 1985.

Infância e Adolescência - ECA e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Constituição Federal traz como marca o movimento de descentralização. Esse processo caracteriza-se por um redimensionamento das competências entre a federação, estados e municípios, propiciando um afastamento gradativo do poder Federal, a partir da valorização dos poderes municipais. Nesse sentido, é prevista a criação de Conselhos Municipais nas áreas sociais que possibilitem a participação da sociedade civil nas decisões locais. No contexto de mobilização e participação social, o texto Constitucional é aprovado concebendo a educação como:

“direito de todos e dever do Estado e da família...”

Em relação à Educação Especial, a Constituição de 88 continua priorizando o atendimento do aluno com deficiências no ensino regular e explicitando a participação das instituições particulares. A colaboração dos setores privados no atendimento à Educação Especial volta a ser explicitada no Artigo 227 do Título VIII, Capítulo VII que prevê programas de prevenção, atendimento e treinamento para o trabalho de *“portadores de deficiência física, sensorial ou mental”*.

Atenta a essa questão, Oliveira (1997) chama a atenção para a discussão apresentada por Vieira (1987) que mostra que a diferença entre o público e o privado é sutilmente dissolvida no texto Constitucional, com a apresentação de um novo conceito: as instituições “comunitárias”, que são consideradas como entidades públicas não-estatais, com diferenciação no recebimento de verbas públicas.

Ao mesmo tempo que continuamos a ver a forte presença do setor privado nas propostas de atendimento, a nova Constituição prevê a garantia de salário mínimo às pessoas portadoras de deficiências e idosos que não possuem meios para a própria manutenção (Art.203, inciso V).

Pode-se dizer que as contradições presentes na Constituição de 1988, na qual podemos identificar avanços e recuos do Estado frente às questões

sociais, são, antes de tudo, registros do movimento da própria sociedade, formada por setores antagônicos, acabando por prevalecer, como já ocorrido em outros momentos, as estratégias de conciliação.

Também com o apoio das associações e profissionais de diferentes áreas de atuação, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, ou Lei nº 8069/90 que vem substituir o código de menores, garantindo proteção e direitos de crianças e adolescentes. Para a implementação plena dessa Lei é prevista a implantação de Conselhos dos Direitos da Criança e Adolescente, nos níveis federal, estadual e municipal, com ampla participação popular. Quanto à atenção dada à criança e ao adolescente portador de deficiências, o ECA segue a mesma linha da Constituição Federal de 1988.

Desde o início dos anos 90, o governo brasileiro tem se empenhado em “colocar o país no século XXI” de modo a, na organização do mercado mundial globalizado pela expansão do modelo econômico capitalista, se descaracterizar como um país periférico. O discurso da modernização da economia, com críticas à ação direta do Estado em vários setores da sociedade e com a valorização da iniciativa privada, vai se tornando mais evidente no governo de Fernando Collor de Mello (1990 -1992).

As “instituições assistenciais” ganham o estatuto de “Organismos (ou Organizações) Não Governamentais” (as “ONGs”) e a “ambigüidade” entre os setores públicos e privados é apresentada como uma necessária e fundamental “parceria” para o desenvolvimento do país. Em todas as esferas das relações (econômicas, sociais) e em todos os campos do conhecimento (na saúde, na filosofia, na educação, etc.) esse discurso parece ecoar:

“É muito difícil pensar na integração do portador de deficiência como processo independente das articulações e parcerias a serem estimuladas dentro do MEC, com outros Ministérios, com Organizações Não-Governamentais Especializadas, com a sociedade civil e, até, com organismos internacionais.” (Secretaria de Educação Especial, 1994)

A necessidade de concorrência é apresentada como premente para a sobrevivência dos países, que buscam garantir lugar na globalização dos mercados. Essa “luta pela sobrevivência” agudiza-se após a estruturação da “nova ordem mundial”³⁸, quando a visão do movimento social “natural” vai ganhando força. Esse movimento é identificado por alguns autores³⁹ como “Neoliberalismo”.

O Neoliberalismo encontra suas raízes na Europa dos anos 40, mas apresenta-se com propostas econômicas e programas políticos na década de 70. Trata-se de *“uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar”* (Anderson, 1996:9), com denúncias à limitação da liberdade econômica e política, pregando o valor da desigualdade natural, imprescindível à concorrência e prosperidade social.

Com uma nova roupagem e discurso consistente, o Neoliberalismo parece retomar toda a força e exaltação do liberalismo e do próprio pensamento positivista do final do século XIX, quando os fenômenos sociais são explicados *“como sujeitos a leis naturais invariáveis”* (Comte, 1983:7). Por esse enfoque, não existe a percepção do movimento social como ação histórica/humana e a evolução da sociedade é explicada por um *élan* “natural”, tal como os fenômenos da natureza.

Podemos dizer que passamos hoje por um período de difusão e solidificação de um pensamento que proclama a liberdade individual e dos serviços, em nome de mais eficiência e modernidade. A proclamação do direito à liberdade é sustentada pela crença no movimento “natural” da sociedade, na qual, como na natureza, triunfam os mais capazes a partir do desenvolvimento de suas potencialidades “naturais” (sejam biológica ou socialmente herdadas). Uma das questões que emergem, nesse contexto, pode ser assim apresentada: por que os que produzem devem sustentar os que não produzem?⁴⁰

³⁸Referimo-nos à reorganização dos países do leste europeu e ao avanço do capitalismo.

³⁹Ver Sader, E. e Gentili, P. (1996), Silva, T. e Gentili, P. (1996), entre outros.

⁴⁰ Aqui nos lembramos de uma reportagem publicada em um jornal de circulação nacional como exemplo extremo do pensamento de exaltação às “potencialidades naturais” e à “salutar concorrência” sustentando a segregação social. Trata-se da movimentação “dos gênios”,

No entanto, o próprio movimento da sociedade capitalista implica conflitos e contradições. Enquanto assistimos ao crescimento do discurso Neoliberal, podemos ouvir, também, vozes como a de Galbraith (1996), que, na linha do capitalismo “intervencionista” do *Welfare State*, apontam para os problemas decorrentes do enfraquecimento de atenção aos setores sociais e para a fragilidade da organização social proposta pelo discurso “neoliberal”, ou autores como Carnoy (1988), Anderson (1996) ou Oliveira (1996) - estes últimos atentos ao movimento “neoliberal” na América Latina e Brasil -, com críticas mais diretas à organização da própria sociedade capitalista.

É nesse contexto ideológico que vão sendo travados os embates para a elaboração da Lei nº 9.394/96 - Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96. Com as discussões iniciadas durante a elaboração da Constituição Federal de 1988, a LDB tem seu primeiro projeto apresentado no mesmo ano, logo após a promulgação da Carta Constitucional. O texto final, aprovado em 1996, também pode ser incluído no campo das estratégias de conciliação.

No conflito das forças sociais e do próprio discurso podemos buscar indícios para entender o texto que vai se estabelecendo. Após oito anos de debates, a legislação registra alterações muito consonantes com o movimento da história.

Como exemplo podemos lembrar os “*Princípios e Fins da Educação Nacional*” no texto Constitucional, aprovado em 1988. Naquele momento, a educação é estabelecida como...

“*direito de todos e dever do Estado e da família...*”

Já em 1996, no texto da LDB/96, a educação é apresentada como...

“*dever da família e do Estado...*”

pertencentes à associação *American Mensa* (cujos sócios são pessoas com Q.I. superior a 132), que propôs, em alguns artigos de seu boletim mensal *Lament*, o “exterminio dos idosos, dos sem-teto e dos deficientes”, por entender que essas pessoas não têm capacidade para se manter.

Podemos dizer que há, portanto, uma inversão dos papéis do Estado e da família diante da responsabilidade do oferecimento da educação. Em outras palavras, parece haver no texto da legislação educacional um certo *distanciamento* do Estado em relação a esse “dever”.

Uma questão “apenas” de retórica? O *distanciamento* do texto ganha sentido especial quando enfocamos o *distanciamento* apresentado como necessário pelo discurso atual de cortes e ajustes econômicos e no contexto das “parcerias”. Olhando o movimento de descentralização do poder federal e o fortalecimento do poder local, com a participação da sociedade (que pode ser identificado tanto na Constituição de 88, quanto no ECA e na LDB/96), e considerando o discurso atual de modernização da sociedade, uma questão merece ser apresentada: Como promover a participação da sociedade sem contribuir para o “distanciamento” (ou o descompromisso) do Estado em relação às políticas sociais?

O modo de pensar e administrar as responsabilidades em relação ao atendimento da Educação Especial, ganha hoje impulso com o discurso da (nova) modernidade, fazendo soar de forma conveniente as relações que se impõem na sociedade. As “parcerias” entre os serviços públicos e privados, entram, mais do que nunca, em pauta, visto que o discurso a favor do recuo do Estado procura legitimar-se na valorização das ações de caráter privado, sejam filantrópicas, sejam lucrativas.

As relações sociais de poder são expressas em vários níveis. Na economia, assistimos às tentativas de mudanças na administração das empresas e na organização do trabalho⁴¹. Como ocorre a hegemonia nas relações materiais, também ocorre nas formas ideológicas de relação, de modo que,

*“A transformação do campo semântico não
é apenas condição para o estabelecimento*

⁴¹O movimento de reorganização da economia pode ser sentido na maior parte dos países. A todo momento, artigos, como o de Belluzzo (1996), discutem as mudanças na organização dos países da América Latina.

dessa hegemonia; ele é parte integral da transformação” (Silva, 1996:167)

A formação de novos (velhos) pensamentos dá-se circunscrita pelas possibilidades existentes, constituindo-se na apropriação e re-elaboração dos pensamentos forjados na história de uma sociedade. Essa apropriação ocorre, de forma diferenciada, através do acesso aos bens culturais (escolas, publicações, meios de comunicações, etc.), organizados e difundidos na sociedade, e cada pessoa, na sua particularidade, faz seus, de modo todo singular, esses pensamentos socialmente constituídos.

Na difusão do pensamento neoliberal, torna-se comum a valorização de ações filantrópicas, na cobrança da parceria com a sociedade civil⁴². No entanto, em um contexto no qual 78,21%⁴³ do atendimento especializado a pessoas com deficiências ocorre a cargo das instituições de caráter filantrópico, chamamos, ainda, a atenção para a existência de uma parcela da população sem qualquer atendimento pela insuficiência de vagas nas escolas e instituições.

Parece-nos que a grande parcela da população que não tem recebido atendimento possui deficiências mais severas. De Carlo (1997), estudando uma instituição asilar para pessoas com deficiências em São Paulo, mostra este aspecto pela fala⁴⁴ de alguns dos sujeitos entrevistados:

“...a casa, pela própria característica beneficente, (...), acaba sendo o bolsão dos casos mais graves de deficiência. Porque as APAEs foram excluindo os severos e profundos e foram ficando com os

⁴²Como exemplo, citamos uma reportagem publicada em revista de circulação nacional valorizando as ações das obras filantrópicas no país e cobrando maior envolvimento da sociedade em tais atividades. A título de ilustração e comparação, a reportagem apresenta o investimento feito pela população americana em filantropia. Ver “O mapa do bem”. **Veja**, 16/04/96.

⁴³ Este dado refere-se ao ano de 1988. Dados mais recentes indicam ainda uma “grande participação da rede privada no atendimento dos portadores de necessidades especiais” (Brasil,1998:203). No entanto, devido à forma de organização das informações contidas nos *Informes Estatísticos* atuais, não conseguimos determinar o número de pessoas atendidas nas instituições especializadas.

⁴⁴ Consideramos “fala” (parole) como uma atividade lingüística e discursiva, que implica um aspecto comunicativo e um aspecto representativo relacionado à elaboração mental. (c.f. Bronckart, 1977)

leves e moderados.” (Depoimento de V.L.P. Médica e Gerente Assistencial, *apud* De Carlo, 1997:77)

No trabalho desenvolvido por Meletti (1997), sobre o significado da profissionalização para o jovem com deficiência mental, também pode ser verificada a não inclusão de pessoas com deficiências mais severas nos processos de profissionalização. Os depoimentos dos sujeitos de sua pesquisa sugerem que, pela necessidade de manter subcontratos com empresas, as instituições acabam selecionando pessoas mais produtivas (inclusive pessoas sem qualquer deficiência mas que estão atualmente desempregadas), deixando as mais lesadas à margem da possibilidade de aprendizagem profissional.

Todos esses aspectos revelam, entre outras coisas, a complexidade da organização de nossa sociedade, onde problemas sociais não resolvidos, encontram “soluções” precárias na ambigüidade das políticas públicas de corte social. Essa ambigüidade, por sua vez, revela a luta de forças sociais dos diferentes setores da sociedade. Muitas dessas questões não se mostram claramente, visto que o excesso de especialização do estágio atual de nossa sociedade, identificada inclusive na existência do atendimento “especializado” para pessoas com deficiências, faz veicular a idéia de harmonia e eficiência das instituições sociais e da “lógica perfeita” das parcerias com os serviços especializados: nas classes especiais do Estado, são atendidos os “educáveis”, nas instituições particulares especializadas, os “moderados” e nas instituições asilares filantrópicas, os “severos”. Cabe ressaltar ainda que, para as crianças pertencentes às classes economicamente mais favorecidas estão à disposição centros de reabilitação sofisticados e clínicas particulares, que, como nos mostra Bueno (1991), apareceram a partir da década de 50, ao lado do crescimento quantitativo das instituições de caráter filantrópico⁴⁵.

Ao focar a imbricação entre o movimento do discurso e o movimento da “vida”, podemos nos lembrar de Bakthin (1992) que nos mostra que, em cada época da história, o discurso é marcado por diferentes gêneros, ou seja “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (Bakthin, 1992:279), elaborados em

cada esfera de utilização da língua, que reflete, de uma forma sutil e sensível as características e mudanças na vida social.

Podemos conceber os discursos como intimamente ligados à sociedade na qual se encontram imersos. Podemos mesmo conceber os gêneros dos discursos como correntes de transmissão da história da sociedade à história da língua (Bakhtin,1992:285).

No movimento social, os discursos se antagonizam, se completam, se ignoram, se fundamentam mutuamente... Sob esse “olhar”, dizemos que a língua reflete e refrata as relações constitutivas na sociedade.

“A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.”
(Bakhtin,1992:282).

Os discursos, os enunciados, entrelaçam-se à história: a história das pessoas, a história social. Na história da Educação Especial podemos buscar indícios para entender as contradições e coerências de suas práticas e de seus discursos, seu *lugar* no cenário social/educacional do país, o *lugar* de seus sujeitos.

A história da Educação Especial vem desenvolvendo-se na história de nossa sociedade com seu movimento contraditório. Tanto o discurso dominante na Educação Especial como muitas práticas educativas têm encontrado argumentos no discurso da “modernidade”, imbuído dos movimentos liberal e evolucionista, cujos princípios baseiam-se no desenvolvimento livre das potencialidades “naturais” do indivíduo.

Podemos dizer que, atualmente - na “nova modernidade” -, o discurso dominante na sociedade encontra sustentação no pensamento neoliberal, que, juntamente com a crença no desenvolvimento “natural” das potencialidades do homem e na liberdade pessoal de escolha (obviamente, segundo suas “capacidades”), preconiza a organização autônoma da própria organização social.

⁴⁵ Em sua pesquisa, Bueno (1991) trabalha com a distinção entre “privatização” e “assistencialismo”.

No contexto da sociedade “moderna”, “ágil” e “eficiente”, e do discurso do “Estado mínimo”, exalta-se a formação de associações privadas. Estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores sociais da sociedade, através de ações (assistenciais/filantrópicas/comunitárias) de “parceria”, acabam colaborando para o afastamento gradativo do Estado em relação à responsabilidade sobre as questões/obrigações sociais. Daí a força das instituições privadas⁴⁶.

Diante desses aspectos presentes na história da Educação Especial em nosso país, parece “lógico” que se conceba a deficiência mental como um problema individual/familiar de não adaptação/adequação da pessoa com deficiência à sociedade (ou de falta de “habilidade natural”), e de seu atendimento como uma responsabilidade que deve ser dividida com a sociedade civil, através das “parcerias” (filantropia).

Esse modo de “olhar” e entender o atendimento à pessoa com deficiência é comum, também, a outras pessoas vistas como “marginalizadas” da organização social. Vasconcelos (1997), ao discutir a ideologia de reintegração dos orfanatos brasileiros, mostra que *“muitas instituições que acolhem crianças abandonadas”* (...), justificam *“a situação na qual a criança se encontra pela irresponsabilidade individual ou pela falta de capacidade da família”* (Vasconcelos, 1997:55).

A própria visão de marginalidade e segregação dificulta a visibilidade adequada ao enfrentamento das questões. A idéia de sujeito segregado ou marginal passa a concepção da existência de uma organização adequada (e, por que não dizer, “saudável”) de sociedade, formada por pessoas que estão envolvidas na produção dos bens sociais (seja pela educação, seja pelo trabalho efetivo), de modo que, as que estão à “margem” da produção, são vistas, também, como à “margem” da sociedade.

De certo modo, na história da Educação Especial, o atendimento à população mais comprometida revela-se, apenas, quando enfocamos as “margens” da Educação, através das “parcerias” do atendimento entre os

⁴⁶ A formação de organizações não governamentais cresce em praticamente todo o mundo, identificadas como “terceiro setor”. Fernandes (1994) mostra o surgimento de uma nova entidade: a “Aliança Mundial para a Participação dos Cidadãos - Civicus”.

setores público e privado. Não há previsão direta de atendimento a alunos com deficiências severas pelo serviço público, especialmente no setor educacional. Portanto, a história da educação das pessoas com deficiências graves, à primeira vista, não poderia ser explicada pela história da legislação educacional.

No entanto, acreditamos que a história do atendimento às pessoas com deficiências severas está registrada em cada Decreto ou Lei pelo seu silenciamento, à medida que,

*“Há um modo de estar em silêncio que
corresponde a um modo de estar no sentido.”*
(Orlandi, 1995:11)

Que sentido (ou sentidos) teria o silenciamento da legislação educacional no que diz respeito as pessoas caracterizadas como “deficientes” severos, ou “deficientes múltiplos”? Por que legislar sobre a educação a uma população considerada “ineducável”?

Podemos tentar analisar o silêncio, buscando indícios para falar sobre ele na história, no discurso... Ao tentar pensar o silêncio, podemos dizer que a legislação educacional, da forma como foi sendo elaborada na história da nossa sociedade, acaba não atendendo à pessoa com deficiência mental severa, mas não sem afetá-la...

A instituição especializada: formas de atender, modos de afetar

Campinas, 7 de julho de 1996.

O professor de uma sala de aula de jovens de uma instituição especializada no atendimento a pessoas com múltiplas deficiências relata à pesquisadora uma conversa que teve com Carlos, um de seus alunos.

*Eu (o professor refere-se a si mesmo) disse:
“... em nenhum momento eu (o professor) disse pra você (Carlos), e se eu estou errado, você me corrige,... eu não disse que eu ia te ensinar a ler e a escrever, né? Muito menos de que você conseguiria ser médico veterinário. Eu disse?”*

Um mês depois, escutamos Carlos retomando a conversa que teve com seu professor e fala sobre isso com seu colegas na sala de aula:

7 de agosto

“... mas acontece que eu (Carlos) gosto de cuidar de bicho, né? E ele (o professor) disse que eu não posso ser isso... Como ele pode ser tão ignorante... quer ver quem é ignorante na minha escola, é o professor A.B.C. (o nome completo do professor)....Aí, pra você ver que ele é tão ruim que fala que o próprio aluno não..., né? serve...”

Onde ocorre esta interlocução?

Carlos, seus colegas e o professor formam um grupo em uma sala de aula de uma instituição particular de caráter assistencial de atendimento a pessoas com deficiência múltipla⁴⁷.

⁴⁷ Deficiência Múltipla refere-se à associação de duas ou mais deficiências.

Nessa instituição, a pesquisadora participou, durante o ano letivo de 1996, das atividades deste grupo: o *grupo de adolescentes e jovens* do período da tarde.

Essa instituição foi concebida, no início dos anos 80, por uma pedagoga que estivera na Europa, durante algum tempo, desenvolvendo um estágio em uma instituição da rede *L'arche*⁴⁸.

Com o empenho dessa pedagoga e de outros profissionais, a instituição foi fundada com o ideal de diferenciar-se das instituições tradicionalmente já estabelecidas. Sua contribuição social seria marcada por algumas características:

- . o trabalho integrado entre profissionais das áreas da educação (pedagogos), saúde (fisioterapeutas, fonoaudiólogos e psicólogos) e social (assistentes sociais);
- . a preocupação com a não institucionalização do aluno, através de orientações à família da pessoa com deficiência, possibilitadas pelo seu envolvimento e participação em atividades oferecidas pela instituição, que deveriam ocorrer semanalmente;
- . a preocupação com a formação e a qualificação da equipe de trabalho, que se refletia na procura de profissionais com formação mínima universitária, no incentivo à elaboração de projetos de pesquisa, no recebimento de estagiários universitários, na participação em congressos e cursos e no estabelecimento de horário de estudos na carga horária do profissional dentro da instituição;
- . a *educação* como fio condutor das atividades desenvolvidas.

A instituição apresentava, ainda, um outro aspecto distintivo: apesar de estar imersa no discurso “científico” da educação especial e preocupada em contribuir com essa área, recusava-se a utilizar algumas nomenclaturas (como deficiente mental educável, treinável, profundo, etc.) e procedimentos diagnósticos comuns ao cotidiano de outras instituições e à produção de conhecimento na área da Educação Especial. Propunha-se a um trabalho

⁴⁸ L'arche é uma federação internacional de comunidades que atende pessoas com deficiências. Fundada em 1964 na França, organiza-se a partir de preceitos da Igreja Católica Romana.

diferenciado, de fundamentação humanista (quase rousseauniana⁴⁹) valorizando o homem com suas potencialidades “naturais” e propondo olhá-lo, antes de tudo, como “ser humano”, com vontades e desejos a serem respeitados, e não como “deficientes”.

Nesse sentido, qualquer criança era “elegível” para a instituição que, incorporando e divulgando o ideário da integração, propunha-se, em princípio, a atender também crianças sem diagnóstico de deficiência⁵⁰.

Com essas preocupações, a instituição estabeleceu-se oferecendo atendimento a bebês e crianças pequenas, desenvolvendo um trabalho denominado na época de “estimulação precoce”⁵¹.

As crianças foram crescendo e encontrando dificuldades de inserção em escolas regulares. Assim, foram implantadas as salas de pré-escola na instituição.

Em meados dos anos 80, um grupo de estagiários universitários detectou um problema entre os adolescentes com deficiências que freqüentavam instituições especializadas. Ao completarem 18 anos estes jovens eram, geralmente, desligados das instituições. Os estagiários propuseram, então, a formação de um grupo de trabalho com jovens e adultos egressos de outras instituições especializadas. A idéia foi acolhida pela instituição que recebeu, além desses, outros adolescentes e adultos que jamais haviam recebido qualquer atendimento educacional devido ao diagnóstico de deficiência múltipla⁵².

Atualmente, a instituição atende desde bebês a adolescentes e adultos, entre os trabalhos de “clínica” (atendimento a bebês), educacional (nas salas de aula) acompanhados dos serviços de reabilitação (com fonoaudiólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais) e a orientação ao trabalho.

⁴⁹ Referimo-nos às idéias desenvolvidas por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) em *Emílio*.

⁵⁰ Ocasionalmente ocorria a presença de irmãos “normais” de crianças com deficiências freqüentando a instituição.

⁵¹ A “estimulação precoce” é um termo discutido, mas que tem por significado o trabalho de atenção ampliada a crianças, desde seu nascimento, através do oferecimento de atividades motoras/ cognitivas. Visa impulsionar seu desenvolvimento e mesmo evitar o estabelecimento de comprometimentos mais severos.

⁵² Até hoje algumas famílias chegam até essa instituição, após percorrerem outras, na cidade de Campinas e região, que estabelecem como critério de sua clientela o diagnóstico de deficiência mental “pura”, ou seja, não comprometida por outras deficiências.

A instituição funciona em dois períodos, com turmas diferentes: a *turma da manhã* e a *turma da tarde*. O atendimento “clínico” continua ocorrendo uma vez por semana com o bebê (+/- 0 a 3 anos de idade) e sua família. O atendimento educacional (ou escolar) ocorre diariamente, em salas de aulas, divididas, mais ou menos, pela idade dos freqüentadores: há o *maternal*, atendendo crianças de, aproximadamente, 3 a 6 anos; o *infantil*, com crianças de 6 a 8 anos; a *pré-escola*, com alunos cujas idades variam de 8 a 12 anos; o *pré - II*, com alunos de 10 a 12 anos; o *grupo de adolescentes e jovens*, com alunos a partir dos 12 anos; o *acompanhamento educacional* para alunos matriculados na rede regular de ensino (egressos da instituição ou que ainda a freqüentam em outro período) em diversas faixas de escolaridade (desde a creche até o ensino supletivo)⁵³. A *orientação ao trabalho*, consiste em atividade de preparação para serviços fora da instituição e de acompanhamento no local de trabalho. Este serviço funciona em “convênio” com o Departamento de Limpeza Urbana da Prefeitura Municipal da cidade. Através desse “convênio”, são pagos à instituição cerca de 4 ou 5 salários mínimos por mês, que são repassados aos adolescentes e adultos envolvidos no projeto, de acordo com o número de horas trabalhadas (trabalho de dia integral - salário integral, meio período de trabalho - meio salário). Não há vínculo empregatício entre os jovens e a Prefeitura.

Ao todo, a instituição atende 118 alunos (desde bebês a adultos) e conta com o trabalho de 11 professores (cedidos pela Prefeitura Municipal), 3 fonoaudiólogos, 3 fisioterapeutas, 2 terapeutas ocupacionais, 2 psicólogos (que se dividem entre os dias da semana) e 1 assistente social⁵⁴.

Como em outras instituições de caráter assistencial, grande parte da clientela provém de uma classe social economicamente desfavorecida, alguns tendo dificuldade de locomover-se diariamente à instituição por falta de recursos econômicos.

⁵³ Segundo a diretora da Instituição, a nomenclatura das classes estão inadequadas em relação à Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Atualmente está sendo discutida a nomenclatura substitutiva mais coerente com o trabalho realizado pela Instituição.

⁵⁴ Dados do ano de 1997.

A própria instituição enfrenta constantemente problemas de recursos para sua manutenção. Estes são conseguidos através de convênios: com o município, na cedência de professores; com o poder federal, com envio de verbas; com a sociedade em geral, através de associação, festas, campanhas, vendas de produtos, etc.

Devido aos problemas econômicos constantemente vivenciados pela instituição desde sua fundação, em 1996 iniciou-se uma experiência inovadora, cujo principal objetivo é a implantação de uma “administração eficiente”. Essa experiência derivou do contato com uma empresa multinacional, através de um convênio, que pretende implantar uma orientação empresarial na instituição com vias a otimizar sua administração, a partir da avaliação de seus custos, gastos, prioridades, etc. A meta desta ação é “colocar as finanças da instituição em ordem”, visto que, até aquele momento (ano de 1996), “a entidade nunca soube o que era planejamento financeiro”⁵⁵. Um dos aspectos que estava sendo discutido naquele ano era a relação entre número de alunos e número de profissionais, que deveria ser revista⁵⁶.

Os problemas econômicos da instituição ocorrem apesar de esta ser uma das poucas instituições que atendem pessoas com o diagnóstico de deficiência múltipla na região e estar localizada no estado de São Paulo, estado cujo nível de pobreza é o mais reduzido do país e com alto Índice de Desenvolvimento Humano⁵⁷.

Devido ao pequeno número de instituições com essa característica em relação à quantidade de pessoas que procuram um atendimento especializado, é sempre grande a fila de espera para uma vaga. Talvez seja por esse motivo

⁵⁵ Segundo reportagem publicada na Revista “Exame” de 18 de julho de 1997. Esta instituição tem, desde 1997, também participado do Prêmio “Bem-Eficiente”, concedido anualmente às 50 “melhores entidades sociais” do país, que “demonstram trabalho e desempenho excepcional nas suas áreas de atuação, de forma profissional e eficiente, operando com custos administrativos baixos e que utilizam os recursos arrecadados e doados de uma forma competente”. Maiores detalhes, ver <http://www.voluntarios.com.br>

⁵⁶ Uma das decisões tomadas no decorrer do ano foi a de aumentar o número de aluno nas salas de aula, em, pelo menos, mais um.

⁵⁷ O Índice de Desenvolvimento Humano - IDH do estado de São Paulo é de 0.850, (numa escala de 0 a 1) e a renda *per capita* é de US\$ 4.958 (enquanto que a renda *per capita* em países considerados como “de alto desenvolvimento humano” é de US\$ 3.753). Informações referentes ao ano de 1991, segundo dados do IPEA (1996) .

que, como aponta Bueno (1997), seja comum entre algumas famílias a idéia de que a possibilidade de atendimento é um privilégio alcançado⁵⁸.

Quem são os protagonistas desta história?⁵⁹

Carlos e mais 7 jovens, de ambos os sexos, com idades variando entre 13 e 25 anos, participaram, durante o ano letivo de 1996, do *grupo de adolescentes e jovens* do período da tarde na instituição. No fim do ano, a sala passou a contar com 9 adolescentes, com o ingresso de mais uma garota egressa de outra instituição.

Um pouco da história de Carlos e de seus colegas está registrada nas pastas arquivadas no setor administrativo da instituição. Nelas estão contidos, geralmente: uma cópia da certidão de nascimento, encaminhamento do jovem à instituição por algum serviço de saúde (algumas vezes com o diagnóstico da deficiência), fichas de informação do serviço social (completadas no ingresso do aluno) e avaliações semestrais da equipe de profissionais. As informações referentes à história pregressa dos alunos são escassas. Dessas pastas conseguimos retirar alguns dados sobre a vida desses jovens que se fundem com as informações verbais fornecidas pelo professor e por outros profissionais da instituição:

. *Carlos*, sexo masculino, tem 17 anos. O diagnóstico de sua deficiência é de atrofia de nervo óptico em ambos os olhos, RDNPM (Retardo no Desenvolvimento Neuro-Psico-Motor) e microcefalia devido à seqüela de sífilis congênita. Vive com os pais e um irmão. Frequenta esta instituição desde os 13 anos.

. *Margarida* é do sexo feminino, tem 25 anos. Não há registros de diagnóstico específico em seus documentos. A suposição corrente na instituição é de que

⁵⁸Bueno (1997) faz esse comentário ao referir-se à falta de ampliação das instituições de Educação Especial no Brasil no período que vai de meados do século XIX até início do século XX. Ao voltarmos nossa atenção às listas de espera das instituições existentes ainda hoje, parece-nos que a situação perante essa clientela não é muito diferente, apesar da expansão desses serviços em todo o país.

⁵⁹ Os nomes das pessoas, aqui apresentados, são fictícios.

possua deficiência mental associada a um comprometimento emocional. Vive com os pais e um irmão que apresenta um quadro semelhante, porém mais grave. O irmão, atualmente, não está sendo atendido e fica em casa praticamente todos os dias. Em 1996, Margarida já freqüentava essa instituição há cerca de 12 anos (desde os 13 anos de idade).

. *Juliana*, 21 anos, sexo feminino, sem diagnóstico específico. Tem acompanhamento psiquiátrico e faz uso de medicamento. Vive há muitos anos num orfanato e não tem notícias de seus familiares. Filha de uma senhora que andava pelas ruas da cidade, foi recolhida para o orfanato ainda bem pequena. Freqüenta a instituição especializada desde 1988, quando tinha 13 anos de idade.

. *Fernanda* tem 14 anos, do sexo feminino, com Síndrome de Down. Freqüentava, em 1996, o primeiro ano do ensino regular no outro período. Vive com pais e irmãos. Está na instituição há 10 anos (desde os 4 anos).

. *Mariana* tem 21 anos, do sexo feminino. Não há especificação quanto ao diagnóstico e etiologia de sua deficiência. Segundo informação da mãe, Mariana nasceu com desnutrição grave e possui microcefalia. Vive com a família. Está matriculada nesta instituição desde 1990 (desde os 15 anos de idade).

. *Élen*, do sexo feminino, tem 13 anos. Tem seqüela de uma meningite na primeira infância, apresentando lesão cerebral. Possui um comprometimento motor bastante acentuado, o que lhe dificulta o movimento dos braços e pernas e praticamente a impede de falar. Vive com os pais e irmãs. Seu registro de matrícula é de 1987 (desde os 4 anos de idade).

. *Viviana*, sexo feminino, tem 14 anos, com Síndrome de Down. Freqüentava, em 1996, o primeiro ano do ensino regular no outro período. Vive com o pai, que é viúvo, e um irmão. Freqüenta a instituição desde a primeira infância.

. *Milton*, sexo masculino, tem 16 anos, com Síndrome de Down. Vive com os pais e irmãos. Está na instituição desde a primeira infância.

Estes jovens desenvolvem atividades na instituição sob a orientação do professor, que é do sexo masculino e tem cerca de 30 anos. É graduado e pós-

graduado na área da Educação Especial, por instituições públicas do estado de São Paulo.

A pesquisadora, do sexo feminino, com 35 anos, é graduada e pós-graduada na área da Educação, por instituições públicas do estado de São Paulo e do Mato Grosso do Sul. Entre os anos de 1983 e 1987, ainda recém-formada, trabalhou nesta instituição.

Na instituição

Estamos diante de uma casa. Sua construção data provavelmente de fins dos anos 60 e início de 70. Neste local funciona a instituição particular assistencial de atendimento a pessoas com deficiências múltiplas. É identificada por uma placa na entrada da casa com o nome da instituição.

Trata-se de um sobrado... um sobrado alugado, com uma garagem fechada (transformada em “oficina” de trabalhos manuais para os pais dos alunos), seis saletas e um banheiro na parte inferior e quatro quartos, três banheiros e uma cozinha na parte superior.

Ao entrarmos no imóvel pelo plano inferior da instituição, passamos por portas estreitas e salas “atravancadas” de móveis. Nesse plano funciona a administração, a sala para atendimento “clínico” e as salas do psicólogo e do assistente social que atendem as famílias, em grupos ou individualmente, uma vez por semana (geralmente é a mãe quem participa da atividade). Há, também, um pequeno quintal, com um escorregador e um gira-gira.

O acesso à parte superior da instituição é feito por escadas, o que acaba dificultando a freqüência de pessoas com comprometimentos físicos mais severos. Em três quartos funcionam as salas de aula. O outro quarto foi transformado em uma brinquedoteca/biblioteca infantil, fruto de um convênio com empresas privadas. Há, ainda, nesse piso uma “sala” central (próxima à cozinha), que é utilizada como refeitório.

Nesta instituição, os encontros entre a turma e o professor são diários (de segunda à sexta-feira). Além das atividades pedagógicas diárias, os alunos desenvolvem trabalhos com os profissionais de fonoaudiologia e terapia

ocupacional. Esses trabalhos também ocorrem semanalmente, em dias diferenciados.

Em sala de aula, as cadeiras e mesas estão dispostas em forma de círculo, de modo que todos podem se olhar. Os trabalhos propostos pelo professor variam entre atividades individuais ou conjuntas, de recorte, colagem e desenho.

Durante o ano de 1996, a presença da pesquisadora na sala ocorreu uma vez por semana. No dia da semana em que ela estava na classe, as atividades dos alunos na instituição duravam cerca de três horas a cada dia. Geralmente, na primeira hora, conversávamos sobre diversos assuntos e os jovens relatavam fatos e faziam brincadeiras. Em seguida, o professor propunha o trabalho a ser desenvolvido naquele dia e os alunos iniciavam, com auxílio do professor e da pesquisadora, as atividades sugeridas pelo professor. Após mais ou menos duas horas e quinze minutos de atividades em sala, iniciava-se a preparação para o lanche (guardar o material, lavar as mãos) e o lanche propriamente. Depois do lanche havia o horário para higiene (lavar as mãos, escovar os dentes, ir ao banheiro)⁶⁰ e, no fim das três horas, as atividades com os alunos encerravam-se. A última hora do professor (a “quarta hora”) deveria ser utilizada pela equipe de profissionais para planejamento conjunto, elaboração de trabalhos e estudos.

Por que esta pesquisa? Por que esta instituição?

A elaboração do projeto inicial deste trabalho surgiu a partir de preocupações que foram se sedimentando no decorrer de estudos elaborados ainda no curso de mestrado, quando tivemos a oportunidade de discutir alguns aspectos relativos às concepções (ciência e senso comum) que sustentam o conceito que o professor de classe especial tem sobre a deficiência mental e de analisar como ele, a partir dessas concepções, organiza sua prática pedagógica. No desenrolar do trabalho de mestrado conhecemos uma conflituosa relação de

conhecimentos e expectativas sobre o desenvolvimento humano, particularmente da pessoa com o diagnóstico de deficiente mental, que limitava, em muitos sentidos, as práticas vividas pelos professores.

O tema abordado no trabalho de mestrado - a concepção que professores de classes especiais têm sobre a deficiência mental - fez com que retomássemos “antigas” indagações⁶¹ que poderiam ser assim traduzidas: Que percepção o educando com deficiência mental tem de sua própria “deficiência”? As restrições apresentadas pela sociedade à pessoa com deficiência são percebidas por ela? Como ela se vê em relação aos outros, ao mundo?

Assim, numa primeira tentativa de abordagem do problema, nos propusemos a conhecer e analisar a “visão de mundo” e o “autoconceito”⁶² de adolescentes com deficiência mental que “sofrem” o processo de institucionalização em escolas especiais.

Na troca do “olhar” entre quem “faz”, e quem “sofre” as propostas educacionais - de quem constantemente se fala e que dificilmente é ouvido -, optamos por abordar adolescentes que freqüentam uma instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência múltipla. O que motivou esta escolha foi o fato de que estes jovens são vistos socialmente como muito comprometidos pela deficiência. Geralmente recebem o diagnóstico de “deficiente” logo na primeira infância, ou até mesmo ao nascerem, e isso proporciona-lhes, de certa forma, um “tratamento especial”. Autores como Omote (1980), Schneider (1985) e Glat (1989) falam das condições sociais restritivas, que determinam o trato com as pessoas com deficiências e, conseqüentemente, o seu comportamento. Acreditávamos que os freqüentadores das instituições especializadas trariam marcas do processo de institucionalização no desenvolvimento de suas identidades e que as próprias instituições especializadas tinham um significado decisivo no

⁶⁰ As atividades de higiene e lanche eram “supervisionadas” pelo professor que prestava auxílio ao aluno apenas quando necessário.

⁶¹ Estas “antigas” indagações começaram a esboçar-se à época em que trabalhava diretamente com crianças nesta instituição.

desenvolvimento e formação da “visão de mundo” das pessoas com deficiências.

Esta instituição foi escolhida porque, por um lado, é uma das raras instituições que têm como clientela pessoas com deficiências múltiplas e, por outro, porque nela estivemos anteriormente trabalhando no atendimento a crianças, durante 5 anos (de 1983 a 1987).

Já nesta instituição, como em outras especializadas para pessoas com deficiências, podemos ouvir o discurso da *integração*⁶³, que vem fundamentando suas ações.

A idéia de *integração* vem, há pelo menos três décadas, permeando as propostas de atendimento ao aluno com deficiência, inclusive ao aluno com deficiência mental. Especificamente, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 4.024 de 1961 é proposta a freqüência da clientela da Educação Especial “preferencialmente” no ensino regular.

Desde o ano de 1986, a *integração* vem sendo assumida mais explicitamente pelo discurso oficial no país como princípio norteador das ações propostas pelo Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. É apresentada como:

“um processo dinâmico e orgânico, envolvendo esforços dos diferentes segmentos sociais, para o estabelecimento de condições que possibilitem às pessoas portadoras de deficiências, com problema de conduta e superdotadas, tornarem-se parte integrante da sociedade como um todo” (Brasil, MEC. Portaria 69/86)

A partir desse princípio, as instituições, muitas vezes, são apresentadas como um momento necessário de segregação, para uma posterior integração mais eficiente, como se precisássemos (ou pudéssemos) estar:

“abstraindo a pessoa de seu contexto social, a fim de ‘consertá-la’ ou torná-la ‘menos diferente’, e

⁶² O tema “autoconceito” tem merecido a atenção de diversos autores, a partir de distintas abordagens (c.f. Oliveira, 1994).

⁶³ Alguns autores têm discutido este conceito: Bueno (1991), Cardoso (1992), Ferreira (1993), Anache (1994), Ferreira (1994), entre outros.

depois devolvê-la a este contexto, de forma que não haveria ou haveria menos motivo para estigmatizá-la e marginalizá-la nos inúmeros espaços sociais.”
(Ferreira, 1994:7)

Na ironia de Ferreira (*op. cit.*) percebemos que a ênfase dada à integração pela instituição especializada tem significado ambíguo, preservando, em última instância, a sociedade da possibilidade de conviver com o diferente.

Na convivência com inúmeras instituições educacionais especializadas no atendimento da Deficiência Mental, percebíamos que essa questão - *integração* - nem sempre era tratada de forma adequada. De um lado, ouvíamos o discurso sobre integração presente como lema em vários momentos da prática educativa. Por outro lado, notávamos uma resistência, por parte das pessoas com deficiências e de suas famílias, em relação ao processo de inserção dos educandos em novas instituições sociais: seja no momento de encaminhamento para a escola regular, seja no “fim” do processo de escolaridade, aos 18 anos.

Manzini (1989) ao discutir a profissionalização de jovens com deficiências, em trabalho desenvolvido em uma instituição na cidade de São Paulo-SP, aponta para o fato de que no treinamento profissional oferecido a eles não há, necessariamente, a preocupação com questões relacionadas à integração.

Já o trabalho desenvolvido por Jannuzzi (1992), ao analisar o processo de encaminhamento de jovens com deficiências ao mercado de trabalho por uma Oficina Abrigada de uma instituição na cidade de Campinas-SP, conta que alguns dos jovens, após desligarem-se da instituição, sentiram necessidade de retorno, embora os empregadores estivessem satisfeitos com seus desempenhos.

O desempenho de pessoas com deficiências parece mesmo não ser o aspecto decisivo para a “integração” dessas pessoas, visto que outros estudos, como os de Cardia (1992) e Souza (1995), discutem possibilidades de êxito no trabalho da pessoa com deficiência mental.

O que faz, então, com que esses jovens tenham necessidade de retornar à instituição? Como eles se vêem no mundo? Capazes, incapazes? Existe, de alguma forma, a percepção da expectativa social sobre eles?

Contribuições para respondermos a essas indagações podem ser buscadas nos trabalhos de Glat (1989) e Saraiva (1993) com pessoas com deficiência mental e de Rocha (1993), com pessoas com deficiência auditiva. Todas essas pesquisas apresentam como aspecto importante o fato de que os sujeitos analisados têm preferência pelo convívio em grupos de semelhantes e que acabam, muitas vezes, identificando os outros ambientes como ameaçadores.

Nesses pequenos grupos, as pessoas vão elaborando sua forma de pensar sobre si e sobre o mundo...

“É, (...), através desses pequenos grupos minoritários que o indivíduo absorve valores culturais vigentes e desenvolve sua forma particular e adequada de representar a ação cultural.” (Glat,1989:210)

Glat (*op. cit.*) e Saraiva (*op. cit.*) perceberam uma relação entre a auto-imagem dos sujeitos entrevistados e a imagem que os outros fazem deles. Esses trabalhos nos mostram que os falas dos sujeitos trazem o estigma por eles sofrido e, portanto, que a imagem que a pessoa apresenta de si mesma tem como referência os valores do grupo social no qual está inserida.

Ao levar em conta esses aspectos, consideramos, então, necessário analisar como ocorre a relação entre o sujeito com deficiência, seu “grupo social” e a própria organização da sociedade.

Partimos para o aprofundamento em estudos que discutem a relação homem/sociedade como um conjunto complexo de imbricações constantes e dinâmicas. Tais estudos fundamentam-se em um enfoque que, ao pressupor o movimento social como fruto da ação humana (/histórica), concebe a formação das expectativas individuais e da personalidade como um processo de construção social.

Nessa linha temos os trabalhos de Vygotsky e Bakthin que, no curso do pensamento desenvolvido por Marx e Engels, apontam para o fato de que o

desenvolvimento do psiquismo se dá dentro das possibilidades oferecidas, em última instância, pelas condições sócio-culturais. O surgimento e desenvolvimento dos processos psíquicos acontecem na apropriação e na transformação de relações sociais.

As indagações iniciais passam, hoje, a assumir outro caráter. De um caráter individual - “Que percepção o educando com deficiência mental tem de sua própria deficiência” -, passam a ganhar uma dimensão social: “Como a história social, com seus conceitos e crenças, especialmente os relativos à deficiência mental, é (ou **se** é) apropriada pela pessoa com deficiência mental?”

Este outro olhar possibilita o delineamento da proposta de trabalho que se apresenta como *a explicitação de aspectos da constituição social do sujeito que frequenta uma instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência múltipla.*

O registro

Logo no primeiro contato, a pesquisadora apresentou-se aos jovens como uma professora que pretendia estudar grupos de adolescentes de escolas como aquela em questão e que era muito importante para o desenvolvimento desse trabalho que fosse conhecido o que eles pensavam sobre “tudo”. Disse-lhes que intencionava gravar, filmar ou anotar o que seria dito na sala e perguntou-lhes sobre qualquer objeção.

A pesquisadora apresentou-se, também, aos pais dos adolescentes a fim de que pudessem ter contato com o trabalho que iria ser desenvolvido. Na sala de aula, colocou-se à disposição do professor para auxiliar no desenvolvimento das atividades pedagógicas e assim, se possível, “fazer parte” do grupo no cotidiano da sala.

Os momentos escolhidos para as filmagens foram a *conversa informal* e o *desenvolvimento das atividades* propostas pelo professor.

Nesses momentos, diferentes assuntos eram apresentados, pelo professor ou pelos próprios alunos, e acreditávamos que assim teríamos mais possibilidades de ouvir os muitos dizeres desses jovens.

Com o consentimento dos alunos, pais, professor e da instituição, iniciamos o registro de nossos dias de trabalho na sala de aula. Os encontros foram gravados em fitas de vídeo e áudio, por cerca de duas horas a cada encontro (geralmente, durante as duas primeiras horas), e os registros complementados em um Diário de Campo. Esses registros constituem o material para a construção dos dados para análise.

A escolha desses instrumentos de registro deve-se a algumas expectativas. Com o gravador esperávamos registrar diálogos verbais entre os jovens para, posteriormente, deter-nos nas palavras, debruçar-nos sobre as falas, o que foi viabilizado pela transcrição e análise das fitas. Este procedimento possibilita o contato mais lento e cuidadoso com seus dizeres. As falas podem perder-se na memória, ou mesmo ser modificadas por ela. Através do registro em fita de áudio podemos tê-las novamente para entendê-las e buscar os muitos sentidos que podem propiciar.

As anotações em Diário de Campo permitiriam registros de observações consideradas interessantes, no momento de sala de aula, ao olhar da pesquisadora. Gestos, movimentos não acompanhados de enunciações verbais ou que estão fora do foco da câmara de vídeo, podem ser percebidos e registrados no momento da sala de aula.

Já as filmagens possibilitariam o registro, não necessariamente planejado, de situações de sala de aula, para que pudéssemos, depois, focar mais cuidadosamente indícios do que procurávamos. O olhar da câmara, nesse sentido, permite a volta, a revisitação, o retorno ao momento das filmagens e a apreensão de situações que escapam ao observador no momento em que ocorrem. Permite inúmeras leituras das infindáveis “revisitações”. Permite ganhar o tempo para apurar o olhar e buscar os outros olhares, os detalhes necessários a uma análise mais “microscópica”, uma microanálise.

O registro, o acompanhamento e a descrição detalhada de situações podem propiciar a apreensão de momentos de elaboração e de situações específicas para a formulação de explicações ou, pelo menos, de indagações.

Vygotsky (1984:71) nos lembra que *“a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno”*. É necessário que se supere a constatação e a descrição. A atenção de um olhar microscópico, cuidadoso e paciente do fenômeno, que possibilite o acompanhamento desses processos em movimento, pode contribuir para essa superação.

A utilização da câmara de vídeo possibilita concentrar a atenção em situações específicas, muitas vezes, sutis e rápidas, pelos recursos oferecidos pelo instrumento de volta à cena que se deseja, de congelamento de imagens, de modificação de velocidade e, ainda, por viabilizar o registro dos gestos, dos movimentos, dos muitos modos de dizer que não são constituídos, necessariamente, por enunciações verbais.

A pesquisadora apresentou o gravador logo no segundo encontro, aparelho que eles já conheciam de trabalhos anteriores desenvolvidos com outros profissionais. Já as filmagens com a câmara de vídeo foram iniciadas por volta do quarto encontro.

05/06/96

É o primeiro dia em que levo a câmara. Enquanto o professor conversa com o grupo sobre a festa junina, todos desviam o olhar para a filmadora. Viviana, de seu lugar, faz menção de filmar com gestos. A conversa continua. Eu participo da conversa sobre a festa junina...

Mariana - “Você vai?” (pergunta para mim)

Pesq. - “É no bosque?”

Prof. - “É no bosque.”

Mariana - “É no bosque.”

Pesq. - Ah, eu quero, pode?

Mariana - Pode.

Prof. - Pra essa próxima festa vocês podem convidar a Mônica.

(Fernanda faz careta para a filmadora mostrando a língua e colocando as mãos ao lado da cabeça, fazendo 'orelha de abano')

Mariana - "Você quer ir?"

Pesq. - "Eu quero."

Prof. - "Então, convida ela, Viviana."

(Viviana vem em minha direção e pergunta, com gestos, se pode filmar. Eu passo a câmara para ela e vou explicando como proceder para que ela possa filmar. Enquanto isso, a conversa continua...)

Carlos - "Cê quer mesmo ir de verdade?"

Pesq. - "Quero. Vai ter comida?"

Mariana - "Não."

Prof. - "Escuta, eu perguntei se você ia convidar ela, não perguntei se você ia filmar a gente." (dirigindo-se à Viviana)

Viviana filma o professor pedindo-lhe que se sente:

Prof. - "Ó, você tá usando uma coisa pra fazer outra... Corta."

A câmara é desligada, Viviana volta a seu lugar e a conversa continua. Volto a filmar. No meio da conversa, o professor é chamado por outro profissional para fora da sala por alguns instantes. Viviana, aproveitando a ausência do professor, levanta-se, vem até a mim e, através de gestos, pede para filmar. Entrego a câmara a ela.

Podemos entender a câmara como um instrumento... Um instrumento produzido na/pela história do homem.

A importância dos instrumentos para o desenvolvimento humano foi apresentada por Engels (1979) ao elaborar a explicação da evolução humana a partir da *confecção de instrumentos de trabalhos*. Esta atividade - trabalho -, segundo Engels, possibilitou a libertação do homem das leis unicamente biológicas.

“O trabalho, por si mesmo, criou o homem”, chega a afirmar Engels (1979:215) para enfatizar a importância da alteração da natureza pelo homem desde a *gênese* da humanidade.

Vygotsky e Luria, utilizando esses argumentos, vão demonstrar que a utilização de instrumentos pelo ser humano vai significar uma mudança qualitativa na relação homem-natureza, pois, a realização dessa atividade demonstra que o homem passa a orientar-se por motivos não *diretamente* biológicos. Evidencia-se, nesse momento da História, a existência de um planejamento prévio de uma ação futura.

A confecção de instrumentos vai evidenciar o “distanciamento” do homem em relação à satisfação imediata de suas necessidades biológicas e o surgimento do processo de objetivação, *gênese* da consciência.

Elaborado pelo homem para a satisfação de suas necessidades, para a resolução de seus problemas, o instrumento é carregado de significado, ou seja, já trazem em si a “intenção” da ação...

“antecipa de alguma forma a natureza da ação que pode ser realizada com ele, o que permite afirmar que todo instrumento técnico tem uma dimensão semiótica” (Pino, 1994:4)

A confecção e o uso de instrumentos materializam a relação interativa homem/natureza. Nesse processo interativo, ao mesmo tempo em que o homem ocasiona mudanças na natureza, sofre alterações fundamentais como (também) produto dessa relação. A relação homem-instrumento provoca mudanças, possibilita a construção do conhecimento.

O instrumento - *câmara de vídeo* - carrega em si as possibilidades de ações socialmente instituídas: o filmar, o registrar (entre outras) que foram partilhadas com os jovens da sala de aula. Do acesso e manuseio do

instrumento pelos jovens surge a possibilidade de diferentes práticas ou formas de sua utilização.

2/10/98

Carlos: *Professor, tá em pé aí, professor?*

Prof.: *Tô aqui ajudando o Milton, Carlos.*

Carlos: *Que bacana...*

Carlos, nesse instante, está com a filmadora nas mãos, posicionando-a em direção ao professor. O registro no filme é da carteira (pois ele praticamente não enxerga nada), mas “enfoca” o professor se dedicando ao desenvolvimento da atividade com seu colega Milton.

O que uma pessoa que não enxerga pode fazer com uma câmara de vídeo nas mãos? Na singularidade do manuseio, o olhar da câmara revela o olhar do observador, o olhar de quem está no controle do instrumento.

O olhar implica escolha, recorte... eleger e descartar. O recorte de quem olha, a importância para quem vê... A possibilidade de qualquer câmara de filmar (registrar) qualquer coisa ganha sentidos *singulares* nos recortes dados pelo sujeito que filma.

Voltar inúmeras vezes à *singularidade* construída por essas pessoas ... Voltar inúmeras vezes a este “foco”, a este “enfoque”, a fim de entender melhor as relações e práticas que se impõem na sala de aula, foi constituindo-se uma possibilidade.

Se nos propúnhamos a *explicitar aspectos da constituição social desses sujeitos*, então nos propúnhamos a tentar entender, também, o seu “olhar”, os seus interesses.

O contato inicial (acidental?) de um sujeito com o instrumento de registro possibilitou o contato de todos os sujeitos com a câmara no decorrer do trabalho, pois a partir do primeiro contato com a câmara, a maior parte das filmagens foi feita pelos próprios jovens.

Que conseqüências poderia trazer a apropriação pelos próprios sujeitos de um instrumento de trabalho de pesquisa? Compartilhar a construção do conhecimento a partir do controle coletivo do registro de dados tornou-se um desafio. Optamos por assumir o desafio.

O desafio implicou ganhos e perdas, momentos de conflito e também de satisfação.

De um lado, a “abdição” do controle total sobre o instrumento de trabalho provocou dificuldades na apreensão de situações que gostaríamos de eleger para analisar e discutir. Ocorreram momentos de disputa de poder sobre o instrumento e de desacordo entre nós (pesquisadora e jovens) quanto à situação eleita para o “foco” da câmara.

Outro percalço revelou-se quando detectamos vários trechos de fitas de certa forma perdidos, porque os jovens, muitas vezes esqueciam a câmara ligada sobre as mesas ou deixavam-na ao acaso, enquanto prestavam atenção em outras situações. Isso provocou um desgaste excessivo na fase de análise do material.

Por outro lado, a “coletivização” de um dos instrumentos de registro abriu o leque dos temas a serem abordados e concorreu decisivamente para a eleição de situações para análise e no modo como olhar, tentar entender e explicar diversos momentos que se impuseram na sala de aula.

Certamente, muitas situações ocorridas em sala de aula, e hoje apresentadas neste trabalho, como a cena filmada por Carlos, que não enxerga, (mas que se utiliza de um instrumento estritamente “visual”) só adquiriram significado aos nossos olhos depois de recortadas e registradas pelos jovens e cuidadosamente, pacientemente analisadas (no caso descrito acima, apenas quando percebemos que Carlos nos guiava por sua linguagem).

- *Por que essa cena? Qual o motivo da existência (insistência) dessa imagem?* Muitas vezes essas questões propiciaram a percepção/apreensão de uma história.

O que/como “olhar”? À procura de pistas

Estamos compartilhando um mundo em movimento com sujeitos em movimento. A “coletivização” da câmara trouxe-nos o desafio de “olhar com outros olhos”, ou seja, de aceitar o recorte elaborado pelo outro e tentar buscar o significado a ele atribuído.

Como olhar as imagens registradas? Como visualizar/ perceber/ analisar o movimento do sujeito imerso/participante no/do movimento social?

Vygotsky busca no marxismo fundamentos para a construção do conhecimento ao apontar para a relação inexorável entre movimento e história. A recusa do “olhar” estático e a tentativa de aproximação à concretude leva-o a dizer que “*estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*” (1984:74).

O que se pretende é a construção do conhecimento na apreensão das relações que se impõem socialmente, na apreensão do que, no materialismo histórico, se chama de concreto.

“O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade” (Marx, 1983:218)

É na procura das múltiplas determinações, do *movimento* das múltiplas determinações que podemos nos aproximar do entendimento do fenômeno, no caso: da especificidade humana.

E, nesse sentido, Vygotsky propõe um olhar voltado à *análise dos processos*, um olhar que revele as *relações dinâmicas*. Propõe, então, uma análise que possibilite a reconstrução e o entendimento dos caminhos já consolidados.

Também com a preocupação de considerar o processo dos fenômenos estudados e o movimento de sua constituição, Ezpeleta e Rockwell (1989) contribuem indicando caminhos para tentar reconstruir uma história que não está explicitamente documentada. As autoras, ao estudar o espaço escolar,

ressaltam que as instituições⁶⁴ têm uma história documentada, que geralmente “*destaca sua existência homogênea*” (Ezpeleta e Rockwell, 1989:12).

*“Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, **não documentada**, através da qual a escola toma forma material, ganha vida.*

(...)

A partir dessa história não documentada, a visão documentada torna-se parcial.” Ezpeleta e Rockwell (1989:13 - grifo das autoras)

Para a apreensão da história não documentada, apresentam e discutem argumentos que nos dirigem à *existência cotidiana* como “depositária” da história acumulada. Portanto, buscam no presente elementos da constituição da história. Olhar a *existência cotidiana* não deve significar, no entanto, conceber a “*situação cuja explicação se esgote em si mesma*” (Ezpeleta e Rockwell, *op. cit.*, 13). A articulação com os determinantes históricos torna-se fundamental.

Ao tentar (re)construir a história, as autoras sugerem o caminho da *etnografia*⁶⁵, por se constituir em um processo “*aberto e artesanal*”, de acompanhamento cotidiano, no qual se busca abordar o fenômeno como parte de uma totalidade maior à qual está intimamente relacionada, num processo de multi-determinações.

Como define Lukács (1948, *apud*, Bottomore 1988) o conceito de totalidade pode ser entendido como “*unidade concreta de contradições que interagem*”, considerando-se sua *relatividade sistemática* (a totalidade é constituída de totalidades) e sua *relatividade histórica*. Pode-se dizer que considerar a totalidade é olhar o fenômeno imerso (produto/produtor) no contexto social mais amplo.

⁶⁴ As autoras colocam em discussão a utilização do termo e do conceito “instituição”. Para maiores detalhes, ver Ezpeleta e Rockwell (1989), pp.17 e segs.

⁶⁵ Para conhecimento sobre a história da etnografia, ver Ezpeleta e Rockwell (1989) pp. 35 e segs.

Bottomore (1988) chama a atenção para o fato que a categoria *totalidade* deve ser entendida em contraste com as concepções metafísicas de “todo” abstrato, atemporal, fixo e inalterável.

Como olhar, então, o fenômeno como parte de uma totalidade? Acreditamos serem necessárias a percepção do movimento contraditório inerente à história e a apreensão de determinações e de relações constitutivas do desenvolvimento social, a partir de um esforço constante de observação, registro e análise dos registros...

“A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas.”
(Marx, 1968:16)

No exercício desse “olhar” próximo, cuidadoso, atento, comportamentos (ou acontecimentos) inicialmente despercebidos podem ganhar outra dimensão. *Detalhes*, à primeira vista, considerados marginais e irrelevantes podem ser tomados como “chaves reveladoras” de aspectos da história na qual estão imersos.

Olhar de perto, estar atento à dinâmica das relações e aos “indícios” desses processos ou dessas relações, pode significar, nas palavras de Ginsburg (1994, *apud* Massimi, Campos e Brožek, 1996:34), “*reduzir a escala de observação*”.

Nessa “reconstrução” dos processos, na intenção de entender e analisar as dinâmicas dos fenômenos, tentamos dirigir o nosso olhar de uma maneira diferenciada...Tentamos dar nitidez às figuras sem contorno definido, às imagens disformes. Tentamos buscar/dar sentido a fenômenos (à primeira vista) desprovidos de importância.

“Olhar de perto possibilita a apercepção de algo que, de outro modo, escaparia à visão de conjunto” (Massimi, Campos e Brožek, 1996:34).

Numa relação extremamente contraditória, tentamos construir o conhecimento... Buscando considerar a totalidade, olhamos os detalhes; procurando explicitar o *singular*, olhamos o *genérico*; tentando entender o sujeito (o “micro-mundo”?), olhamos a sociedade (as macro-estruturas). As contradições, os antagonismos completam-se mutuamente, possibilitando tentativas de explicações e entendimentos.

Os indícios, as pistas vão adquirindo significado através do conhecimento de aspectos da própria história dos processos estudados. A restituição da história presente, *mas não evidente*, no fenômeno, possibilita uma (re)significação de situações anteriormente tidas como fortuitas. Os próprios indícios passam a ser percebidos como indícios pelo mesmo processo, ou seja, pelo conhecimento e análise das relações constitutivas do fenômeno.

A epistemologia norteadora serve de “lente” para a percepção, apreensão e significação desses “detalhes” e possibilita a necessária análise.

Ainda, utilizando Ginsburg (1991:102), podemos dizer que pretendemos “*decifrar vários tipos de signos*”. Os signos podem ser concebidos como a materialização da dimensão social, da dimensão humana. O processo de significação, ou, como explicita Smolka (1997:37) “*o processo de produção de signos e sentidos*”, que, em certo sentido, está materializado nos signos, permite sua apropriação.

A possibilidade de múltiplos sentidos está presente no signo, assim como também a possibilidade de inúmeras leituras das possíveis histórias. A contradição e a multiplicidade parecem ser características da produção humana...

Nessa multiplicidade de possibilidades, propomo-nos a buscar “indícios” dispersos na diversidade de configurações das situações que tentamos conhecer. Propomo-nos a focar a dinâmica de constituição dos sujeitos imersos/participantes das relações sociais que se impõem. Propomo-nos a “olhar” aspectos do singular e do genérico na multiplicidade de modos de constituição.

Capítulo 4

Modos de constituição

Em que consiste a constituição de sujeitos? Como poderíamos caracterizar essa constituição?

Canevacci (1987), Smolka (1997), entre outros autores, afirmam que é no Renascimento que o conceito “indivíduo” vai assumir o significado de homem singular, diferenciado dos interesses alheios. Nas obras de autores desse período, mais claramente a partir da segunda metade do século XIV, pode ser identificado...

“...um espírito de liberdade, pelo qual o homem reivindica a sua autonomia de ser racional e se reconhece como intimamente ligado à natureza e à história.” (Abbagnano, 1984 §332)

As mudanças (socais e ideológicas) que vão ocorrendo durante os séculos seguintes, a revisitação ao conhecimento clássico (destituída, de certa forma, da leitura cristã do período medieval) propiciam a emergência da idéia de homem *livre, independente, autônomo, dono de si*. O delineamento dos primeiros passos da ciência moderna, a busca de um pensar/conhecer “mundano” e “natural” e a valorização da “razão” – como *dom* “naturalmente” humano - concorrem para o estabelecimento desse conceito.

No século XVIII, o movimento Iluminista vai reforçar a idéia de individualidade humana. A idéia de ser humano único, capaz, que precisa ser livre para desenvolver suas potencialidades inatas, busca fundamentar-se no conhecimento científico, e se estende ao domínio da política.

“O homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros (...) A ordem social, porém, é um direito sagrado que serve de base a todos os outros. Tal direito, no entanto, não se origina na natureza: funda-se portanto em convenções.

Trata-se, pois, de saber que convenções são essas.” (Rousseau, Contrato Social, 1757/62)

Durante esse período, o uso da “razão” é entendido como necessário ao desenvolvimento do conhecimento e da própria ciência. *“Tem a coragem de te servires do teu próprio intelecto”*, proclama Kant em fins do século XVIII, cobrando a utilização da racionalidade humana.

Horkheimer e Adorno (1983), ao analisarem o movimento Iluminista, ironizam dizendo que nesse período,

“os homens foram presenteados com um si-mesmo próprio a cada um e distinto de todos os outros, só para que se torne, com mais segurança, igual aos outros.” (Horkheimer e Adorno, 1983:96)

No movimento da organização social e das relações de produção, o modo como conceber e entender o homem vai se modificando, dentro das possibilidades materiais e ideológicas de cada momento histórico.

É em fins do século XIX e início do século XX que encontramos grandes contribuições sobre a categoria “indivíduo” e a noção de “sujeito”. Karl Marx (1818-1883), Fredrich Nietzsche (1844-1900) e Sigmund Freud (1856-1939) possibilitam um questionamento radical deste conceito, “desconcertando” e problematizando o “sujeito” como “*senhor de si*” para submetê-lo “*à ideologia, à linguagem, ao inconsciente*” (Smolka, 1997:33-4).

Mas o sujeito é condicionado (o homem do século XIX) ou livre (o homem do século XVIII)? Se condicionado, como explicar a singularidade de cada pessoa? Se livre, imputaríamos a cada pessoa a responsabilidade sobre seu ser? Como reconhecer o homem como, ao mesmo tempo, um ser genérico (preso a determinantes históricos) e único (na sua irrepetibilidade)? Que caminhos poderiam ser percorridos?

Adam Schaff (s/d) colabora com a discussão, destacando três fundamentos básicos para o entendimento do homem. Primeiramente, seria necessário possuir a visão do ser humano como um “exemplar da espécie biológica”, como os outros animais, parte da natureza:

“O homem é, num sentido imediato, um ser natural(...) O homem, como ser natural, corporal, sensual, concreto, é, em parte, um ser condicionado e limitado, que sofre, como também o é o animal e a planta...” (Marx apud Schaff:s/d,59)

Na visão de Schaff, o naturalismo assumido por Marx é característico da posição materialista e vai diferenciar-se do empirismo a partir da contemplação dos princípios desenvolvidos apresentados abaixo. Ainda em relação a esse primeiro fundamento, o autor vai argumentar que mesmo o naturalismo não deixa de ser materialismo, porém, *“incapaz de reconstruir toda problemática do homem”*. (Schaff, *op. cit.*:62)

O segundo fundamento identificado por Schaff na obra de Marx é de que o ser humano distingue-se dos outros animais não em decorrência somente de suas propriedades biológicas, mas por suas propriedades sócio-históricas. O que ocorre na evolução humana é uma mudança na *qualidade* das relações. Essa consideração possibilita a compreensão do homem na sua concretude e não como um ente abstrato, como na concepção puramente biológica. Portanto, o homem não só é um produto da evolução biológica, mas é

“...um produto histórico, um produto de certa forma mutável nas diversas etapas da evolução da sociedade, conforme pertença a uma ou outra das classes e camadas da mesma sociedade.” (Schaff, s/d, 65)

Por essa perspectiva, podemos entender que, para que se possa estudar o ser humano, necessitamos entendê-lo historicamente e admitir que *“ele existe em sua realidade no conjunto das condições sociais”* (Marx & Engels apud Schaff: *op. cit.*,67).

Para Schaff, o ponto de partida das considerações elaboradas por Marx a respeito da constitucionalidade do ser humano é *“a convicção de que o homem existe como espécie e como indivíduo”* e que, como exemplar desta espécie - *homo sapiens* -, é resultado do desenvolvimento histórico, *“um produto social”* (Idem, 69).

Para que fosse desenvolvido e assumido esse segundo aspecto, Schaff afirma que Marx apresenta o homem não apenas *influenciado* pelo mundo social, mas, mais do que isso, ele explicita em seus trabalhos que o homem é produto da sociedade, ou seja, ele *“está constituído e criado por este mundo”*.(Shaff, *op. cit.*,70)

A assunção da constitucionalidade do sujeito por seu meio traz-nos o terceiro fundamento apresentado que é o de que o ser humano é uma autocriação humana por meio de seu trabalho. Em outras palavras, a evolução humana tornou-se possível pelo próprio trabalho humano:

“o homem se transforma e se cria ao modificar as suas condições de existência.” (Shaff, *op. cit.*, 77-8)

Condições de existência para o desenvolvimento humano dizem respeito a determinadas condições sociais, condições ideológicas e materiais, ou, em outras palavras, relações de superestrutura e base (infra-estrutura).

Bottomore (1988) argumenta que a metáfora da “construção” (base e superestrutura) é utilizada por Marx e Engels para apresentar a idéia de que a estrutura econômica da sociedade “condiciona” a superestrutura, sendo esta entendida por *“processo da vida social, política e intelectual em geral”* (Marx, 1859, prefácio). A superestrutura encontra seus fundamentos nas relações sociais de produção.

Bakhtin (1988) contribui para o entendimento da questão analisando as relações entre infra-estrutura e superestrutura, apontando a especificidade do material semiótico-ideológico da superestrutura, e argumentando de modo a explicitar como o signo *“reflete e refrata a realidade em movimento”*. Bakhtin (1988:39)

No movimento da sociedade, base material e superestrutura ideológica vão se constituindo mutuamente. No cerne dessa relação, está o homem, produzindo e também sendo produzido por sua própria produção: a história.

Essas condições possibilitam a constituição do que se pode chamar de “especificamente humano”. O sujeito não é apenas “influenciado” ou

diretamente “controlado” numa relação causa/efeito pelo contexto social. A sociedade não é um mero “contexto” no qual o homem irá se desenvolver. É constitutiva do homem, *pois, as “condições sociais (...) estão na origem da sua consciência, elas a **criam**”*. (Schaff, *op. cit.* - grifo do autor). Ao participar do processo de constituição (tanto social, quanto o de sua particularidade) o homem se constitui. O homem traz em sua especificidade, em sua individualidade aspectos da própria sociedade:

“Não é a consciência dos homens que determina seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência.” (Marx, 1859/1983:24)

Como se dá essa relação entre homem e sociedade? Como a sociedade faz-se presente na constituição do sujeito?

Trabalhos como os de Vygotsky, Luria e Bakhtin contribuem ao apontar a importância da criação e utilização dos signos, e entre eles (e principalmente), a linguagem, na constituição da especificidade humana. A linguagem, os signos são concebidos como fundamentais para o surgimento e o desenvolvimento do pensamento característico humano.

“O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir.” (Vygotsky, 1979:108)

Vygotsky entende que para o estabelecimento de interações sociais, no desenvolvimento da humanidade, foi fundamental a criação e utilização da linguagem:

“A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho.” (Vygotsky, 1987:5)

Luria (1978) explica que o aparecimento da linguagem implica fatores determinantes para o desenvolvimento da consciência, pois, ao designar um objeto por um nome, cria-se a possibilidade de discriminá-lo e conservá-lo na

memória. As palavras abstraem propriedades dos objetos que nomeiam, relacionando-os e formulando categorias. Esta possibilidade “assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo” (Luria, 1979:80).

Bakhtin (1988:48) argumenta que a própria consciência humana constitui um fato sócio-ideológico, ao admitir que o pensamento individual é constituído nas práticas sociais, na/pela linguagem, na apropriação do pensamento socialmente produzido.

É sempre em um determinado “mundo” (no contato com o outro) que o sujeito nasce, cresce, se desenvolve, se constitui. É este mundo (de incontáveis e encantáveis outros) que será, por ele, internalizado, no processo de sua constituição social.

O processo de internalização é “a reconstrução interna de uma operação externa” (Vygotsky, 1984:63). Na ontogênese, cada novo ser humano passa por processos de apropriação dos signos e, assim, a utilização desses signos externos vai, pela apropriação individual, transformando-se em processos internos de mediação. Os processos de mediação vão se constituindo ao longo do desenvolvimento, não estando presentes nas crianças ao nascerem, sofrendo, portanto, transformações ao longo da vida de cada pessoa. A esse processo contínuo dá-se o nome de internalização. O contato com o outro – com o “mundo humano” - possibilita o desenvolvimento cultural:

“Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiramente ela aparece no plano social, e então, no plano psicológico. Primeiramente ela aparece entre as pessoas como uma categoria interpsicológica, e posteriormente na criança como uma categoria intrapsicológica” (Vygotsky 1981:163)

Através desse processo contínuo de apropriação das relações interpsíquicas(/sociais), as pessoas vão criando e utilizando representações mentais, que acabam por substituir os objetos do mundo circundante. Dessa forma, os sistemas simbólicos se desenvolvem e organizam os signos em estruturas complexas e articuladas. O processo de significação marca toda a atividade humana.

“Os humanos introduzem estímulos artificiais; significam a conduta e, com a ajuda dos signos, criam novas conexões no cérebro.” (Vygotsky apud Wertsch, 1988:106)

Nesse processo,

“... a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro.” (Bakhtin, 1992: 313-4)

Aspectos característicos da sociedade passam a ser constitutivos do sujeito pela apropriação destes elementos mediadores: os signos.

A importância atribuída por Engels (1979) à confecção de instrumentos de trabalhos pelo homem é retomada por Vygotsky, que desenvolve este pensamento, apresentando tanto os instrumentos quanto os signos como *elementos mediadores*, e introduz o conceito de *mediação semiótica*. Da mesma forma que os instrumentos alteram decisivamente o desenvolvimento humano, o mesmo ocorre com os signos (que, de certa forma, podem ser concebidos como instrumentos mentais).

O conceito de *mediação semiótica* é fundamental, para explicar como ocorre a transformação de ações realizadas “exteriormente” para ações mentais (Smolka, Góes e Pino, 1995).

Cada “produto” histórico (os instrumentos, os signos, a linguagem) está repleto de significados, constituídos na história social. A constituição social do sujeito torna-se possível na/pela apropriação desses produtos socialmente elaborados e dentre eles (e principalmente) a linguagem.

“Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. (Bakhtin, 1992:313)

O conteúdo ideológico (semiótico) é característico do pensamento humano (Bakhtin, 1988:34). O caráter semiótico constitui sua especificidade e

é elaborado na apropriação de pensamentos alheios, de pensamentos socialmente, historicamente produzidos... Essa apropriação se dá nas práticas sociais, na relação entre os homens, e é permeada no/pelo discurso.

“nosso próprio pensamento nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio”. Bakthin (1982:317)

Esses pensamentos são “historicizados”... estão circunscritos pelas possibilidades materiais e ideológicas de produção. A história faz-se presente na língua, nos discursos, nos pensamentos.

Se visualizamos num pólo a autonomia de cada ser humano e, no outro, seu “*assujeitamento às condições de produção e às determinações do discurso*” (Smolka,1997:31), entendemos que estamos diante de uma questão crucial: a constituição do sujeito.

Modos de constituição ... no/pelo discurso

O que há de “singular” e o que há de “genérico” no dizer de um sujeito?

Os discursos que escutamos, com os quais “compactuamos” ou dos quais discordamos, os cultos que realizamos, o modo como vivemos a vida, são parte integrante da história social. E, ao aprendermos modos de falar, formas de dizer, aprendemos (e apreendemos), também, valores, crenças, certezas e dúvidas. Apropriamo-nos dos pensamentos dos outros na concordância, na disputa, na resistência, na assimilação...

Como (seria possível) explicitar pensamentos socialmente constituídos no pensamento de um sujeito singular?

Estamos novamente no dia 7 de julho de 1996. Voltemos ao diálogo entre o professor do *grupo de jovens* do período da tarde e a pesquisadora, sobre uma conversa que ele teve com Carlos, um de seus alunos.

“... em nenhum momento eu (o professor) disse pra você (Carlos), e se eu estou errado, você me corrige,... eu não disse que eu ia te ensinar a ler e a

escrever, né? muito menos de que você conseguiria ser médico veterinário. Eu disse?

Um mês depois, Carlos também fala sobre ele e seu professor na sala de aula para seus colegas:

7 de agosto

“... mas, acontece que eu gosto de cuidar de bicho, né? E ele (o professor) disse que eu não posso ser isso... Como ele pode ser tão ignorante... quer ver quem é ignorante na minha escola, é o professor A.B.C. (o nome completo do professor)... Aí, pra você ver que ele é tão ruim que fala que o próprio aluno não..., né? serve...”

Uma semana depois, a mãe do estudante relata, em uma entrevista com a pesquisadora, uma visita feita no dia anterior a uma outra instituição, especializada no encaminhamento de pessoas com deficiências ao mercado de trabalho:

14 de agosto

“A psicóloga lá (da outra instituição) diz que ele (Carlos) não tem condições nem de alfabetização, escola nenhuma vai aceitar ele (...) (e disse):

‘- Aqui (na outra instituição) tem 30 dias pra pessoa se locomover sozinho, e ele não tem como, porque, se ele não tivesse problema grave no cérebro ele poderia andar sozinho, ... ia conversar com os outros corretamente, mas ele não sabe identificar, separar o certo do errado.’

...e isso são todas (psicólogas anteriores), todas falam a mesma coisa(...) ele voltou chateado, chamou ela de ignorante... ela (a outra psicóloga) falou assim:

‘- Dele não saber ler e escrever, não tinha problema nenhum, mas a cabecinha dele...(...) o que ele sabe hoje, nem eu sei como a senhora conseguiu (...)’

...que ele não aceita que ele não enxerga... ele sabe mas não compreende.

Aí eu conversei bastante com ele ... e ele me fez uma pergunta e eu falei: - faça pro seu pai(...): Pai, por que eu nasci assim? Aí, o pai respondeu: -‘porque

seu pai foi um burro, um ignorante não tem como o pai corrigir'...e ele não perguntou mais (...) expliquei bastante com ele, conversei que nem os normais consegue tudo que quer (...)

'- Se você (Carlos) quiser continuar na E.C. (nome da escola), tá sua vontade, se você não quiser continuar, também tá tua vontade, a mãe não vai te obrigar a nada.(...) Mesmo que você não aprenda nada lá (na escola), só de você ter seus amigos, tem o professor, conversar, sair... já te ajuda, cê já não fica aqui sozinho com a mãe...'

(...) Ele tem que se conformar que ele é assim e pronto! (...) O Carlos, pra mim, ele é normal...nem a médica dele mesmo, a Dr^a D.(nome do médico)...ela mesmo falou pra mim: '- Olha, mãe', porque lá (no serviço hospitalar) eles chamam a gente de mãe, '- eu não consigo entender o problema do Carlos, porque tem criança que tem uma manchinha só no cérebro, eles babam, eles escorrem o nariz e é uma gritariada...e o Carlos tem tanta coisa e é uma pessoa tão comportada', então...

Pesq.: "O Carlos me disse que ele tem acompanhamento com o médico..."

Mãe de Carlos: "É, a tomografia dele deu todas as partes prejudicadas, só a memória que não... (...) ela (a médica) acha assim, que as exigências que ele tem, de querer fazer as coisas, de ter dinheiro e trabalhar, é o comportamento dele com assim de uns 8 anos, uns 10... não pensa normal, né? toda criança de uns 8 ou 7 quer dinheiro, quer as coisas...ele em casa toma banho sozinho, é muito asseado...escova os dentes, não precisa mandar, se cobre sozinho, assiste à t.v., desliga a t.v., vai pra cama, se cobre sozinho, não sai do banheiro sem se enrolar na toalha, se veste sozinho... ele não me dá trabalho... ele não tem preguiça, recolhe roupa pra mim, ele liga a máquina, (...) então, pra mim ele é normal em casa".

Agora, escutamos a versão de Carlos sobre a experiência no dia anterior:

14/08/96

"Olha gente, ontem eu (Carlos) fui num lugar que se chama "----" (soletrou o nome do local faltando uma letra). Quem adivinha que lugar é esse?"

Pesq.: “----” ? (repetiu o nome faltando uma letra) Que que é isso? É “-----” ? (tentando adivinhar o nome completo)

Carlos: “Isso mesmo! Acertou !” (e bateu palmas)

Pesq.: “Você conta isso pra gente? Posso gravar?”

(...)

Carlos: “Olha gente, ontem eu fui num lugar, lá no bairro V.P. (nome do bairro), ... ,numa escola que chama “-----” (nome da outra escola), eu e minha mãe fomos tentar ver se achava vaga pra poder fazer um trabalho assim, de rebarba de peça e (?...) de envelope pra eu poder ganhar um bom dinheiro, que dizem que são 8% do salário... ela falou pra mim que não tem vaga pra quem não sabe andar de ônibus circular sozinho. Então eu falei: ‘tô danado, né?’ ...Essa idéia eu achei ruim . Fiquei triste.”

Prof.: “Você reclamou com ela?”

Carlos: “não, só falei com ela: ‘o que eu posso fazer então?’”

Pesq.: “Mas você não pode aprender a andar de ônibus sozinho?”

Carlos: “Poder eu posso Mô, mas o problema é que eu não enxergo, né? Como é que eu faço, né? Eu não leio, minha mãe também não pode me ensinar a andar...Eu não sei andar (de ônibus), é muito difícil... Eu tenho vontade de aprender andar sozinho no ônibus circular, mas o duro é que eu não enxergo para poder aprender a andar... Mas é duro porque é difícil me ensinar, né? não enxergo, acho que não adianta mesmo ensinar eu andar, né?”

Podemos tentar buscar no dizer de Carlos indícios da historicidade constitutiva de sua fala. Ouvindo mais atentamente trechos dela, encontramos algumas pistas:

Pesq.: “Mas você não pode aprender a andar de ônibus sozinho?”

Carlos: *“Poder eu posso Mô, mas o problema é que eu não enxergo, né? Como é que eu faço, né? Eu não leio, minha mãe também não pode me ensinar a andar (...) Mas é duro porque é difícil me ensinar, né? não enxergo, acho que não adianta mesmo ensinar eu andar, né?”*

Por que, aqui, Carlos não cobra da escola o aprendizado dos saberes necessários à sua autonomia na sociedade? Por que não cobra da sociedade a falta de adequação na infra-estrutura dos serviços coletivos para essa autonomia (por exemplo, nos serviços de transporte)?

Carlos atribui a tarefa de ensinar à sua mãe:

*“Como é que eu faço, né? Eu não leio, **minha mãe também não pode me ensinar a andar...**”.*

E cobra de si mesmo, ou de sua incapacidade:

*“Como é que **eu** faço, né?(...) mas o duro é que **eu** não enxergo para poder aprender a andar... Mas é duro porque é difícil me ensinar, né? não enxergo, acho que não adianta mesmo ensinar eu andar, né?”*

Quando Carlos cobra da escola, o que recebe?

Prof.: *“... em nenhum momento eu (o professor) disse pra você (Carlos), e se eu estou errado, você me corrige,... eu não disse que eu ia te ensinar a ler e a escrever, né? Muito menos de que você conseguiria ser médico veterinário. Eu disse?”*

Que significados teria a fala do professor? Que indícios podemos buscar para compreendê-la?

“eu não disse que eu ia te ensinar a ler e a escrever, né?”

O professor afirma não ter dito que iria ensinar Carlos a “ler e escrever”... “e se eu estou errado, você me corrige”. Não há o que corrigir... O professor não disse mesmo! E toda a história da legislação educacional também “não diz”. A

negação ao acesso a aspectos importantes da cultura socialmente produzida é legitimada pelo silenciamento da legislação educacional, é legitimada pelo conhecimento científico específico da Educação Especial e é legitimada pela ação do professor que cumpre seu papel quando acredita que seu aluno...

“Não aprende as aquisições acadêmicas funcionais.” (Sloan e Birch, 1955 apud Fonseca, 1987:46)⁶⁶

*“É difícil **me ensinar**”... “acho que **não adianta mesmo ensinar**”.* Carlos, mesmo sem ter tido acesso direto aos manuais sobre deficiência mental, parece ecoar seu conteúdo, seus preceitos...

O estabelecimento da impossibilidade, legitimada pela posição do professor, parece contribuir também para a assunção de Carlos da responsabilidade por sua própria deficiência e por seu fracasso: *“é difícil **me ensinar**” ou “acho que **não adianta mesmo ensinar**”.* É como se dissesse: o problema é meu e não da escola.

Pode-se dizer que a própria deficiência mental é considerada socialmente como um problema individual/familiar de não adaptação/adequação da pessoa com deficiência à sociedade. Esse mesmo sentido podemos encontrar também na fala do pai, relatado e compactuado pela mãe. Voltemos a um segmento da história narrada por ela:

“Aí eu conversei bastante com ele ... e ele me fez uma pergunta e eu falei: - faça pro seu pai.(...): Pai, por que eu nasci assim? Aí, o pai respondeu: - ‘Porque seu pai foi um burro, um ignorante não tem como o pai corrigir’...”

Podemos tentar ouvir os “dizeres” de Carlos e de seu pai não só como *locutores*, mas também como *respondentes*, na medida em que nunca se é o primeiro locutor, *“que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo”*, mas sempre se pressupõe a *“existência de enunciados anteriores”* (Bakhtin, 1992:291).

Em que discursos poderíamos buscar argumentos para entender melhor esses dizeres?

O discurso liberal das “desigualdades naturais” permeia/faz-se presente nas formas de difusão ideológica constituídas na história da nossa sociedade e da própria Educação Especial. Assim como a deficiência é considerada *socialmente* como um problema individual/familiar, ela parece ser considerada também *individualmente* como um problema individual/familiar.

A família responsabiliza o pai por ter transmitido sífilis a Carlos, ainda intra-útero. Parece não haver críticas em relação à carência dos serviços públicos de saúde, que deveriam oferecer sistematicamente os exames pré-nupciais e pré-natais necessários à efetivação de uma gestação segura. A sífilis, uma doença tratável, transmitida ao feto geralmente durante o último trimestre de gravidez, encontra, em países cujas políticas sociais públicas não estão plenamente implantadas, um campo fértil para seu desenvolvimento.

Juntamente a esse “campo fértil”, propiciado pela ineficiência das políticas sociais implantadas no país, temos a difusão de pensamentos que valorizam a ação e a responsabilidade individual. Nesse contexto, se existe uma revolta, ou uma dor em relação ao nascimento do filho com deficiência, ela ocorre contra si mesmo, e não contra circunstâncias sociais determinantes:

-‘Porque seu pai foi um burro, um ignorante não tem como o pai corrigir’...

De certa forma, a valorização das ações individuais está presente também no texto da Legislação Educacional de 1996 que apresenta a educação como, primeiramente, “um dever da família”. O dizer de Carlos possibilita a atenção a essa questão, quando refere-se à mãe em relação a ensiná-lo em sua “lição de autonomia”:

-‘minha mãe também não pode me ensinar a andar ...’

⁶⁶ Quadro de “Níveis de comportamento adaptativo” proposto por Sloan e Birch (1955) relativo a pessoas com deficiência mental severa, na faixa etária de 6 a 21 anos. (Apud Fonseca, 1987)

Quanto às possibilidades de desenvolvimento de Carlos, vemos que a incredulidade em relação ao seu aprendizado parece ser uma constante. No relato da mãe, podemos pinçar, pelo menos duas indicações. A primeira, quando reproduz a psicóloga:

“Dele não saber ler e escrever, não tinha problema nenhum, mas a cabecinha dele...(…) o que ele sabe hoje, nem eu sei como a senhora conseguiu”

A segunda, quando a própria mãe diz:

“Mesmo que você não aprenda nada lá (na escola), só de você ter seus amigos, tem o professor, conversar, sair... já te ajuda, cê já não fica aqui sozinho com a mãe...”

A escola é desacreditada pela mãe como um local de aprendizagem sistematizada:

*“Mesmo que você **não aprenda nada lá, só de você ter seus amigos**, tem o professor, conversar, sair... já te ajuda, cê já não fica aqui sozinho com a mãe...”*

O descrédito, aliás, ocorre em várias propostas educacionais em Educação Especial, no que se refere à educação de pessoas com deficiência mental chamadas “deficientes profundos”. Muitos manuais sobre a deficiência elegem a instituição especial como um local apenas para aquisição de atividades básicas de vida diária e socialização:

*“Uma vez que se espera que a maioria dos retardados mentais treináveis seja dependente ou semidependente por toda sua vida, os objetivos de seus programas escolares são limitados. Em termos gerais, **seus programas de treinamento são concebidos para desenvolver aptidões de auto-ajuda, socialização e linguagem oral elementar.**”*
(Telford, C. & Sawrey, J., 1984:382 – grifo nosso)

O descrédito parece ocorrer mesmo quando existe o reconhecimento de algum aprendizado, pois este é creditado à mãe e não à possibilidade de desenvolvimento do aluno:

*“o que ele sabe hoje, nem eu sei como a **senhora** conseguiu”*

Por que Carlos não teria capacidade de aprender?

Voltemos, mais uma vez, cuidadosamente à fala da mãe de Carlos a fim de buscar indícios para o entendimento desse aspecto. Carlos apresenta comportamentos adequados como: não *‘baba’*, não *‘escorre o nariz...’* (...) e *‘é uma pessoa tão comportada’* ... *mas a cabecinha dele...* Segundo a mãe, Carlos possui todas as partes do cérebro lesionadas pela doença. Espera-se, talvez, que ele não aprenda devido às lesões presentes nos exames de tomografia:

Mãe de Carlos: *“...nem a médica dele mesmo, a Dr^a D.(nome do médico)...ela mesmo falou pra mim: ‘- Olha, mãe’, porque lá (no serviço hospitalar) eles chamam a gente de mãe, ‘- eu não consigo entender o problema do Carlos, porque tem criança que tem uma manchinha só no cérebro, eles babam, eles escorrem o nariz e é uma gritariada...e o Carlos tem tanta coisa e é uma pessoa tão comportada’, então...”*

Pesq.: *“O Carlos me disse que ele tem acompanhamento com o médico...”*

Mãe de Carlos: *“É, a tomografia dele deu todas as partes prejudicadas, só a memória que não...”*

Na tentativa de tentar desvelar alguns pensamentos subjacentes às falas da psicóloga, da médica (relatados pela mãe) e da própria mãe, ousamos dizer que, aparentemente, a crença, difundida a partir do século XVI e ainda defendida durante o século XIX, sobre a *“tão direta e satisfatória relação fundamental entre a patologia e a fisiologia”* (Comte,1824, *apud* Ganguilhem, 1982:28), parece persistir.

As relações que envolvem Carlos e o enfoque a respeito de suas possibilidades de desenvolvimento nos faz lembrar Goffman(1980:15), quando adverte que,

“Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida.”

Mas o conflito é inerente ao discurso. Há sempre o conflito entre o sujeito e as outras falas por ele incorporadas. Mesmo porque, esses dizeres nunca são uniformes. O próprio movimento do discurso nos mostra outros lados, quando Carlos também diz:

“quer ver quem é ignorante na minha escola, é o professor A.B.C. (o nome completo do professor)... Aí, pra você ver que ele é tão ruim que fala que o próprio aluno não..., né? serve...”

Ou, ainda, apesar das inúmeras dificuldades, quando Carlos conhece as letras...

“Olha gente, ontem eu fui num lugar que se chama “----” (soletrou o nome do local faltando uma letra). Quem adivinha que lugar é esse?”

Ao rever a fita posteriormente, notamos que, durante todo o depoimento de Carlos do dia 14 de agosto, estabeleceu-se um certo “mal estar” na sala, permeando o silêncio que se instaurou (situação bastante diversa da usual). Atentando para a dinâmica que vivemos naquele momento, uma questão aparece... Poderia o silêncio dos colegas ser significado pela fala de Carlos?

Modos de constituição ... nas práticas de ensino

Voltemos, mais uma vez, à fala de Carlos. No caminho para a realização de sua vontade (quanto a sua profissão) está o acesso à “alfabetização”. Assim, voltamos novamente a trechos da fala do professor, da mãe e de Carlos a fim de enfocar essa questão:

Prof.: *“eu não disse que eu ia te ensinar a ler e a escrever, né?”(7/7/96)*

Mãe: *“a psicóloga lá (da outra instituição) diz que ele (Carlos) não tem condições nem de alfabetização”(14/8/96)*

Carlos: *“Olha gente, ontem eu fui num lugar que se chama “----” (soletrou o nome do local faltando uma letra). Quem adivinha que lugar é esse?(14/8/96)*

A crença generalizada no “não desenvolvimento” de Carlos e na sua incapacidade de alfabetização, (“justificada” inclusive pela tomografia que, segundo a mãe, é totalmente comprometida), parece nos levar a alguns caminhos de abordagem da questão. Para contribuirmos com a discussão desse tema, recortamos outros momentos da dinâmica escolar que envolvem outros colegas...

7/8/96

Todos estão presentes. Resolvi não filmar o início da atividade e acompanhar o andamento “comum” do dia. A atividade proposta pelo professor é relativa à comemoração do dia dos pais. No dia anterior, fizeram trabalho em grupo, quando recortaram fotos de revistas sobre o tema (pais, presentes, etc.). Agora o proposto é que se faça o mesmo individualmente. No meio da atividade, o professor comenta comigo que descobriu que a Viviana não só copia, mas também escreve espontaneamente as letras.

Pesq.- *“Pode ser trabalhado...”*

Prof.- *“Com aulinha particular?”*

O professor, ao fazer esse comentário, refere-se às dificuldades para desenvolver um trabalho individualizado, devido à diversidade do desenvolvimento dos jovens da sala. De onde viria essa preocupação? Onde poderíamos buscar argumentos para entendermos essa fala?

“O agrupamento dos alunos em classes homogêneas, segundo seu desenvolvimento mental, é (...) uma das combinações de organização racional do trabalho pedagógico.”
(Helena Antipoff Apud Dias:1995,43)

Na primeira metade do século XX, era ressaltada a necessidade científica de separação dos alunos “normais” e “anormais” e a preocupação com a racionalização dos espaços – na organização de grupos homogêneos - para o desenvolvimento “adequado” do trabalho pedagógico. O discurso atual de otimização parece retomar aspectos da racionalidade científica que tantos argumentos forneceu para a organização das propostas educativas do início do século. O conhecimento produzido na história da Educação Especial e da própria sociedade pode nos ajudar a entender a posição do professor.

2/10/96

Estamos no meio da tarde. Por um problema ocorrido na sala de aula do grupo, tivemos que mudar de sala. O professor abre o armário da “nova” sala e distribui o “novo” material que vai encontrando. São jogos de montagem, de reconhecimento de formas e letras e livros infantis. Viviana está escrevendo no quadro negro e Fernanda filma os colegas... Eu chamo atenção sobre a Viviana e solicito à Fernanda.:

Pesq.: *“Filma a Viviana pra mim, por favor?”*

Fernanda filma um pedaço da Viviana e volta a filmar seus outros colegas, o prof. e eu. Viviana apaga o que escreveu.

Pesq.: *“A Viviana escreveu ‘FE’. Ah! A Viviana escreveu ‘FE’...e apagou...”*

Viviana começa a escrever novamente.

Pesq.: *“Você tá filmando a Viviana escrevendo no quadro? (Pergunto à Fernanda) - O que que você tá escrevendo agora?”*

Viviana escreve ‘FE’ e aponta para a Fernanda. O Prof. mostra a letra F e os colegas reconhecem o “F” de Fernanda, apontando para a colega. Viviana apaga o “FE” e escreve “E A L”

Pesq.: *“Você tá filmando a Viviana escrevendo “Élen”?”*

Fernanda fala que sim e filma a Élen, depois volta a câmara e filma o quadro. Está escrito “É A L O E”.

Pesq.: *“O que é isso que você está escrevendo?”*

Viviana - *“Élen”*

O professor continua mostrando as letras e pedindo a identificação.

Fernanda filma a Viviana no quadro e chama: *“Vi!”*

Pesq.: *“E Mônica, como se escreve?”*

Prof. - *“Deixa eu ver se encontro Mônica aqui...”*
(refere-se à letra ‘M’)

Viviana apaga ‘É A L O E’ e escreve ‘M’. O professor pergunta, segurando a letra ‘M’: *“- De quem que é?”*
Viviana aponta para o Milton.

O professor completa: *“de Milton, de Mariana..”*

Pesq.: *“de Mônica.”*

Prof. - *“E da Margarida.”*

Viviana continua escrevendo e faz ‘M O I’. Depois, apaga.

Três meses antes, o professor comentara que seria impossível o trabalho de alfabetização com seus alunos. Apesar disso, oferece a eles, de modo não planejado, o contato com as letras e a possibilidade de sistematização inicial de

conhecimento referente à leitura. Nesse jogo com as letras, podemos perceber que não só Viviana faz as letras (e tenta usá-las adequadamente), mas que vários outros colegas já as reconhecem, o que, de certa forma, nos mostra que as condições da classe não são tão adversas quanto se supunha.

2/10/96

As atividades continuam neste dia, em torno dos jogos que envolvem letras e dos livros de literatura infantil. Nesse momento eu estou com a filmadora. Élen e Carlos estão com livros nas mãos. Élen passa página por página, vagarosamente, num movimento de leitura. Fernanda monta palavras utilizando um jogo de letras e figuras. Viviana continua no quadro negro, escrevendo letras, desenhando... Pega uma ficha com uma letra, fala palavras que iniciam com a letra que tem na mão e copia a letra. Milton e Juliana estão quietos. Carlos pede para segurar a filmadora.

O professor oferece uma caixa de jogos a Milton. Trata-se de um jogo de reconhecimento de figuras geométricas, composto de 4 quadros, cada qual com o desenho de 9 figuras semelhantes. Existem figuras iguais em cartelas pequenas. O objetivo do jogo é relacionar a figura da cartela pequena com a figura igual do quadro maior.

Prof.: *Vamos lá, qual você quer fazer primeiro? O rosa, o amarelo, o verde e o azul... Escolhe um dos (...?) O azul? (O quadro azul tem figuras circulares como: bola, sol, círculos, etc.)*

(...)

Prof.: *Vamos, lá. Onde está?*

Carlos, que está com a filmadora nas mãos, pergunta:

Professor, tá em pé aí, professor?

Prof.: *Tô aqui ajudando o Milton, Carlos.*

Carlos: *Que bacana...*

Prof. *Vamos lá... Onde está o sol? Pega o sol e coloca aqui aonde está o sol.* (O professor aponta para o sol no quadro maior). - *Procura...Vamos lá! Onde está?*

Milton pega uma figura.

Prof.: *Vamos ver se é o sol? Esse aí não é o sol, Milton. Esse é o pneu. Ó, o pneu é igual a esse...É pra você procurar o sol.*

(...)

Prof.: *Juliana, você quer um também? Qual você quer? O rosa, o verde ou o amarelo?*

Juliana, vagorosamente, pega o rosa. O professor organiza as cartelas pequenas em frente à carteira de Juliana.

Prof.: *Vamos fazer?*

Milton coloca o sol no lugar certo.

Prof.: *Isso, Milton, muito bem. E esse aí? Pega Milton.*

Milton pega a figura e vai colocando perto dos desenhos do quadro maior. Ele coloca a figura circular em cima de uma laranja.

Prof.: *Vamos ver? Tira, ó! Aqui é uma laranja. Não é essa. Esse aqui é igual a esse* (O professor mostra a figura correta correspondente).

Prof.: *A laranja, procura a laranja, aonde está?* (O professor mostra as fichas alternativas).- *Procura...*

Milton passa o dedo indicador apontando as figuras.

Prof.: *A laranja...olha aqui.* (O professor aponta vagorosamente para todas as alternativas. Posteriormente, ele reorganiza as figuras). - *Você tem que pegar aqui onde tem igual aí pra colocar. Qual é igual? ... Olha, Milton essa laranja é igual a essa. Então, você tem que pegar daqui e colocar aqui, tá?*

Milton coloca a laranja no lugar certo.

Prof.: *Cadê a bola?*

Milton escolhe uma figura e coloca em cima do quadro maior. O professor coloca a figura ao lado e diz: “Ó, *não são iguais. Esse aqui é igual a esse.* (E aponta para a figura correta).

Milton coloca a figura no local correto.

Prof.: *A bola, cadê a bola? Igual a essa...*

Milton pega a figura certa.

Prof.: *Ah, achou a bola...*

Milton coloca a figura da bola no local adequado.

Prof.: *E a melancia, cadê a melancia?* (E aponta para a melancia)

Milton pega a figura da melancia e coloca em cima de uma outra figura no quadro maior.

Prof.: *Vamos ver se é igual? Não é igual... Ó Milton, tá aqui!*

O professor continua ajudando até o fim. Ao terminar esta primeira “rodada”, ele retira as peças de cima do quadro para reiniciar o jogo.

Prof.: *Vamos lá, cadê o sol?*

Milton pega a figura correta e coloca-a no lugar certo.

Prof.: *A melancia...*

Milton acerta mais uma vez.

Prof.: *A bola, cadê a bola...*

Milton pega uma figura trocada e coloca em um lugar inadequado.

Prof.: *Aí não, aqui, ó!*

Milton coloca no local correto.

Prof.: *Isso, muito bem. E a laranja?*

Milton acerta mais uma vez.

Prof.: *E o círculo?*

Milton acerta.

Prof.: *Isso Milton!. E agora?*

Milton acerta mais uma figura.

Prof.: *Muito bem, terminou, quer fazer outro?* (O professor oferece o amarelo, com figuras quadradas, e o verde, com figuras triangulares).

Milton, depois de um tempo olhando para os quadros, aponta para o amarelo com o dedo mínimo. Milton vai fazendo o segundo quadro quase sem auxílio do professor.

Prof.: *Gente, o Milton acertou tudo!*

Podemos tentar focar um pouco a relação entre o professor e Milton... O que falar da possibilidade de aprendizagem de Milton? Ao retomar a lei geral de desenvolvimento proposta por Vygotsky(1981), vemos que para que uma função no desenvolvimento cultural apareça e se desenvolva no sujeito é necessário o contato com o outro. Ou seja, “*é através dos outros que nós nos desenvolvemos*” (Vygotsky *apud* Smolka, Góes e Pino, 1995: 179-80)

Para entender esse processo de desenvolvimento é necessário considerar a **mediação** entre os sujeitos e os signos que proporcionam as bases para o desenvolvimento cultural da espécie humana e para o desenvolvimento de cada sujeito na sua particularidade. Os signos, principalmente a linguagem, possibilitam a constituição da atividade psicológica, a alteração e o desenvolvimento do pensamento.

“A linguagem do homem lhe permite desligar-se pela primeira vez da experiência imediata e

assegura o surgimento da imaginação.” (Luria, 1979:83)

Os signos têm um caráter constitutivo para o homem, possibilitando a interação social, a atribuição/apreensão/ generalização de significações (Smolka, 1997).

Na situação de sala de aula envolvendo Milton e o professor, podemos acompanhar a apreensão por parte de Milton, dos conceitos elaborados na história do homem e apresentados pelo professor. Este utiliza-se de instrumentos (por exemplo, o jogo) e da linguagem na relação ensino-aprendizagem. O jogo proposto pelo professor traz consigo significações constituídas na cultura (os conceitos de cores, formas geométricas, “igual” e “diferente”, entre outros) que, sem a intervenção do professor e de sua linguagem, seriam provavelmente inacessíveis para Milton.

O professor vai mediar o contato entre Milton e a cultura produzida socialmente, possibilitando que Milton, futuramente, uma vez conhecidos e apropriados alguns conceitos, possa relacioná-los em diferentes situações.

Vygotsky (1985) explica esse processo, apresentando o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”:

“...é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da soluções de problemas sob a orientação de um adulto ou de em colaboração com companheiros mais capazes.” (1985:97)

O aprendizado escolar (praticamente silenciado pela nossa legislação educacional para as pessoas que freqüentam instituições especializadas no país), pode ser um tipo de aprendizado novo na vida do sujeito, por ser acompanhado e sistematizado. Quando bem planejado, propicia o desenvolvimento do sujeito, possibilitando seu acesso sistematizado à cultura produzida historicamente.

Retomemos o episódio de sala de aula a fim de focar outras relações que se estabelecem nesse momento.

O professor dirige-se à Milton:

Prof.: *Vamos lá, o qual você quer fazer primeiro? O rosa, o amarelo, o verde e o azul... Escolhe um dos (?) O azul?* (O quadro azul tem figuras circulares como: bola, sol, círculos, etc.)

(...)

Carlos: *Professor, tá em pé aí, professor?*

Prof.: *Tô aqui ajudando o Milton, Carlos.*

Carlos: *Que bacana...*

Carlos, nesse instante, está com a filmadora nas mãos, posicionando-a em direção ao professor. Filma a carteira (pois praticamente não enxerga nada), mas “enfoca” o professor se dedicando ao desenvolvimento da atividade com seu colega Milton. Ele, que insiste no seu direito de aprender e de se alfabetizar (direito, aliás, garantido Constitucionalmente a “todos”), parece incentivar o comportamento de seu professor em relação a seu colega: “*Que bacana...*”

Após devolver a filmadora à pesquisadora, segue o resto da tarde “esquecido”, com os olhos grudados nas capas dos livros infantis. Tenta olhar a capa da frente, vira o livro de cabeça para baixo, olha a outra capa... literalmente encosta as grossas lentes de seus óculos nas páginas dos livros, parecendo querer decifrar os vultos (sombas?) que pouco enxerga.

E o restante da sala? O que dizer da possibilidade de aprender dos outros colegas? Tentativas autônomas (e, de certa forma, solitárias) como as de Carlos também são vividas por seus colegas?

Ao apurar nosso “olhar”, percebemos indícios do *silenciamento* sobre a educação dessas pessoas em vários momentos. Voltemos mais uma vez à situação do dia 2 de outubro...

Prof.: *Juliana, você quer um também? Qual você quer? O rosa, o verde ou o amarelo?*

Juliana, vagorosamente, pega o rosa. O professor organiza as cartelas pequenas em frente à carteira de Juliana.

Prof.: *Vamos fazer?*

No desenrolar da atividade desenvolvida com Milton, o professor dirige-se à Juliana e oferece o jogo. Ela aceita, escolhendo uma cartela (a cor de rosa). No entanto, até o fim da atividade, a atenção de Juliana não é mais solicitada e ela permanece quieta e distante. Olha por um tempo a cartela do jogo, levanta-se, vai até a janela e fica por um longo tempo com o olhar “distante”...

O rumo que tomam as atividades em sala de aula parece continuar “silenciando” sobre a possibilidade de aprender dessas pessoas. Parece negligenciar a possibilidade de superação do conhecimento já apropriado por eles: os escritos de Viviana perdem-se sozinhos no quadro-negro, as palavras formadas por Fernanda são ignoradas na dinâmica da sala de aula, o interesse de Élen pelos livros não recebe nenhum “retorno”, a “escolha” de Juliana é esquecida...

O que dizer da atitude de interesse e autonomia desses jovens? O que se espera desses jovens?

*“Alguns deles, particularmente desfavorecidos, não têm nenhum uso ou **compreensão** da linguagem.”⁶⁷ (Grifo nosso)*

Como reconhecer os indícios de autonomia, a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem dessas pessoas se se considera que algumas delas podem ser incapazes de compreensão da linguagem? A *linguagem*, o signo por excelência, organizadora do pensamento humano, mediadora entre a história social e a história singular...

“Pedaço de carne em forma de homem, mas sem mente, não é ser humano.”⁶⁸

⁶⁷ Características de pessoas com deficiência mental apresentada em Gibello (1986:70)

Em um contexto onde a produção científica divulga a crença de que algumas pessoas com deficiência mental são incapazes de compreender a linguagem, parece (até) lógico que não seja atribuída a qualidade de *ser humano* a algumas delas.

Diferentes histórias perpassam a dinâmica da sala de aula... A que história nos referimos?

À história de uma sociedade que apresenta a necessidade de concorrência como premente para a sobrevivência do país (e do próprio sujeito);

À história presente nos planos nacionais de educação, que apresentam a Educação Especial como “um problema de bondade” (MEC,1985) e que silenciam sobre a educação de pessoas que freqüentam instituições especiais;

À história da produção do conhecimento científico elaborado a respeito da deficiência mental severa que propõe a escolaridade “*sob a forma de aprendizagens rudimentares em estabelecimentos especializados*” (Gibello, 1986:71).

Se parte da história parece emergir, outra é sufocada, mas não apagada... O que parece se perder, fica registrado nos vários momentos de utilização da câmara de vídeo pelos próprios jovens...

7/8/96

Enquanto a classe trabalha, o rádio fica ligado, por solicitação de Mariana (o rádio ligado é uma prática comum nesta sala de aula). Juliana parece estar alheia a todo esse movimento e cochila quase todo o tempo. A turma, enquanto desenvolve a atividade proposta, conversa, fazendo comentários e brincadeiras. Mariana constantemente chama a atenção da Juliana:

Mariana: “- *Juliana, acorda! Vai dormir em casa...Juliana, eu já falei pra você não dormir aqui.*”

⁶⁸ Segmento de um artigo publicado no boletim mensal *Lament*, da Associação Americana de gênios – *Mensa* – sobre os deficientes mentais em 1995/6, citado no artigo “Gênios pregam ‘purificação da raça’” do jornal *Folha de São Paulo* em 15 de janeiro de 1996.

Viviana trouxe de casa o recorte de uma caveira e cola em seu caderno. Mostra a caveira para Fernanda que está a sua frente:

Viviana - *“É a Fê!”* (ri, balançando-se com a mão na boca)

Fernanda parece não gostar da brincadeira de Viviana e responde com uma careta, fazendo, com a cabeça, sinal de negação.

O professor chama a atenção de Mariana sobre os gritos dela com a Juliana:

- *“A Juliana sabe que não é pra dormir na sala, não precisa gritar com ela”*

Mariana- *“- Você tá bravo?”*

Prof. - *“Não, mas vou ficar se você continuar a gritar com a Juliana..”*

Podemos apurar nosso olhar e discernir alguns aspectos para tentar entender um pouco a dinâmica estabelecida entre os colegas na sala de aula, contexto que, de forma imediata, também participa na constituição desses sujeitos.

No meio do desenvolvimento da atividade proposta, que, supostamente, envolve toda a classe, ocorrem fatos que podem escapar à observação e ao controle do professor.

Votamos ao episódio do dia 7/8/96 e vemos que durante a realização das atividades propostas pelo professor na instituição, Viviana brinca com Fernanda:

Viviana trouxe de casa o recorte de uma caveira e cola em seu caderno. Mostra a caveira para Fernanda que está a sua frente:

Viviana *“- É a Fê!”* (ri, balançando-se com a mão na boca.)

Fernanda entende a provocação de Viviana e responde com uma reprovação:

Fernanda parece não gostar da brincadeira de Viviana e responde com uma careta, fazendo, com a cabeça, sinal de negação.

Toda essa situação ocorre de maneira discreta, com cuidados por parte das colegas para que o professor não veja. Elas provocam-se e, ao mesmo tempo, controlam o professor com o olhar para que não sejam descobertas.

Na sala de aula, a dinâmica das relações entre os alunos escapa à “atividade proposta”. A autoridade do professor é “burlada” pelas colegas. É “burlada” por Viviana, que faz discretamente a brincadeira, mostrando a figura de caveira à Fernanda, e é “burlada” por Fernanda, que responde à provocação de sua colega.

O que dizer da brincadeira de Viviana?

“As crianças são ensinadas a seguir instruções e executar tarefas simples. Na área das aptidões sociais, as crianças são ensinadas a demonstrar consideração pelos outros (...) e obedecer”.
(Telford & Sawrey, 1984:383 – grifo nosso)

No movimento dos múltiplos sentidos socialmente construídos e atribuídos, as práticas sociais se impõem e os sujeitos constituem-se nesse contexto. A provocação e o “escondido” das colegas indicam a atribuição de significação à dinâmica de sala de aula, através da apropriação dos valores sociais que se imprimem na instituição escolar: a organização da atividade pedagógica e a autoridade do professor.

Aparentemente dispersas, Viviana e Fernanda participam ativamente de práticas sociais não explícitas, mas socialmente presentes, entre as quais enumeramos: a procura de comunicação, a construção de laços de amizade, o estabelecimento da cumplicidade e a prática da resistência diante da autoridade na relação ensino-aprendizagem...

“São incapazes de aprender a participar socialmente.”⁶⁹

Muitas histórias têm sido contadas a respeito de pessoas que freqüentam instituições para pessoas com deficiências graves... A descrença em relação à possibilidade de aprendizagem de Carlos e de seus colegas pode ser “explicada” por inúmeros manuais sobre deficiência mental.

Mas outras histórias também podem ser lidas... Da Élen que pode passar horas tentando ler livros e que, apesar de não falar, conta - através de gestos e sons - com muita riqueza de detalhes coisas sobre sua vida... Da Viviana que cria brincadeiras, que conhece as letras, que tenta escrever e que auxilia seus colegas nos afazeres da escola... Da Fernanda que monta palavras...

Modos de constituição ... para além das relações de ensino

Voltamos ao início da tarde do dia 2/10/96, a fim de focar outro aspecto presente no cotidiano desses jovens:

Logo do início da tarde, Viviana vai rápido ao banheiro que fica anexo à sala. Depois de um tempo, escutamos um barulho e o professor abre a porta do banheiro e entra. Quando sai diz:

Prof.: *“Viviana precisa de ajuda, ela sujou a calça de cocô. Vou chamar o pai dela.”*

A partir desse instante, Viviana chama pelo pai. O pai de Viviana, que estava na instituição, vai atendê-la. Depois de algum tempo, ela junta-se a nós, demonstrando estar sem jeito e sem graça. Durante quase o restante da tarde, ficou bastante quieta, olhando quase todo o tempo para a mesa à sua frente, demonstrando constrangimento.

⁶⁹ Possibilidade de desenvolvimento apresentada na “Classificação Pedagógica de Deficiência Mental” para: “Deficientes Mentais Semi-dependentes e Dependentes”. Sica (1991:111).

Como “olhar” essa situação? O que dizer da relação professor - aluno nesse contexto?

Indícios para tecermos algum comentário podem ser buscados na própria literatura sobre Educação Especial, quando explicita que a pessoa com deficiência mental severa...

“Pode ser treinado nos hábitos de higiene.”⁷⁰

Seria esse o objetivo do professor ao entrar no banheiro ? Por que, então, o constrangimento?

Podemos “olhar” a situação sob um outro prisma e dizer que o professor vai além de seu papel (de professor) ao entrar no banheiro da adolescente...

De Carlo (1997) aponta para o fato de que, nas instituições, a pessoa com diagnóstico de deficiência mental geralmente é considerada como irresponsável quanto a si mesma, e, a partir desse pressuposto, os profissionais assumem a responsabilidade total sobre ela. Assim, acabam por tratá-las como crianças, num processo de infantilização (De Carlo, 1997:80).

A crença na incapacidade intelectual das pessoas com diagnóstico de deficiência mental “severa” ou “profunda” associa-se a crença em sua permanência na condição de criança.

No entanto, como aponta De Carlo (*op. cit.*:80), *“a ‘infantilização’ desta população é uma das formas de manipulação estabelecidas no exercício do poder sobre a pessoa deficiente.”*

Parece que o descontrole dos esfíncteres não deixa de provocar constrangimento em Viviana. Ela que, em diversos momentos, demonstra ter muito claramente definido o significado de papéis sociais (quando burla a autoridade do professor com brincadeiras, quando auxilia os colegas nos afazeres em classe ou em situações, até de higiene, quando coloca a pasta de dentes na escova de Milton), encontra-se em uma situação na qual uma seqüência de relações sociais são vividas diferentemente das usuais. Num primeiro momento, Viviana, uma adolescente de 14 anos, vai ao banheiro. O

professor abre a porta com a intenção de auxiliá-la. Num segundo momento, quando o professor percebe que seria difícil ajudá-la, resolve chamar o pai da adolescente. Só depois, então, Viviana começa a chamá-lo.

A relação entre os “adultos” e os adolescentes parece ter o viés da “infantilização”, ou, talvez, mais do que uma “infantilização”, podemos dizer uma desconsideração com a (qualidade de) pessoa: que pensa, sente e se constrange. Retomemos a fala da mãe de Carlos... Ela pode nos auxiliar para discutir esses aspectos...

14/08/96

“(o médico) acha, assim que as exigências que ele tem, de querer fazer as coisas, de ter dinheiro e trabalhar, é o comportamento dele com assim de uns 8 anos, uns 10... não pensa normal, né? toda criança de uns 8 ou 7 quer dinheiro, quer as coisas...”

Por que a necessidade de trabalhar e “ganhar dinheiro” é significada como uma atitude de “criança”, incompatível com uma atitude de “adolescente” (ou mesmo de um adulto)?

Esses discursos fornecem-nos argumentos para supor que “qualquer” dizer, expresso por esses adolescentes, é interpretado diferentemente das situações usuais... Por quê? Seria por que estes adolescentes têm “*que se conformar que ele(s) é(são) assim e pronto!*”? Ou seria por que o “*objetivo principal dessas turmas é*” apenas “*o desenvolvimento da capacidade da criança para cuidar de si mesma e executar tarefas simples em casa ou na vizinhança imediata*”?

Carlos, Viviana e, provavelmente, todos os seus colegas parecem ser tratados como crianças (e, de certa forma, desrespeitados) pela sociedade. Acredita-se que não sejam capazes de apropriar-se de conceitos e normas socialmente difundidos em relação à independência, necessidade de trabalho, sexualidade, higiene, pudor, entre outros. No entanto, um olhar mais atento parece revelar outros aspectos sobre estes jovens...

⁷⁰ “Níveis de comportamento adaptativo” propostos por Sloan e Birch (1955, *apud* Fonseca, 1987), para pessoas com “deficiência mental severa”.

16/10/96

A sala está em círculo, como de costume. O professor conversa com os alunos sobre a possibilidade deles, um dia, desenvolverem alguma atividade e buscarem a independência financeira.

Prof.: *“Então, o que que você acha que daria pra fazer, pra ganhar seu dinheiro e comprar suas coisas? O que você acha?”*

Mariana: *“Um perfume...”*

Prof.: *“O que que você acha que pode trabalhar e comprar o perfume? Trabalhar no quê?”*

Mariana: *“Sorvete...”*

Prof.: *“Ah, vender sorvete?”*

Mariana sorri, balançando a cabeça positivamente.

Mariana: *“E você, também?”*

Prof.: *“Eu não, eu já dou aula.”*

(...)

Mariana refere-se a uma conversa com seu pai: (...?incompreensível)

“Eu ia trabalhar com ele, um dia, num domingo. Pai, eu gostaria tanto de sair de casa...Eu não agüento mais...Pai, eu não agüento mais... Eu queria mudar para um apartamento sozinha.”

Prof.: *“E ele?”*

Mariana: *“Ele olhou pra minha cara...Pai, vamos mudar pra um apartamento?...Vamos. (...?)”*

Prof.: *“Mas, escuta, você quer morar sozinha no apartamento, ou você quer morar com o pai e a mãe?”*

Mariana: *“Com a mãe.”*

Prof.: *“Eu não entendi muito bem...”*

Pesq.: *“Ou você quer morar sozinha?”*

Mariana: *“Sozinha...”*

Prof. *“Por que você não pede pro seu pai comprar um apartamento pra você?”*

Mariana: *“Já pedi...”*

Prof.: *“Já imaginou?”*

Mariana sorri..(...?) – *“Vou chamar o Carlos, um dia, pra morar comigo.”*

Prof.: *“Será que ele topa?”*

Mariana: *“Cê topa, Carlos?”*

Carlos: *“Morar em apartamento não quero.”*

Mariana: *“E a piscina? Você quer?”*

Carlos: *“Eu topo.”*

Mariana sorri (incompreensível...)

Carlos: *“Se você me chamar pra ir numa praia, eu vou...”*

Mariana: *“Não é na praia, Carlos, não é na praia... Num apartamento que eu tô falando...”*

Prof.: *“Ah, é um apartamento com piscina?”*

Mariana: *“É! É assim... tem a banheira, pra tomar banho, tem a cozinha...tem(pra?) café...(?) Ai, é lindo!”*

O que dizer de Mariana que fala constantemente em morar no seu apartamento? Essa vontade, coerente com as relações socialmente instituídas, expressa por ela, também seria vista como uma “vontade de criança”?

Nessa fala, outro desejo também é exposto: a declaração que faz veladamente a Carlos, deixando vazar seus sentimentos -*“Vou chamar o Carlos, um dia, pra morar comigo. (...)*

Mariana utiliza-se de recursos aceitos socialmente, para expressar sua atração por seu colega e brinca... *“Cê topa, Carlos?”*

Mas Carlos não dá chances a Mariana. Oficialmente, Carlos é namorado de Juliana. Assistem aulas de mãos dadas, estão sempre juntos...

E, quem é Juliana?

9/10/96

O professor está lendo um livro de história infantil para a classe. Trata-se da história de uma criança que está terminando o ano letivo e sai de férias.

Prof.: *Ah, o Téo vai ver o pai dele... Ele está fazendo pão...*

Fernanda mostra a língua e brinca que vai vomitar.

Pesq.: *Fernanda, você não gosta de pão?*

Fernanda sorri, mas não responde.

Pesq.: *Por que você mostrou a língua?*

Fernanda aponta para Juliana que está a sua frente.

Prof.: *Se o pai do Téo faz pão, o que o pai do Téo é?*

Carlos: *Padeiro.*

Prof.: *Alguém já fez pão? (...) A gente podia fazer pão... a gente já fez bolo...*

Carlos: *Foi no aniversário da Juliana*

Prof.: *Muito bem, Carlos. Muito bem lembrado... Você lembra Juliana?*

Juliana vira-se lentamente para o professor

Fernanda abana a mão, fazendo sinal de “cheiro ruim”.

Pesq.: *O que é, Fernanda?*

Fernanda ri.

(...)

Fernanda chama a atenção de Viviana e aponta para a Juliana. Aponta para baixo da carteira de Juliana, insistindo em abanar a mão, fazendo sinal de “cheiro ruim”.

Fabiana tampa o nariz e continua abanando sua mão, fazendo sinal de “fedido”.

Viviana também aponta para Juliana e ri

Pesq.: *O que é?... Ah, agora entendi...aqui não é lugar, né?* (Digo isso olhando para Juliana.)

Juliana está com uma das mãos dentro da calça (estaria mexendo nos genitais?). Ela tira lentamente a mão que estava dentro da calça, olha-a e mexe os dedos.

O professor continua contando a história normalmente...

Na situação acima, Juliana apresenta um comportamento não aceito publicamente. É criticada por suas colegas, que mesmo sem o apoio do professor tentam, de alguma forma, explicitar as regras sociais à Juliana: apontam para ela, abanam a mão, fazem sinal de “cheiro ruim”... Enfim, Fabiana e Viviana indicam (não verbalmente, mas) explicitamente que o comportamento de Juliana não é socialmente aceito.

Gibello (1986), ao apresentar algumas características das pessoas com deficiência mental, diz que

“A defasagem entre seu fracasso escolar, de um lado, e o desenvolvimento de seu corpo e de sua libido, de outro, faz com que a manutenção em uma escola comum seja, com muita frequência, a causa de problemas graves com os alunos e professores; por esta razão, são freqüentemente escolarizados em estabelecimentos especializados” (Gibello, 1986:71)

Por quê? Nos estabelecimentos especializados não há necessidades de explicitação de regras sociais? Pode tudo? Juliana não teria capacidade de compreender a linguagem (como sugere Gibello, 1986:70 a respeito de algumas pessoas com deficiência mental), e portanto, não poderia apropriar-se das regras socialmente elaboradas? Ou por que, pessoas como Juliana seriam *“incapazes de aprenderem a participar socialmente”* (Sica,1991:111)?

Vamos ver uma outra situação de sala, em 16/10/96:

Na classe, os jovens estão conversando sobre assuntos em geral. Viviana não participa da conversa, não olha para as pessoas na sala e está com a cabeça baixa, “deitada” sobre a carteira. A conversa continua... Viviana limpa os olhos e deita sua cabeça outra vez na carteira. Juliana puxa sua cadeira para perto de Viviana e toca seu braço. Viviana põe sua mão na mão de Juliana.

Nesse dia, Viviana está quieta, parecendo estar muito triste, e *Juliana puxa sua cadeira para perto de Viviana e toca seu braço.*

Como entender seu gesto em relação à Viviana? O que teria levado Juliana, freqüentemente alheia(?) às atividades da sala, ao movimento de atenção e ajuda à Viviana?

De um lado, a “distância”(?) constante de Juliana; de outro, sua atenção em relação à Viviana. O que teria feito com que Juliana se envolvesse com a situação de sala de aula e demonstrasse uma atitude ativa, embora que ainda de modo quase imperceptível (puxando sua cadeira para perto de Viviana e tocando levemente seu braço)?

Juliana, a esquecida... Juliana, que foi abandonada quando bebê por uma mãe que foi abandonada desde sempre... Juliana, que vive em um orfanato e que, provavelmente, nem conhece sua história....

Mas, há uma história...

Observações contidas nas pastas da instituição revelam que Juliana, ao ingressar na instituição em 1988, escrevia seu nome. Parecia mesmo estar em processo de alfabetização, pois, segundo consta, *“escrevia algumas coisas”*.

Por relato dos profissionais, sabemos que Juliana conversava com as outras pessoas e falava de si.

Hoje essa história parece estar silenciada e Juliana permanece quase todo o tempo quieta, aparentemente alheia aos acontecimentos da sala de aula. Parece estar/ser esquecida/esquecer-se... Por quê?

Herança biológica? Constituição social? Como Juliana é constituída como sujeito?

Juliana faz uso de medicamento psiquiátrico. Talvez esse seja um bom motivo de sua *quase inexistência*, embora, segundo os profissionais da instituição, o médico que a atende não atribua à utilização do medicamento seu progressivo apagamento.

Não há registro na instituição esclarecendo seu diagnóstico, ou fornecendo mais pistas sobre sua história. Só sabemos que foi abandonada na primeira infância e vive desde então em um orfanato.

No nosso grupo de jovens, dos 8 participantes, 3 não possuem registros indicando a etiologia de suas deficiências, ou mesmo o próprio diagnóstico de suas deficiências.

Às vezes, a composição das sala de aula das instituições especializadas e de algumas classes especiais nos faz lembrar a das instituições como o hospital/asilo *Bethelhen* criado na Inglaterra em 1247, quando para lá eram enviados todos os tipos de “desvalidos”: “deficientes”, “doentes mentais”, “delinqüentes”, crianças abandonadas, entre outros. Essas pessoas eram encaminhadas para a instituição por, de uma maneira ou outra, não se adaptarem à organização social. Ao menos lá receberiam alimento e abrigo... *“Mesmo que você não aprenda nada lá (na escola), só de você ter seus amigos, tem o professor, conversar, sair... já te ajuda”* - diz a mãe de Carlos.

Juliana é filha de uma mulher que andava(anda?) pelas ruas da cidade. Sua mãe, abandonada. Ela, abandonada... *“Ora, não há dúvidas de que os idiotas sejam degenerados”*, provavelmente diria Chambard (1879) se conhecesse Juliana.

Lopes (1930, *apud* Costa,1976), cientificamente, tecnicamente fundamentado, acrescentaria que, para a profilaxia dessa situação, seria necessária a

“evitação da união de indivíduos tarados e segregação e esterilização dos degenerados de acordo com o parecer de comissões técnicas.”

Essa fala, enquadra-se em um contexto ideológico que, de certa forma, é expresso em 1937 na forma da Lei:

*“a educação integral da prole é o primeiro dever e direito **natural** dos pais.”* (Constituição Federal Brasileira de 1937 – grifo nosso)

Hoje, no retorno à modernidade, vemos novamente a família à frente da responsabilidade do processo educativo, quando a educação é apresentada como um dever *“da família e do Estado”* (e, no caso específico, há a omissão do Estado). Pois, vivemos em um país onde

“...as pessoas devem estar em condições de resolver suas próprias necessidades, com base em seu trabalho, em seu mérito, no desempenho profissional, na sua produtividade.”
(Draibe:1993:7-8)

Afinal, vivemos, a modernidade, a agilidade e a eficiência. Nesse contexto, os serviços organizam-se perfeitamente em “parcerias” entre o Estado e as instituições privadas, cabendo a estas o atendimento da população mais comprometida, sem qualquer avaliação da qualidade dos serviços oferecidos. E nestas instituições...

“A gente acaba ficando doido aqui dentro.”⁷¹

⁷¹ Depoimento de um interno de uma instituição asilar filantrópica para pessoas deficientes, no estado de São Paulo. (*Apud*, De Carlo, 1997:82)

Os discursos são entremeados de/na história...os discursos são mesmo encharcados de história... a história social, a história das pessoas. Que *lugar* teria Juliana nessa história?

A história de Juliana parece ser marcada pelo silenciamento... (mas, há sentidos no silêncio).

Parece ser marcada pelo apagamento...

Mas Carlos (aquele rapaz que “*não aceita que ele não enxerga*”) a enxerga.

Post Scriptum

25/06/97

Seis meses após o término de meu contato sistemático com a instituição, volto à sala de aula para rever os alunos e matar as saudades. Algumas mudanças ocorreram. A maior delas talvez seja o desligamento espontâneo de Carlos (que não quis mais freqüentar a instituição) e a chegada de um novo rapaz, também de 17 anos.

Agora podemos ver o nome de todos os presentes em um quadro de pregas. Vou até ele e começo a conversar com a turma sobre os nomes. Pego, um a um, os nomes dos alunos e Élen vai apontando de quem é. Junto com Élen, outros colegas também falam os nomes que pego (ou apontam para a pessoa). Falamos sobre a ausência de Juliana, que não tem freqüentado a instituição por falta de transporte (não há quem possa trazê-la) e Élen pega o nome dela e mostra. Depois, começamos a conversar sobre o afastamento de Carlos e de como ele faz falta. Élen procura o nome de Carlos na caixa, nos mostra, e, com a outra mão, faz uma lágrima simbólica escorrer de seus olhos. (Anotações do Diário de Campo)

O que dizer da desistência de Carlos em freqüentar a escola? Poderíamos dizer que finalmente ele desistiu de se alfabetizar e acabou “aceitando” sua condição de “deficiente”?

“Ele tem que se conformar que ele é assim e pronto!” (mãe de Carlos)

*“(...)acho que não adianta mesmo ensinar...”
(Carlos)*

Ou poderíamos dizer que a atitude de Carlos seria a demonstração de sua resistência diante das impossibilidades apresentadas por aquela determinada situação escolar?

“.....quer ver quem é ignorante na minha escola, é o professor A.B.C. (o nome completo do professor)....Aí, pra você ver que ele é tão ruim que fala que o próprio aluno não..., né?” (Carlos)

Que história(s) está(riam) presente(s) na decisão de Carlos?

E Juliana, o que podemos dizer de Juliana que acabou sendo “desligada oficialmente” da instituição por falta de transporte?... Falta de transporte para pessoas “dependentes” em um estado com um “alto índice de desenvolvimento humano”... “Desligada oficialmente” por falta de transporte da instituição que luta para sobreviver no momento histórico da “otimização” dos recursos, e que tenta, a todo custo, *“demonstrar trabalho e desempenho excepcional (...)* operando com custos administrativos baixos”... Que custos são esses?

O que dizer?

“O que não sei fazer desmancho em frases.

Eu fiz o nada aparecer.

(Represente que o homem é um poço escuro.

Aqui de cima não se vê nada.

Mas quando se chega ao fundo do poço já se pode ver o nada.)

Perder o nada é um empobrecimento.”

(Manoel de Barros, “Desejar ser”. Livro sobre nada)

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola.(1984). **História da filosofia**. Vols. I a XIV. Lisboa: Editorial Presença.

- _____.(1992). **Diccionario de filosofia**. México: Fondo de Cultura Económica.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION.(1997). **Retraso mental**. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Versión española de Miguel Ángel Verguro. Madrid, Alianza Editorial.
- AMARAL, Lígia A. (1995). **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hécules). São Paulo: Robe Editorial.
- ANACHE, Alexandra. (1994). **Educação e deficiência**: estudo sobre a educação da pessoas com “deficiência” visual. Campo Grande: CECITEC/UFMS.
- ANDERSON, P.(1996). Balanço do Neoliberalismo. In SABER, E. e GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo**: As políticas sociais e o estado democrático. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- BAKHTIN,M.M.(1981). **Problemas da poética em Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____.(1988).**Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC.
- _____.(1992). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.
- BARROS, Manoel de.(1997). **Livro sobre nada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record.
- BEAUD, M. (1987). **História do capitalismo de 1500 até nossos dias**. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense.
- BEIGUELMAN, Bernardo. (1979). **Genética médica**. 3ª edição. Vol. 1. São Paulo: Edart.
- BELLUZZO, L.(1996). O reinventor da mais-valia. **Carta Capital**. ano II, nº 34.
- BOTTOMORE, Tom.(1988). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BRAIT, Beth.(1994). As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In BARROS, Diana L. P de e FIORIN, José L. (orgs.) **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo: Edusp.
- BRANDÃO, Junito de Souza.(1987). **Mitologia Grega**. Vol. I 3ª edição. Petrópolis: Vozes.
- BRASIL.(1975a). Ministério da Educação e Cultura. **Educação Especial**. Dados Estatísticos - 1974. 1º Volume. Brasília.
- _____. (1975b). Ministério da Educação e Cultura. **Educação Especial**. Cadastro Geral dos estabelecimentos do ensino especial.2º Volume. Brasília.
- _____.(1984). Ministério da Educação e Cultura. **Educação Especial no Brasil**: Síntese Estatística.
- _____.(1988a). **Constituição Federal 1988**.
- _____.(1991a) Ministério da Educação. Coordenação de Informações para o Planejamento. **Sinopse estatística da Educação Especial**. Vol. I. 1988. Brasília: MEC/CIP.
- _____.(1991b) Ministério da Educação. Coordenação de Informações para o Planejamento. **Sinopse estatística da Educação Especial**. Vol. II.: 1988. Brasília: MEC/CIP.
- _____.(1998). **Informe estatístico da Educação Básica**: Evolução recente das estatísticas da educação básica no Brasil. Brasília: MEC: INEP.
- BRONCKART, J. P. (1977). **Théorie du langage**. Une introduction critique. Bruxelas: Pierre Mardaga.

- BRUN, Jean.(1968). **Os pré-socráticos**. Lisboa: Edições 70.
- BUENO, José Geraldo S.(1991). **Educação especial brasileira**. A integração/segregação do aluno deferente. Doutorado em Educação. PUC - SP. [tese].
- _____.(1997). A produção social da identidade do anormal. In FREITAS, Marcos C. de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez: USF.
- BUFFA, Ester.(1979). **Ideologias em conflito**: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez & Moraes.
- CAMBAÚVA, L.(1988). **Análise das bases teórico-metodológicas da Educação Especial**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.
- CAMPOS, Regina Helena de F.(Org.) (1996). **História da Psicologia**. Pesquisa, formação, ensino. São Paulo: EDUC: ANPEPP.
- CANGUILHEM, Georges. (1982). **O normal e o patológico**. Trad. Maria Thereza R. C. Barrocas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- CARDIA, Martha H.(1992). **O deficiente mental na entrevista sobre o processo de profissionalização**. UFSCar. [Dissertação de Mestrado].
- CARDOSO, Maria Cecília de Freitas.(1992). Integração Educacional e Comunitária. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. I, nº 1.
- CARNOY, Martin.(1988). **Estado e teoria política**. 2ª edição. Campinas: Papirus.
- CARVALHO, Marta M. C. (1997). Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In FREITAS, Marcos C. de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez: USF.
- COMTE, A. (1979). Curso de Filosofia Positiva. In COMTE, A.. Textos Seleccionados. 2ª ed. Trad. José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural. (**Os Pensadores**).
- COSTA, Jurandir F. (1976). **História da Psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Documentário.
- CURY, Carlos R. J. (1988). **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. 4ª ed. São paulo: Cortez: Autores Associados.
- DAMASCENO, Benito e GUERREIRO, Marilisa (1991). Desenvolvimento neuropsíquico: suas raízes biológicas e sociais. **Cadernos Cedes** nº 24. São Paulo: Cortez.
- DE CARLO, Marysia M. R. do Prado.(1997). **Por detrás dos muros de uma instituição asilar** - um estudo sobre o desenvolvimento humano comprometido pela deficiência. UNICAMP. [Tese de Doutorado].
- DEVLIN, Bernie; FIENBERG, Stephen E.; RESNICK, Daniel P.& ROEDER, Kathryn (Editors).(1997). **Intelligence, genes and success**. Scientists respond to the Bell Curve. New York: Copernicus.
- DIAS, Maria Helena P.(1995). **Helena Antipoff**: Pensamento e ação pedagógica à luz de uma reflexão crítica. Mestrado em Educação. Campinas: Unicamp. [Dissertação].
- DISTANTE, Carmelo. (1998). Prefácio. In ALIGHIERI, Dante. **A divina comédia**: Inferno. Tradução de Italo E. Mauro. Edição Bilíngüe. São Paulo: Editora 34.

- DRAIBE, Sônia.(1993). Qualidade de vida e reformas de programas sociais: o Brasil no cenário latino-americano. **Lua Nova**. Revista de Cultura e Política- CEDEC - Centro de Estudos de Cultura Contemporânea. n° 31.
- _____.(1995). Repensando a política social: dos anos 80 ao início dos anos 90. In SOLA, L. e PAULANI, L. **Lições da década de 80**. São Paulo: EDUSP; Genebra: UNRISD.
- ECO, Humberto & SEBEOK Thomas A. (Org.). (1991). **O signo de três**. Dupin, Holmes e Peirce. Trad. Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva.
- ENGELS, F.(1979). **Dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie.(1989). **Pesquisa participante**. 2ª edição. Tradução de Francisco S. de A. Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- FERNANDES, Rubem C. (1994). **Privado porém público**. O terceiro setor na América Latina. 2ª edição. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- FERREIRA, Júlio R.(1993). **A exclusão da diferença**. Piracicaba: UNIMEP.
- FERREIRA, Maria Cecília. (1994). **A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental**. (Doutoramento em Educação). UNICAMP. [Tese].
- FIGUEIREDO, Luís Cláudio.(1992). **A invenção do psicológico**. Quatro séculos de subjetivação 1500 -1900. São Paulo: Educ: Escuta.
- FONSECA, Vitor da.(1987). **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FOUCAULT, Michel.(1977a). **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____.(1977b). **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes.
- GALBRAITH, John Kenneth.(1996). **A sociedade justa**. Uma perspectiva humana. Tradução de Ivo Korytowski. Rio de Janeiro.
- GALVÃO PEREIRA, Maria Izabel. (1998). **Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil**. Doutorado em Educação. USP. [Tese].
- GÊNIOS pregam 'purificação da raça'. **Folha de São Paulo**. Caderno 3, São Paulo, 15 de janeiro, 1995.
- GENTILI, P. (org.).(1995). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes.
- GEUSS, Raymond.(1988). **Teoria Crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt**. Trad. Bento Itamar Borges. Campinas: Papirus.
- GIBELLO, Bernard (1986). **A criança com distúrbios de inteligência**. Trad. Leda M. V. Fischer. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GINZBURG, Carlo.(1978). **O queijo e os vermes**. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. Trad. Betania Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras.
- GINSBURG, Carlo. (1991). Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In ECO, Umberto & SEBEOK, Thomas. **O signo de três**. Tradução de Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva.
- GIROUX, H.(1986). **Teoria crítica e resistência em educação**. Para além das teorias de reprodução. Petrópolis, Vozes.
- _____.(1988). **Escola crítica e política cultural**. 2ª edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- GLAT, Rosana.(1989). **Somos iguais à vocês** : depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir.

- _____. (1995). **A integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras.
- GÓES, Maria Cecília.(1991). A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedes** n° 24. São Paulo: Cortez.
- GOFFMAN, E. (1974). **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva.
- _____. (1980). **Estigma**. Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada. 3ª edição. Rio de Janeiro: Zahar.
- GRAMSCI, A. (1987). **Concepção dialética da história**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. (1991). **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GUIRALDELLI Jr., P. (1991). **Pedagogia e luta de classes do Brasil** (1930-1937). Ibitinga: Humanidades.
- GUYTON, A.(1977). **Tratado de fisiologia médica**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Interamericana.
- HABERMAS, Jürgen.(1987a). **Conhecimento e interesse**. Trad. José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara.
- _____.(1987b) **Técnica e ciência como ideologia**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70.
- HELLER, Agnes.(1982). **Para mudar a vida**. felicidade, liberdade e democracia. Entrevista a Ferdinando Adornato. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense.
- _____.(1989). **O cotidiano e a História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____.(1993). **Uma Teoria da História**. Trad. de Dilson Bento de Faria Ferreira Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- HERRNSTEIN, R.J. and MURRAY, C. (1994). **The Bell Curve**: Intelligence and class structure in american life. New York: The Free Press.
- HOBBSAWM, Eric J. (1997). **A era das revoluções**: Europa 1789-1848. 10ª edição. Tradução de Maria Tereza L. Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HOLANDA, Sérgio Buarque (Org.). (1985). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo II. O Brasil Monárquico. 3º Volume. Reações e Transações. 5ª edição. São Paulo: DIFEL.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T.(1983). Conceito de Iluminismo. In Benjamin, W.; Habermas, J.; HORKHEIMER, M. e ADORNO, T.. Textos Seleccionados. São Paulo: Abril. (**Os Pensadores**).
- HUBERMAN, Leo.(1978). **História da riqueza do homem**. 14ª edição. Rio de Janeiro: Zahar.
- FUNDAÇÃO Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.(1977). **Anuário estatístico do Brasil**. Vol. 38. Rio de Janeiro: IBGE. p.1-848.
- JANNUZZI, G.(1985). **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- _____.(1992). Oficina Abrigada e a “Integração” do “Deficiente Mental”. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. 1, n°1, pp 51-63.

- _____.(1996).Política estatal oscilante de Educação Especial e a produção de conhecimento. **V Seminário de pesquisa em Educação Especial**. Niterói
- _____.(1997). As políticas e os espaços para a criança excepcional. In FREITAS, M. C.(org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez: USF.
- KANT, Immanuel.(1783). Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento”? (“Aufklärung”). **Textos seletos** – Edição Bilíngue. 2ª Edição. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KASSAR, M.(1988). Situação da Educação Especial no Brasil, diante da legislação existente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Vol.9. n.3. Maio.
- _____.(1994). Diagnosticar a deficiência mental: sim ou não? **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol 1, nº 2.
- _____.(1995). **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papyrus.
- LA BOÉTIE, Etienne de.(1987). **Discurso da servidão voluntária**. Trad. de Laymert Garcia dos Santos. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- LAPLANE, Adriana L. F.(1991). **Teoria e prática na educação**: as relações de poder na escola. Faculdade de Educação: Unicamp. [Dissertação de Mestrado].
- _____. (1997). **Interação e silêncio na sala de aula**. Faculdade de Educação: Unicamp. [Tese de doutorado].
- LEONTIEV, A. (1978). **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizontes.
- LOCKE, John.(1983). Ensaio acerca do entendimento humano. In LOCKE, John. **Textos Seleccionados**. Trad. de Anoar Aiex e E. J. Monteiro. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural.(**Os Pensadores**).
- LURIA, A.R.(1979). **Curso de Psicologia Geral I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. (1986). **Pensamento e Linguagem**. As últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MACHADO, A.(1977). **Neuroanatomia funcional**. Rio de Janeiro - São Paulo: Atheneu.
- MANZINI, Eduardo J.(1989). **Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental**: visão do agente institucional e visão do egresso. Dissertação de Mestrado. UFSCar.
- MARX, Karl (1859). **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª edição. Tradução de Maria Helena B. Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- _____.(1968). **O capital**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____ & ENGELS, Friedrich.(1845-6). **A ideologia alemã** - Teses sobre Fuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.
- MAZZOTTA, Marcos. (1982) **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira,
- _____.(1996). **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez.
- MEC - Ministério da Educação.(1985). **O resgate da educação especial**. Coordenadoria de Comunicação Social. Brasília.

- MELETTI, Sílvia M. F. (1997). **O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental**. Mestrado em Educação Especial. UFSCar. [Dissertação].
- MENDES, Enicéia G.(1995). **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. USP, São Paulo. [Tese de Doutorado]
- MERISSE, Antonio.(1997). Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In MERISSE, Antonio et al. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência.
- MICHELET, André & WOODILL, Gary (1993). **Le handicap dit mental**. Le fait social, le diagnostic, le traitement. Neuchâtel - Paris: Delachaux et Niestlé.
- MUELLER, Fernand-Lucien.(1978). **História da Psicologia**. Da Antigüidade aos dias de hoje. 2ª edição. Tradução de A.O. Aguiar, J.B.Damasco Penna, L.L. de Oliveira e M.A. Blandy. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- NUNES, L. , FERREIRA, J.R., GLAT, R., MENDES, E. e Col. (1997). **A pós-graduação em educação especial: caracterização e perspectivas dos programas e análise crítica da produção discente**. UERJ: UNIMEP: UFSCar: CNPq.
- OLIVEIRA, Francisco.(1996). Neoliberalismo à brasileira. In SABER, E. e GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de.(1994). **Preconceito e autoconceito**. Identidade e interação na sala de aula. Campinas: Papyrus.
- OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari.(1997). **A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos**. Campinas, SP: Faculdade de Educação da UNICAMP. [Tese de Doutorado].
- OMOTE, Sadao.(1980). **A deficiência como fenômeno socialmente construído**. Palestra proferida na Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação. UNESP, Marília-SP.
- ORLANDI, Eni P.(1995). **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. 3ª ed. Campinas: Unicamp.
- ORNELLAS, Cleuza P.(1997). **O paciente excluído**. História e crítica das práticas médicas de confinamento. Rio de Janeiro: Revan.
- PASCHOALICK, Wanda.(1981). **Análise do processo de encaminhamento de crianças das classes especiais para deficientes mentais, desenvolvido nas escolas de 1º grau da delegacia de ensino de Marília**. Mestrado em Educação. PUC-SP. [Dissertação].
- PADOVANI, Umberto & CASTAGNOLA, Luís. (1984). **História da filosofia**. 16ª edição. São Paulo: Melhoramentos.
- PEIXOTO, Anamaria C. (1981). **A reforma educacional Francisco Campo - Minas Gerais, Governo Presidente Antônio Carlos**. UFMS.[Mestrado em Educação].
- PENA, Sérgio D.(1997). A igualdade dos desiguais. Entrevista à Norton Godoy. **Revista Isto é**. 15/01/97.
- PERROT, M. (1988). **Os excluídos da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- PESSOTTI, Isaiás.(1994). **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz: Edusp.

- PINO, Angel.(1991). O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes** n° 24. São Paulo: Cortez.
- _____.(1994). A questão da significação: perspectiva histórico-cultural. // **Congresso Brasileiro de Neuropsicologia**. Campinas, datil.
- PLANK, D.(1991). Os interesses público e privado na Educação Brasileira: males crônicos, soluções longínquas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v. 72, n° 170, p.31-44.
- PLATÃO. (1987). **A República**. 5ª. Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PLUM, Fred & POSNER, Jerome B.(1977). **Diagnóstico de estupor e coma**. Trad. de Maier Chil Sztajnberg. 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. (1979). **História da educação brasileira: a organização escolar**. 2ª edição. São Paulo: Cortez & Moraes.
- ROCHA, Luiz Carlos. (1997). Há algo de degenerado no reino da sociedade industrial moderna. In MERISSE, Antonio et al. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência.
- ROCHA, Wanderley.(1993). **Percepção do surdo em relação à sua integração social**. Dissertação de Mestrado. UERJ.
- ROMANELLI, O.(1989). **História da Educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes.
- ROSE, Steven.(1997). A perturbadora ascensão do determinismo neurogenético. **Ciência hoje**. Revista de divulgação científica da SBPC. v.21, n°126, p.18-27.
- SARAIVA, Aida M.(1993). **A pessoa portadora de deficiência mental e as representações sociais de si mesmo: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. UERJ.
- SATOW, Suely Harumi.(1995). **Paralisado Cerebral – construção da identidade na exclusão**. São Paulo: Cabral: Robe.
- SAVIANI, D.(1988). **Política e educação do Brasil**. O papel do congresso nacional na legislação do ensino. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- SCHAFF, A.(s/d). **O Marxismo e o indivíduo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SCHNEIDER, D.(1977). Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In VELHO, Gilberto (Org.). **Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- SECRETARIA de Educação Especial . (1994). Diretrizes de atuação e ações prioritárias. **Integração**. Ano 5, n° 11.
- SICA, Clélia Mendonça. (1991). Educação do deficiente mental. In Assumpção Júnior, Francisco B. e Sprovieri, Maria Helena. (Orgs.) **Introdução ao estudo da deficiência mental**. São Paulo: Memnon.
- SILVA, T.T. e GENTILI, P.(1996). **Escola S.A**. Brasília: CNTE.
- SILVA, Adriane G.(1995). **O movimento apaeano no Brasil: Um estudo documental (1954-1994)**. (Dissertação). Mestrado em Educação. PUC.SP.

- SMOLKA, Ana Luíza B.(1991a). A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Cadernos Cedes** n° 24. São Paulo: Cortez.
- _____.(1991b) Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**. Campinas. (18), 15-28, Jul/Dez.
- _____.(1997). Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In GOÉS, M.C. & SMOLKA, A. L. (org.). **A significação nos espaços educacionais**. Interação social e subjetivação. Campinas: Papirus.
- _____.(1998). The (in)proper and the (in)pertinent in the appropriation of social practices. Paper presented at the **Fourth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory**. Denmark: University of Aarhus, June, 7-11.
- _____, GÓES, M.C. e PINO, A. (1995). The constitution of the subject: a persistent question. WERTSCH, J. and al. **Socialcultural studies of mind**. Cambridge Univ. Press.
- SOARES, Carmen Lúcia.(1998). **Imagens da Educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa do século XIX. Campinas: Autores Associados.
- SOUZA, Marília.(1995). **Preparação e colocação de jovens e adultos portadores de deficiência mental no mercado de trabalho competitivo**.. UERJ. [Dissertação de Mestrado].
- TELFORD, C.W. & SAWREY, J.M.(1984) **O indivíduo excepcional**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Zahar.
- VASCONCELOS, Mário Sérgio. (1997). Os orfanatos e a ideologia da reintegração. In MERISSE, Antonio et al. **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência.
- VIEIRA, Sofia Lerche (1987). O público, o privado e o comunitário na educação. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez: n. 27: 5-12.
- VYGOTSKY, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. **The concept of activity in soviet psychology**. J.V. Wertsch ed. Sharpe, NY.
- _____.(1984). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____.(1985a). La méthode instrumentale en psychologie. In BRONCKART, J.P. & SCHNEUWLY, B. **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel - Paris: Delachaux & Niestlé.
- _____.(1985b). Les bases épistémologiques de la psychologie. In BRONCKART, J.P. & SCHNEUWLY, B. **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel - Paris: Delachaux & Niestlé.
- _____.(1987a). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____.(1987b). **La imaginacion y el arte en la infancia**. (Ensayo psicológico). México: Hispanicas.
- _____.(1989a). Concrete human psychology. **Soviet psychology**. XXVII (2).
- _____.(1989b). **Obras Completas**. Fundamentos de defectologia. Tomo 5. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____.(1991). Consciência como problema de la psicología del comportamiento. **Obras Escogidas I**. Madrid, Visor, Ministerio de Educacion y Ciencia.

_____, LURIA E LEONTIEV.(1988) ***Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem***. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.

WERTSCH, James.(1988). ***Vygotsky y la formación social de la mente***.
Trad. Javier Zanón y Montserrat Cortés. Barcelona: Paidós.