

A EDUCAÇÃO DE INDIVÍDUOS CONSIDERADOS DEFICIENTES: UM RESGATE DE SEUS SIGNIFICADOS SOCIAIS E HISTÓRICOS

PARTE II

Sonia Mari Shima Barroco

É na convivência com outros e com o meio ambiente que as necessidades de qualquer ser humano se apresentam. Em razão disso, é importante questionar os critérios que têm sido utilizados para distinguir as necessidades especiais das necessidades comuns e vice-versa, em particular no contexto escolar (MAZZOTA, 1998, p.7).

Propósito da Parte II: discutir a importância da escolarização para pessoas com deficiência; expor que se trata de um conteúdo que se encontra sistematizado na disciplina **História da Educação** (comum e especial).

Hipóteses de Trabalho:

- 1) precisamos destacar a própria valorização da História para a Educação Especial e Inclusiva, quando se pretende a formação do professor.
- 2) o professor deve cultivar e implantar [no Outro] os brotos do interesse pela História para ter possibilidades de avanços em sua mediação instrumental.

Ao contrário do que tão comumente se pensa e se divulga, **é por meio da História que podemos selecionar fontes e conteúdos para o nosso trabalho escolar, para um trabalho vivo com pessoas vivas.**

A História, portanto, não se refere a uma área do saber que se vê às voltas com o antigo, com o medieval, com o que é próprio ao museu. Ela se depara com o homem, que foi, que é e que pode vir-a-ser.

É preciso que olhemos para o arrolar dos fatos, não somente para decorarmos datas e descobertas, mas para descobrirmos com que encantamento e tenacidade os homens de outras épocas buscaram por alternativas passíveis de responderem aos problemas que os afligiam.

Método: Recuar no tempo e a outras sociedades não significa que buscamos por modelos a serem diretamente aplicados à nossa sociedade. Antes, este recuo ajuda-nos em nosso processo de civilizatório, pois podemos identificar desafios que outros homens tiveram diante de si e as alternativas que encontraram.

Conhecer outros povos permite: o contato com aquilo que a humanidade vem construindo, e que fica registrado de diferentes formas (em teorias, na arte, nos processos produtivos, etc.); a composição de um repertório para o existir humano sob outras possibilidades, que nem sempre estão evidentes em nossa cotidianidade; atingir um estado de maior consciência acerca da constituição identitária dos povos. Tal recuo, enfim, possibilita-nos entender que o psiquismo humano se constitui socialmente, o que dá espaço para a intervenção educacional.

[Conhecer outras condições permite: compreender o existir humano sobre outros patamares.]

É justamente este **olhar temporalizado e situado** que nos ajuda a voltar para nossas salas de aula e perguntarmos o que fazer para que os alunos que ali se encontrem alcancem essa dimensão histórica. **Para que o professor alcance resultados mais promissores é importante que ele se veja em formação continuada.**

Observemos que, apesar do sentido metafórico, realmente ele precisa ver-se inserido em um processo contínuo de humanização de si mesmo e do Outro.

Buscamos por fontes que possam nos instrumentalizar para a ação docente. Nosso entendimento de “fonte” pauta-se no que Saviani (2004, p. 4) expõe.

Fonte é uma palavra que apresenta, via de regra, duas conotações. Por um lado significa **o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente.** Por outro, **indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender.** Além disso, a palavra fonte também pode se referir a algo que brota espontaneamente, ‘naturalmente’, e a algo que é construído artificialmente. **Como ponto de origem, fonte é sinônimo de nascente que corresponde também a manancial, o qual, entretanto, no plural, já se liga a um repositório abundante de elementos que atendem a determinada necessidade.**

Somando-se a isto, também destacamos o que aponta Kosik (1995, p. 43):

O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma **concepção da realidade**, explícita ou implícita. A questão: como se pode conhecer a realidade? É sempre precedida por uma questão mais fundamental: que é a realidade?

Defendemos, pois, que podemos conhecer a realidade com base em algumas fontes eleitas, que nos servem de “**ponto de origem**” e de “**repositório abundante**”.

Valorização da intencionalidade na educação

Snyders (1978, p. 44), ao estudar as pedagogias que chama de não-diretivas, aborda acerca da maneira não-inocente de se batizar os fatos relacionados à educação, posto que se pode tomá-los como *pedagógicos*, *democráticos*, etc. A *democracia*, por exemplo, pode ser “reduzida a um jogo de relações num clima de amabilidade e indulgência, a uma forma habilidosa de conduzir as relações humanas”.

Uma das experiências pedagógicas nessa direção foi desenvolvida por A. S. Neill, na instituição fundada em 1921, denominada de Summerhill. Nela a educação deveria visar a felicidade do aluno, o que implicava na liberdade e na não coação dos adultos sobre a criança e o jovem. **Na educação de Neill não há a intenção de situar o aluno ante a uma dada sociedade, ou classe social. Era declarado o propósito de não se dar orientação política, e mesmo o aprofundamento teórico seria tomado como nefasto. Afinal, nem na cultura universitária, e nem nas concepções políticas haveria algo a se aprender; as obras humanas que objetivam os esforços e lutas também eram do mesmo modo recusadas.** Conforme Snyders (1978, p. 59), “basta confiar-se à vida, ao amor, basta realizar ‘o dom do amor’, numa espontaneidade que nada deve à atividade teórica nem prática da humanidade que nos precedeu, da humanidade no meio da qual vivemos”. Por essa razão, o professor não tem intervenção ativa, e **“as crianças assim formadas são desarmadas no plano das idéias”**. Não há objetivo determinado de ensino e nem algo que valha ser ensinado; antes, o desejo da criança é que parecer ser definitivo.

Aliás, Summerhill é um lugar onde as capacidades naturais, dadas pela Providência – a Natureza – somada à vontade necessária para se tornar sábio, podem vir à tona. Esse entendimento, somado ao conjunto de defesas feitas por Neill é que atua como justificador do *status quo*. A Escola de Summerhill recusa a verdade, estimula a verdade que a criança tem e exterioriza; ela se assenta sobre o desejo do aluno; e estimula a psicologização dos problemas sociais. Acerca desta observação, explica, por exemplo, que uma guerra é defendida por homens infelizes. **“Se o mal está na esfera do psicologismo, o remédio também está; a escola se apresenta como remédio. Ela diz respeito à “medicação psicológica para salvar os homens” (SNYDERS, 1978, p.66).**

Para Snyders, a contraposição a esta e às várias formas de manifestação da pedagogia não-diretiva segue um caminho inverso.

“O ato pedagógico não pode ser simplesmente o ato de uma incitação intelectual ao conhecimento; é também uma forte relação afetiva entre o professor e os alunos, relação afetiva que deve ser vivida com todas as dificuldades que pressupõe... A criança vive uma

ansiedade, uma angústia, muito profunda, na busca do seu desenvolvimento, do seu desabrochamento; e se a classe não lhe proporciona uma segurança, um encorajamento, uma confiança, se se torna para ela um lugar de projeção das dificuldades familiares, em vez de ser o lugar de elucidação pelo menos parcial ou de compensação, a comunicação não se estabelece, o que traduzirá um malogro para a cultura” (PERETTI apud SNYDERS, p. 288).

Além disso, entende que

Não é possível, no entanto, demorar-se o passo à revolução, nem o progresso pedagógico pode encerrar-se no puramente pedagógico. A escola é atravessada inelutavelmente pela luta de classes, o que significa que [se dá] no mesmo momento em que as classes dominantes querem aproveitá-la como instrumento que as ajude a emanciparem-se. Não é a escola que pode terminar com a luta de classes, pois ao mesmo tempo tem um verdadeiro papel a desempenhar nessa luta e pode e deve participar de maneira criadora na renovação da sociedade, em lugar próprio e ao ritmo de conjunto do processo revolucionário.

As responsabilidades da escola são reais, não são totais: enquanto o proletariado viver em condições de inferioridade (incerteza, humilhação, rudez no trabalho manual, isolado do trabalho intelectual), escola alguma poderá fazer com que os filhos de operários tenham os mesmos êxitos que os outros; mas nada deve ser descuidado para o ajudar a progredir.

Nem aguardar que a Revolução se faça para metamorfosear a escola, nem acreditar que se pode instituir uma boa escola numa sociedade má. O movimento para transformar a escola é uno com o movimento para transformar a sociedade: cada passo em frente vale por si mesmo e como garantia da possibilidade de tudo ser posto de novo em causa (SNYDERS, p. 295, 296).

Snyders explica que

O esforço pedagógico consiste em formar a criança para a invenção, para a busca, para a inovação; e isto só pode obter-se por um contacto prolongado com os grandes inventores. Recuamos a oposição entre a originalidade da criança e o acesso aos conteúdos ensinados, que a alguns agrada chamar dependência.

Na realidade, é por uma assimilação pessoal do que lhe

foi ensinado que o indivíduo atinge a originalidade e não pretendendo situar-se fora de todo o ensino, de toda a influência (SNYDERS, 1978, p. 297).

Ter como ponto de partida o Outro, permite, assim, a manifestação de um quantum de originalidade. Pode ser identificado que o exposto por Snyders ruma na mesma direção pleiteada por Vigotskii (1998).

O verdadeiro problema da originalidade é o de uma reestruturação individual do que foi assimilado.

A originalidade, para o aluno, não é descobrir uma direcção absolutamente nova (e, quando o pretende, volta a cair de facto na banalidade); mas sim viver pessoalmente, viver pessoalmente com as riquezas, os cambiantes, as modificações que a sua personalidade própria lhe proporciona, uma tendência já existente e, talvez assim, juntar-lhe qualquer coisa, ou antes, modificar-lhe o curso.

Para o aluno, a possibilidade de se exprimir, de se exteriorizar, constitui de fato um dado essencial e o texto livre pode desempenhar um fecundo papel: partir do que a criança sente, da maneira que lhe é própria de pôr um problema e basear-se no que ela é.

Recusamo-nos, porém a considerar que a expressão espontânea alcance diretamente, por si mesma, a originalidade, a criatividade. Esta é, em primeiro lugar, eco, decalque.

Não anunciaremos aos alunos que o seu texto livre é já pessoal, que está bem tal como é. Solicitando humildemente a permissão de lhes ordenar, de lhes esclarecer a obra, de lhe corrigir alguns erros; mas vamos tomá-lo abertamente como ponto de partida para um difícil esforço de aprofundamento, que pode ir até se encontrar uma nova motivação. E, talvez, condições favoráveis e no fim de todo trajeto, se veja luzir uma centelha de originalidade (SNYDERS, 1978, p. 297, 298).

Com este destaque, quero dizer que é necessário que a escola que se pretenda progressista, crítica, tome os homens amarrados por um fio: o fio da História, que revela a sua condicionalidade dos mesmos uns aos outros.

Snyders (1978, p. 309), pergunta se o marxismo poderia inspirar uma pedagogia. Explica que o que dá base a uma pedagogia, a sua diferença entre outras propostas pedagógicas, são os conteúdos apresentados ante o homem que esperam formar. “Uma pedagogia progressista distingue-se da conservadora, reacionária ou fascista, pelo que diz, pelo que explica sobre o racismo, as guerras, as desigualdades, a começar pelas desigualdades de êxito na classe e sobre as diferentes práticas que se ligam às diferentes interpretações”.

Para o autor, para uma nova pedagogia crítica se fazer são necessários alguns passos, dentre eles, está o processo de rupturas com algumas tradições.

Ruptura com a(s): **1. a ilusão idealista, que toma os homens de “cabeça para baixo”, tal como as câmeras fotográficas e a própria retina do olho humano, que faz a inversão dos objetos, ou seja, com a prática de se tomar a consciência sob uma aparência primeira, ou numa relação aparentemente independente da esfera produtiva; 2. as concepções morais tidas como puras e desinteressadas, gozando uma espécie de extraterritorialidade, independentes das relações estabelecidas entre as classes sociais; 3. e a última, que é a síntese das duas ilusões anteriores, com a concepção de que o indivíduo se faz a si mesmo, isolado, independente do conjunto das relações sociais.** A educação deve, a seu ver, sob uma proposta crítica, romper com estas tradições.

Por outro lado, para Snyders (1978, p. 321), o marxismo, base para essa educação crítica, é, também, continuidade. Primeiro, no sentido de que uma nova sociedade e uma nova educação só podem ser gestados no interior das velhas relações, cujas crises e sofrimentos se acirram de tal modo a levar à busca de alternativas. Por exemplo, a opressão mais dura sobre o trabalhador é que pode levá-lo a ter consciência dela, para partir em busca da sua superação, unificando o vivido por si mesmo [em relação às suas experiências] e o vivenciado pelos demais homens. Um segundo aspecto, de continuidade, refere-se à unidade teoria-prática. Com base na realidade prática cotidiana os homens podem livrar-se das “quimeras da teoria”; prática, esta, que deve ser alargada, coordenada e que indica a direção a ser seguida pelos homens. Prática que, em si é, ao mesmo tempo, contraditória, parcelar. Assim, entendo que, sob essa dinâmica, a teoria não se refere às letras mortas, mas à prática viva.

A escola ou pedagogia marxista busca a ruptura e a continuidade em diversos aspectos: na direção assumida de se ir do saber espontâneo àquilo que Snyders chama de erudito, na busca da verdade, no ensino de ciências, etc.

Recuperação da história do reconhecimento da educabilidade da pessoa com deficiência

A recuperação histórica dos processos de reconhecimento da educabilidade da pessoa com deficiência e da constituição de serviços escolares a elas destinados contribui para que possamos ver a própria condicionalidade humana: o homem é necessariamente um ser criador e criativo, ele luta pela vida e neste processo se humaniza.

Demonstrar que a história da educação comum e especial não é feita de belos fatos, mas de avanços e recuos, de contradições, de distanciamentos entre o que defendemos e apregoamos e aquilo que realizamos em nossa prática social é algo crucial.

Lidar com a contradição não deve ser algo a nos desanimar na ação educativa, mas ela deve ser vista como elemento educativo, posto que permite/permitirá novos encaminhamentos escolares.

Ao evidenciar a relação entre momento histórico (com características econômicas, sociais e culturais próprios a uma dada sociedade) e atendimento educacional, revela que estão postas condições legais, e de outra ordem, mas isto, por si, não implica em alteração em uma dada prática educativa. Há que se fazer outras mediações, que se atentar a outras implicações.

É preciso que, em especial os professores, compreendam que a história da educação é a história das possibilidades humanas!

Os debates sobre a educabilidade das pessoas com deficiência não são nada recentes, e remontam para além do século XVIII, no tocante, em especial, às crianças deficientes sensoriais (surdas e cegas), e no século XIX para as crianças com deficiências intelectuais. Mas, é a partir da décadas de 1970 e 1980 que assumem uma nova direção, concentrando-se não somente sobre a escolarização das mesmas, mas sobre a importância de haver integração escolar. Na década de 1990 o debate recai sobre a inclusão escolar.

Embora sob uma outra perspectiva teórica, Plaisance (2005) faz uma abordagem que nos interessa para o nosso propósito. Explica que o modelo de anormalidade e a denominação correlativa de “criança anormal” são legitimados no campo científico entre fins do século XIX e começo do século XX. As escolas e classes de aperfeiçoamento destinadas às crianças chamadas de “retardadas”, importam o *modelo de anormalidade* de especialistas, “técnicos da infância anormal”, ou seja, não se trata de um conceito gestado no interior da escola. Isto, somado à outras evidências, revela a condicionalidade da escola ao contexto extra-escolar, se assim podemos dizer. Para este autor, a *anormalidade* e a *criança anormal* não recebem definições unívocas. É no fim do século XIX, que as situações escolares chamam a atenção, assim como a identificação das crianças que não seriam “para a escola”.

Exemplos de pontos marcantes dessa História

No século XVI **Jerônimo Cardan** (1505-1576), de origem italiana, médico, matemático, astrólogo, reviu o princípio aristotélico de que ‘o pensamento é impossível sem a palavra’. Já o médico francês **Joubert** (1529-1582), escreveu sobre o ensino de surdos-mudos, e que, por sua vez, defendeu outro princípio aristotélico: ‘O homem é um animal social com habilidade para se comunicar com outros homens’. O ponto de partida para ambos os médicos foi a concepção da natureza humana, que permitiria ao homem o pensamento sem a fala, que reconheceria sua sociabilidade relacionada à comunicação, e que era passível de ser pesquisada.

O primeiro trabalho escrito sobre a educação da pessoa com deficiência data de 1620, cujo autor é **Jean Paul Bonet**, sob o título: “Redação da letras e arte

de ensinar os mudos a falar”. Não se trata de um marco com mudanças significativas em relação à situação marginal das pessoas com deficiências, mas assinala o início de algumas mudanças na relação deficiente x não-deficientes.

Só **após o século XVIII** é que as pessoas com deficiências começaram a ser vistas como pessoas que poderiam conviver socialmente com as pessoas “normais”. Isso não quer dizer que o ocultismo e o misticismo estivessem desaparecidos, visto que ainda não havia conhecimentos científicos que pudessem subsidiar uma compreensão mais realística da deficiência [há que se considerar que o fenômeno desconhecido sempre provocou certo temor na humanidade, e que a tentativa de sua elucidação passa por diferentes vias].

Embora as ações ante a deficiência não sejam obras de um só homem (a produção acaba sendo coletiva, da humanidade), a partir de dadas condições sociais favoráveis, é que diferentes pessoas começaram a se interessar por esta questão, abrindo espaços em várias áreas em busca de uma vida mais “normal”.

Divulga-se que as primeiras mobilizações em prol dos sujeitos com deficiências aconteceram na Europa, o que reforçou a mudança de atitude da sociedade, visto que, acabaram transformando-se em medidas educacionais que posteriormente atravessaram fronteiras, chegando inclusive ao Brasil.

O atendimento educacional às pessoas com deficiências era designado pelos nomes de: “Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa” (MAZZOTTA, 1996, p 17). Tal Educação de Deficientes abrangia: abrigo, assistência, terapia, etc.

Com base em Mazzotta (1996), podemos destacar trabalhos bastante relevantes para o surgimento da Educação Especial enquanto uma modalidade de ensino. Para constituir-se como tal, ficou evidenciada a importância dos estudos sobre **métodos**. Ou seja, antes de se ter uma organização oficial de atendimento às pessoas com deficiências, vários estudos metodológicos foram desenvolvidos. “O que fazer?”; “Como fazer?”; “Quem deve ensinar a quem?”; “Onde ensinar?”, questões dessa natureza têm mobilizado os educadores e pensadores; e continuam na ordem do dia. Como veremos a seguir, o aparecimento do atendimento especializado (num método) em escolas, também especiais, constitui-se um grande avanço - o avanço possível a uma época, que hoje pode soar com o tom da segregação.

Em Paris, o abade **Charles M. Eppée**, fundou em **1770** a primeira instituição educacional para surdos-mudos. Foi o abade Eppée o inventor do método de sinais que tem como objetivo completar o alfabeto, bem como auxiliar na percepção de objetos pelos surdos-mudos.

O inglês **Thomas Braidwood** (1715-1806) e o alemão **Samuel Heinecke** (1729-1790), fundaram em seus países instituições para surdos-mudos. Ambos aderiram aos trabalhos do abade Eppée, contudo, posteriormente, Heinecke inventou o método oral, atualmente conhecido como leitura labial ou leitura

orofacial, destinado à educação dos surdos-mudos, para que leiam e falem através dos movimentos normais dos lábios. Este método contrapõe-se ao método de sinais e, até os dias de hoje, tem gerado discussões sobre a validade de um ou de outro.

Valentin Haüy fundou em Paris o Instituto Nacional de Jovens Cegos em 1784. Haüy recebeu a aprovação da Academia de Ciências de Paris, por utilizar no ensino aos cegos letras em relevo. Seu método teve grande e importante repercussão por possibilitar a abertura de outras escolas para cegos na França. Mais tarde países europeus seguiram o seu modelo de ensino.

Charles Barbier, oficial do exército francês, em 1819 apresentou uma sugestão aos professores e alunos do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, que foi bem aceita e empregada pelos mesmos. Seu método de ensino fazia parte do código de mensagens do exército, transmitidas em campos de batalhas à noite, e comportava 36 sons franceses básicos, aliando-os à pontos salientes. O método chamou a atenção dos professores que passaram a utilizá-lo no Instituto.

Louis Braille, estudante do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em 1829 fez algumas modificações no código militar de comunicação noturna (*écriture nocturne*), de Barbier, que recebeu o nome de sonografia, e mais tarde de Braille. Este método é utilizado até os dias de hoje, pois facilita a leitura e escrita dos pessoas com deficiências visual. Baseia-se em 6 pontos salientes, os quais possibilitam 63 combinações.

Há registros de 1832, na Alemanha, de uma fundação cuja obra era voltada à educação dos deficiente físicos. Tal instituição era responsável pela educação dos coxos, manetas e paralíticos.



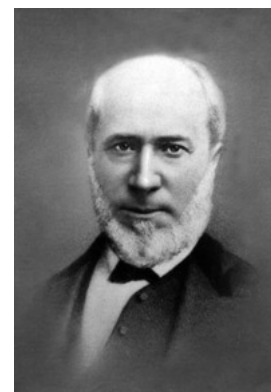
Phillipe Pinel (1775-1826) atendeu os insanos na França, sob um método novo: o tratamento moral.



No século XIX o médico **Jean Marc Itard**, utilizou um método de ensino para deficientes ou retardados mentais. Para a demonstração da validade do seu método trabalhou com um menino selvagem de 12 anos de idade, durante cinco anos, este trabalho recebeu o nome de *O Selvagem de Aveyron*. Seu livro publicado em 1801, intitulado **De l'Éducation d'un Homme Sauvage** é conhecido como a primeira obra sobre a educação de retardados mentais. Seu trabalho baseou-se nas regras de aprendizagem por repetição, através da apresentação de estímulo e reforço, de teóricos como Thorndike e Hull.



O trabalho de Itard não parou. **Edward Seguin** (1812-1881), seu aluno, deu prosseguimento ao método de ensino dos retardados mentais. Médico, Seguin utilizou como técnica a neurofisiologia, segundo ele; o sistema nervoso poderia ser reeducado através de treinamentos motor e sensorial. Seguin fundou na França o primeiro internato público para crianças retardadas mentais. Desenvolveu material didático utilizando, também, cores, música e meios de motivação. Seguin, em 1846, editou seu livro *Traitement Moral, Hygiène et Éducation des Idiots*, em Paris, o qual não foi bem recebido. Mudou-se para os Estados Unidos, onde publicou seu segundo livro em 1907, intitulado *Idiocy and its Treatment by the Physiological Method*. apresentou uma escola residencial.



Na Suíça um médico chamado **Johann J. Guggenbühl**, obteve sucesso em um internato de retardados mentais severos, sua técnica consistia em centralizar o trabalho no treinamento sensorial, através de uma combinação de tratamento médico e educacional.



Maria Montessori, médica italiana, teve sua contribuição marcada pelo trabalho desenvolvido num internato para crianças retardadas mentais em Roma. Seu trabalho destacou-se pela auto-educação através de materiais didáticos, tais como: blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos, letras em relevo. Fazia parte do seu programa de treinamento regras essenciais para crianças em idade pré-escolar, deficientes ou não.

Na Europa, outro trabalho em destaque foi o de Alice Descoeurdes, que desenvolveu um currículo direcionado aos

retardados mentais leves, no qual enfatizava o desenvolvimento educacional em ambientes naturais, enfocando as deficiências sensoriais e cognitivas.

Em 1917, foi fundada nos Estados Unidos, pelo reverendo Thomas H. **Gallaudet**, a primeira escola pública para surdos. E, em 1948, foi fundada no Canadá a primeira escola para meninos surdos-mudos.

Meio século depois foram instalados internatos para cegos nos Estados Unidos. A primeira escola mantida pelo Estado foi fundada em 1837 em Ohio. Após esse marco a sociedade começou a se mobilizar no sentido de exigir do Estado sua obrigação na participação da educação dos pessoas com deficiências.

O primeiro internato público para deficiente mental foi fundado em Massachusetts, em 1848, sob a responsabilidade de **Samuel Gridley Howe**. Os Estados Unidos também seguiram os modelos europeus.



Hellen Keller e Anne Sullivan também se destacam pela educabilidade demonstrada pela primeira, que era surdocega.



No final do século XIX, as escolas residenciais passaram a ser vistas como instituições para deficientes não-educáveis. Assim, surgiram as classes especiais diárias.

Em 1950, aproximadamente, pais de crianças deficientes mentais organizaram-se, com o objetivo de que seus filhos recebessem atendimento em escolas públicas primárias, suas lutas eram no sentido de derrubar as leis e regulamentos que barravam suas entradas nessas escolas. Esses pais se uniram à NARC – National Association for Retarded Children -, mais tarde fundaram a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE -, no Brasil.

Estes foram alguns marcos importantes, que ocorreram no mundo refletindo as mudanças de paradigmas a respeito da vida em geral e da própria concepção de deficiente e de deficiência. A seguir expomos, mudanças que ocorreram no Brasil e que foram inspiradas nos modelos europeus e americanos.

Mazzotta, divide em dois períodos os acontecimentos pertinentes à educação especial no Brasil: -1º) de 1854 a 1956 –com destaque para as iniciativas oficiais e particulares isoladas e - 2º) de 1957 a 1993 – com destaque para as iniciativas oficiais de âmbito nacional .

1º Período: de 1854 a 1956 - II Império até a Republica.

Nesse período iniciou-se o atendimento educacional especial no Brasil. Em 1854 D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e em 1857 o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

José Alvarez de Azevedo, cego que tendo estudado no Instituto dos Jovens Cegos de Paris teve grande influência na fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos . Em 1890, no governo republicano esse instituto brasileiro, passou a ser chamado Instituto Nacional dos Cegos, sob clara influência dos movimentos nacionalistas. Em 1891, recebeu um novo nome, desta vez em homenagem a um ilustre professor: Instituto Benjamin Constant (IBC).

O atendimento aos surdos-mudos, quando da criação do “Imperial Instituto dos Surdos-mudos”, sofreu forte influência do francês Ernesto Huet. Em 1957, passou a ser chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Esta escola teve sua importância marcada desde a sua fundação, pois, caracterizou-se como estabelecimento educacional voltado para a ‘educação literária e o ensino profissionalizante’ de meninos ‘surdos-mudos’, com idade entre 7 e 14 anos. Tais institutos possibilitaram o início de discussão da educação de pessoas com deficiências, sendo que o 1º Congresso de Instrução Pública, deu-se em 1883, convocado pelo próprio Imperador. Uma das temáticas discutidas foi a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos.

O atendimento ao portador de deficiências neste período histórico também deu-se de outras formas, além do prestado pelos Institutos. Nesta época o Hospital Estadual de Salvador, atualmente denominado Hospital Juliano Moreira, iniciou atendimento aos deficientes mentais, provavelmente de caráter médico. Isso revela uma concepção equivocada de doença e de deficiência mental, e não totalmente superada.

Os estudos científicos brasileiros dos primeiros anos do século foram tutelados pelo discurso médico. Em 1900, Dr. Carlos Eiras, apresentou a monografia “Da Educação e Tratamento Médico Pedagógico dos Idiotas”. Nos anos posteriores novos trabalhos foram publicados, apresentando as tendências na concepção acerca da deficiência: A educação da infância anormal da inteligência no Brasil, Clementino Quaglio; Tratamento e educação das crianças anormais da inteligência e A educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina, Basílio de Magalhães; Infância retardatária, Norberto de Souza Pinto.

Nos primeiros cinquenta anos deste século é que o atendimento educacional especial ganhou notoriedade. Havia quarenta estabelecimentos públicos de ensino regular para atendimento à deficiência mental e quatorze destinados a outras deficiências. Também foram criadas instituições especializadas, sendo três para deficientes mentais e oito para outras deficiências.

A título de exemplificação e devido a importância representada para o país, citamos a seguir algumas instituições de atendimento especial:

- Deficiência visual: Instituto Benjamin Constant – IBC (1891); Instituto de Cegos Padre Chico (1928); Fundação para o Livro do Cego no Brasil (1946);

- Deficiência auditiva: Instituto Santa Terezinha (1929); escola municipal de educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller (1952); Instituto Educacional São Paulo – IESP (1954);
- Deficiência física: Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (de 1931 a 1932, há registros de movimento escolar no hospital); Lar São Francisco(1943); Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD (1950);
- Deficiência mental: Instituto Pestalozzi de Canoas (1926); Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1935); Sociedade Pestalozzi do estado do Rio de Janeiro (1948); Sociedade Pestalozzi de São Paulo (1952); Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Rio de Janeiro (1954); Associação de Pais e amigos dos Excepcionais – APAE de São Paulo (1961)

2º Período de 1957 a 1993

Além da criação de tais instituições, entendemos como de suma importância para a configuração do quadro a exposição de algumas medidas legais adotadas pelo governo brasileiro.

O governo federal assumiu o atendimento à educação dos portadores de necessidades especiais, através de campanhas educacionais. Tais campanhas educacionais e seus Decretos são citados por Mazzotta:

- “A primeira a ser instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – C.E.S.B. – pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957. (...), tinha por ‘finalidade promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido’, em todo o Território Nacional” .
- “Em 1958, pelo Decreto nº 44.236 de 1º de agosto, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficiente da Visão, vinculada à direção do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. (...) Depois de um ano e meio de sua criação, a referida Campanha sofreu algumas mudanças estruturais pelo decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960. Deixou de ser vinculada ao Instituto Benjamin Constant e com a denominação de Campanha Nacional de Educação de Cegos – CNEC – passou a subordinar-se diretamente ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura. .
- “(...) pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, publicado pelo Diário Oficial da União de 23 de setembro de 1960, foi instituída junto ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME. (...) ‘A CADEME tem por finalidade promover, em todo território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo”.
- O CENESP foi criado pelo Decreto nº 72.425, do Presidente Emílio Garrastazu Médici, em 3 de julho de 1973, com a “finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”. Com a sua criação, foram extintas a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.
- Pelo decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986, o CENESP foi extinto, transformando-se na Secretaria de Educação Especial – SESPE. “(...) aos poucos, entretanto, alguns integrantes do mencionado grupo transferiram-

se para Brasília e mantiveram-se ligados à educação de pessoas com deficiências em órgãos do MEC e na CORDE”.

- Em 15 de março de 1990 foi reestruturado o Ministério da Educação, ficando extinta a SESPE. As atribuições relativas à educação especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb.

- “Aprovando a estrutura regimental do ministério da Educação, o Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990, incluiu como órgão da SENEb o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE, com competências específicas com relação à Educação Especial”.

- “No final de 1992, após a queda do Presidente Fernando Collor de Mello, houve outra reorganização do Ministérios e na nova estrutura reapareceu a Secretaria de Educação Especial – SEESP, como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto (1996:1996: 49- 65)

Por meio da história da Educação Especial, observamos que médicos psicólogos e pedagogos pretendem diagnosticar as “anormalidades escolares”, para as quais são elaboradas muitas definições, muitas vezes de natureza tautológicas. Por exemplo, conforme Binet & Simon (apud PLAISANCE, 2005, p. 4), “as crianças anormais são crianças que ‘em virtude da sua constituição física e intelectual se tornaram incapazes de aproveitar dos métodos comuns de instrução e de educação em vigor nas escolas públicas”.

Podemos dizer que a história da educabilidade da pessoa com deficiência na Rússia e ex-URSS segue percursos comuns aos da ocidental: era de negligência e da invisibilidade, da integração, da inclusão.

Mas há algumas peculiaridades que merecem destaque, como a educação de surdos, que começou como um esforço cristão, com os religiosos tentando “salvar” as almas daqueles que não podiam ouvir a palavra de Deus, dando-lhes, por isso, os escritos e uma comunicação por sinais. Isto ocorreu com o deficiente intelectual e o insano, como já visto, na época medieval, e é possível que tenha se processado de modo similar com os surdos medievais.

Numa direção diferente das épocas anteriores, na Rússia Imperial (século XIV à XX), a filantropia secular é que definiu a educação de surdos, com destaque à imperatriz Maria Fedorovna (1759-1828). Esta se pautou na educação de surdos da França progressista, para implementar a língua de sinais como base da *Escola Murzinka*, em Pavolvsk, a primeira “escola surda” russa, com alunos e professores surdos. Em 1809, esta escola-instituto mudou-se para São Petersburgo e tornou-se a maior escola de surdos na Rússia.

Pode-se dizer, também, do atendimento de Sokoliansky e de Mescheryakov aos surdocegos etc. (BARROCO, 2007). Assim, quando Vigotski escreveu os textos que compõem o *Tomo V de Obras Escogidas*, já havia, portanto, uma prática instalada de atendimento educacional especial.

A Defectologia, como a entendemos, tornou-se um espaço privilegiado de formulação e/ou de comprovação das principais teses de Vigotski a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento humanos.

Apontamos, a seguir, algumas delas, transcrevendo de Barroco (2007).

a) *O homem com deficiência se humaniza pelo trabalho e pela cooperação com seus pares.* Vigotski (1997b) defende que o trabalho deve ser tomado como atividade vital, como meio pelo qual o homem garante a sobrevivência e se torna humanizado. No âmbito do desenvolvimento ontogenético, que compreende do nascimento à morte do indivíduo, mostra quanto a educação politécnica deve estar presente, seja para quem freqüentava a escola regular, como a *escola auxiliar* ou especial. A educação de pessoas com deficiência deveria, portanto, seguir os rumos da educação social, sempre valorizando o trabalho socialmente útil para a coletividade. Reclama que pouco se atentasse a isto, e quanto pessoas com deficiências deveriam desenvolver algum tipo de trabalho que lhes desse independência.

b) *O processo de constituição daquilo que é propriamente humano segue a sempre a mesma direção no desenvolvimento de pessoas com e sem deficiências.* Em outras palavras, o desenvolvimento das FPS, em um dado indivíduo se dá quando convive com outros que já as tem desenvolvido. O caminho segue, portanto, do meio exterior, do plano intersíquico, para plano interior, intrapsíquico. A criança nasce em um mundo que já existe antes dela e que já conta com elaborações materiais e simbólicas já criadas. Isto permite dizer que as funções psicológicas mais elaboradas já se apresentam entre os homens, antes de serem imitadas e usadas com intencionalidade por uma criança com e sem deficiência.

c) *As leis do desenvolvimento humano no plano filogenético não se reeditam, da mesma forma, no desenvolvimento ontogenético de pessoas com ou sem deficiência.* Numa abordagem filogenética, ao longo da história do homem pode ser identificado que é pelo trabalho, pela relação que estabelece com o mundo transformando-o e sendo por ele transformado, que o homem deixou de ser espécie e se tornou gênero humano. Pelo trabalho, ele satisfaz suas necessidades – num processo contínuo de criação e satisfação das mesmas, entrou em cooperação com outros homens, criou e desenvolveu signos e linguagem. Numa abordagem ontogenética, por outro lado, um bebê não irá percorrer este mesmo caminho filogenético. Ao longo de sua existência, tendo ou não deficiência, de início não terá condições físicas e psicológicas para trabalhar, por isto ele não será transformado pelo seu trabalho. Porém, ele se desenvolverá ao entrar em contato com um mundo humanizado, já constituído de produtos e processos elaborados por outros, que possuem um dado nível de riqueza espiritual – frutos do trabalho de outrem, com os quais conviverá doravante e deles se apropriará em dada medida. Ao longo de sua vida, tornará *seu* aquilo que é social, tanto quanto lhe for permitido e poderá criar novas elaborações sobre este arcabouço.

d) *As mediações com outros homens permitem a uma pessoa muito comprometida pela deficiência, apropriar-se daquilo que é humano. O outro é*

representado pelos que lidam diretamente com ela, por outros homens da sua cultura, e pelas próprias produções humanas, que farão com que aquilo que lhe é, de início, estranho torne-se parte dela. Em sua vida cotidiana, conforme as mediações vivenciadas, mesmo a pessoa que não vê, não ouve e não fala, poderá aprender a reproduzir, tal como as demais, as características que a identificarão como pertencente a uma dada época, sociedade e cultura. Deste modo, são essenciais profissionais mediadores bem formados teórica e metodologicamente, bem como condições favoráveis às mediações significativas para se oportunizar tal apropriação. Pela teoria vigotskiana, a pessoa pode sair de uma condição extrema de comprometimento, como se ela pertencesse a um mundo vegetativo, e adentrar ao mundo humanizado pela convivência com valores, usos e costumes instituídos e, sobretudo, pelo domínio da linguagem e do pensamento verbal.

e) *A escola auxiliar deve ser forte.* Diante da escolarização existente até então para pessoas com deficiência, Vigotski defende que onde havia “fraqueza” deveria haver força. Expõe esta idéia para refutar a prática instituída de “escola fraca para os fracos”. Defende, nas décadas iniciais do século XX, a existência de conteúdo curricular científico no ensino especial, norteados pela educação social, e é, a nosso ver, justamente nisto que estaria a semelhança com a escola comum.

f) *O processo educativo deve provocar revoluções nas pessoas com e sem deficiências.* Vygotsky e Luria (1996) entendem que a educação deve levar as pessoas às metamorfoses, passando de crisálidas a borboletas. Para Vigotski (1997b) era preciso elaborar metodologias adequadas para que o processo de humanização se desse. Mas, entende que não é o método em si que faria uma educação ser revolucionária, formando novos homens. Antes os seus princípios, os seus fins e os conteúdos que veicula, bem como os fundamentos filosóficos que a norteiam é que determinariam seu caráter reacionário ou revolucionário. E é esse conjunto de fatores que pode contribuir para mudar qualitativamente as atividades psicológicas superiores dos alunos. O processo educativo escolar deveria re-equipar as pessoas com e sem deficiências com recursos psicológicos, instrumentais, para poderem estar no mundo e sobre ele intervir.

g) *Os conceitos científicos devem ser instrumentos para a pessoa com deficiência apreender o mundo e intervir sobre ele.* Quanto mais experiências, qualitativamente relevantes, tiver com o saber sistematizado, com os conceitos científicos, mais a pessoa tende a desenvolver formas psicológicas sofisticadas de interagir com o mundo; mais autônoma pode se tornar ante a realidade objetiva imediata e aos estímulos instintivos. Os conceitos científicos permitem não somente a compreensão de um dado conteúdo, mas a compreensão das leis que regem os fenômenos, pela concatenação de idéias e pelas relações possíveis de serem estabelecidas entre estas, permitindo ao aluno realizar análises, sínteses e generalizações, bem como governar conscientemente sua conduta. Por este modo, alguém que participe de uma escolarização sobre tais bases desenvolve-se qualitativamente diferente daqueles a quem a mesma é impossibilitada. A princípio, poderiam ter as mesmas chances de aprendizagem

e de desenvolvimento, mas as condições objetivas, de ordem política, econômica e social nem sempre permitem.

h) *O comprometimento físico e/ou mental gera alguma forma de compensação, que pode ser positiva ou doentia.* A educação deve atentar-se às características positivas, ao que está íntegro nas pessoas com deficiência e não aos seus limites biológicos. Deve levá-las a dominar vias colaterais de desenvolvimento; substituindo, sempre que necessário, os meios de apropriação do mundo externo e de externalização das suas elaborações internas, pelo braille, pela língua de sinais, pela dactilologia, etc. As vias colaterais constituem-se em alternativas compartilhadas por pessoas com deficiências ou necessidades educacionais especiais para se desenvolverem: podem ser esquemas que lhes são ensinados, ou que são desenvolvidos por elas mesmas, empregados ou não por demais pessoas em condições semelhantes. Pode, ainda, desenvolver a *supercompensação*, indo além do desenvolvimento esperado para a pessoa mediana, confirmando que não há um limite para o desenvolvimento humano - um exemplo disto se deu com Beethoven e Hellen Keller. Porém, a compensação também pode resultar em mecanismos neuróticos, doentios de ganhos secundários com a deficiência.

i) *A deficiência, o déficit ou defeito biológico só terá o estatuto de impedimento se assim a sociedade o reconhecer.* A princípio, tal condição implica apenas um modo diferenciado de desenvolvimento, e não um fator impeditivo deste. A questão maior não é o problema biológico ou mental em si, mas as repercussões sociais que provoca.

j) *A “educação social” é que pode levar pessoas com deficiência ao pleno desenvolvimento das faculdades humanas, à formação do homem cultural comprometido com o coletivo.* A conduta da pessoa deve ser cada vez mais orientada, consciente, auto-regulada e auto-governada. Para Vigotski (2004), é na sociedade sem classes sociais antagônicas que o desenvolvimento humano revela sua plenitude. Na sociedade capitalista a formação da personalidade é marcada pelo desenvolvimento alienado e unidirecionado.

k) *A alienação não é vencida somente com a ciência.* Antes, na sociedade de classes antagônicas, a ciência pode ser fator e meio de produção da alienação. Todavia, segundo a contradição dialética, nesta mesma sociedade em que se produz a alienação, apresentam-se postos os elementos para a sua superação. A pessoa com deficiência deve ser partícipe de saberes que lhes permitam ir para além das aparências dos fenômenos sociais.

l) *A questão fundamental é uma menor distância entre o nível de desenvolvimento do gênero humano e do homem particular.* Vigotski não defende uma sociedade que respeite as diferenças, mesmo porque uma diferença ao ser respeitada pode *ofender*, contradizer as demais. Em Vigotski, a luta é por uma sociedade que não produza tantas diferenças gritantes de apropriação e usufruto das produções humanas. A causa, se assim se podemos dizer, é pela emancipação humana. Entendemos que somente sob esta perspectiva é que podemos aproximar as elaborações vigotskianas no

campo da Defectologia aos princípios da educação de indígenas com e sem deficiência.

Desdobramentos para a educação atual

Ao recuarmos na história e a uma outra sociedade, para entendermos os autores e suas proposições, somos levados à valorização da ciência da história. De modo geral, é possível dizermos que ela não frequenta as salas de aula comuns, especiais ou inclusivas, já que antes precisaria se fazer presente nas salas de formação de professores, de psicólogos e de demais profissionais que atuam na educação.

É dando destaque à história dos homens que podemos ter sensibilidade para entendermos as diferentes histórias de sucesso e de fracasso escolar que se desdobram diante de nós, protagonizadas por nossos alunos, sem recorrermos a um recôndito cerebral ou genético, tão improvável de ser desvendado por si mesmo.

Ao olharmos para os escritos da Escola de Vigotski, por exemplo, acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do homem com e sem deficiência, logo identificamos a valorização que atribui à história e ao reconhecimento da historicidade das coisas e dos fatos. A comprovação da transitoriedade dos modos de existir é essencial para se afirmar a possibilidade de um outro devir. Ao contarmos com a ciência da história, sob a perspectiva histórico-dialética, podemos identificar como os homens se constituem em diferentes épocas, reconhecer os desafios que lhes são postos e os caminhos que elegem/constituem para superá-los, bem como as contradições resultantes.

Vigotski contribui para o pensamento crítico quando explica que a ciência deve ir para além da descrição da aparência, e deve expor as causalidades fenômenos e as relações deles entre si.

O pensamento crítico em educação, portanto, não deve sufocar, mas libertar.

A liberdade não consiste na independência imaginária a respeito das leis da natureza, senão no conhecimento dessas leis e na possibilidade, com base em tal conhecimento, de obrigar sistematicamente a que essas leis da natureza atuem para determinados fins. Isto se refere tanto às leis da natureza exterior como às que regem a existência física e espiritual do próprio homem. São duas classes de leis que só mentalmente podemos dissociar, porém não na realidade. O livre-arbítrio, portanto, não significa mais que a capacidade de tomar decisões com conhecimento do assunto (MARX, ENGELS apud VYGOTSKI, 2000, p. 300).

A liberdade, neste caso, conta com a possibilidade de se sair do domínio do biológico, dos reflexos, das funções psicológicas básicas, que limitam o homem às demandas que seus órgãos de sentidos conseguem captar, em direção ao desvendamento e domínio das leis histórico-sociais em vigência. Ela direciona a um estado de maior conhecimento do homem, do contexto que o envolve, do mundo que ele constrói e que o abriga, isto é, das leis que o movem e o regulam para uma ou outra direção.

Para Vigotski (2004) as novas leis que regulam o curso da história humana e que regem o processo de desenvolvimento material e espiritual da sociedade humana, passam a ser fontes explicativas do tipo psicológico do homem moderno ou contemporâneo. O indivíduo só existe como um ser social, membro de um dado grupo social em cujo contexto ele percorre os caminhos do desenvolvimento histórico. Assim, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento depende da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo.

Vigotski explica que quando as relações sociais entre as pessoas mudam, as idéias, os padrões de comportamento, as exigências e gostos também mudam. Quando se muda a concepção de desenvolvimento da pessoa com deficiência, os padrões de comportamento em relação a ela também mudam.

Uma das frases mais famosas de Vigotski (1998, p. 113, 114) é esta: “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Ela está num contexto em que revisa teorias explicativas da relação aprendizagem e desenvolvimento, e postula que ambos seguem linhas diferentes, mas que a aprendizagem se constitui em fonte para movimentar o desenvolvimento. Escreve que “a criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta”. A boa escola faz, portanto, a diferença (FERREIRA, FERREIRA, 2004, p. 40, 41). Boa escola e bom ensino são aqueles que projetam o indivíduo para além daquilo que se lhe apresenta de imediato, levando-o estudar não apenas os fatos e fenômenos, mas as relações que eles têm entre si. Boa escola e bom ensino devem ser para todos, para pessoas com e sem deficiências, já que por meio deles podem avançar em seus processos de humanização.

Saviani (2005b, p. 234) escreve que o nível de desenvolvimento alcançado pelas formações sociais contemporâneas, de modo geral, e em particular pela brasileira, requer um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o quais, o indivíduo não pode ser cidadão, não pode participar ativamente da sociedade. Isso é, pois, da conta dos educadores, dos psicólogos, dos políticos, enfim, de todos. As conseqüências de uma sociedade que tem produzido tanto conhecimento, mas que, de fato, o faz circular tão pouco, pondo a grande maioria dos indivíduos em relação apenas com informações; é uma escolarização ruim, que permite aos mesmos apenas uma apropriação mínima das produções humanas.

Pensar as causas que levam determinadas pessoas ou povos a não alcançarem um nível mais elevado em seu desenvolvimento ontogênico, considerando as leis da dialética, constituiu-se uma implicação nuclear dos estudos vigotskianos aqui apresentados.

Buscar alternativas que levem a uma educação escolar de qualidade aos povos indígenas de modo geral, incluindo o atendimento às pessoas com deficiência, implica em se ter consciência de que “[...] a grande maioria dos povos indígenas da América Latina vive abaixo da linha de pobreza; que habitam regiões de extrema miséria em países periféricos, dependentes dos desideratos das economias centrais [...]” (FAUSTINO, 2007, p. 1). De saída, eles já estão em condição nada especiais.