

ALGUMAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE¹

Dra. GILBERTA JANNUZZI

Professora Livre-Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas –
Unicamp (aposentada)
E-mail: njannuzzi@mpc.com.br

RESUMO

Tentativa de sintetizar algumas concepções que procuram orientar as práticas de educação formal das pessoas deficientes no Brasil, desde a época colonial até o início do século XXI. Toma-se como eixo principal a educação a eles ministrada, procurando refleti-la dentro dos condicionantes históricos das épocas consideradas. São ressaltadas três modos de pensar essa educação: A – as centradas apenas na deficiência, na diferença em relação ao considerado normal; B – as que enfatizam: ora o contexto, em que a educação visa somente à preparação para ocupar lugares no mercado de trabalho existente; ora a educação, que passa a ser a redentora da realidade; C – a que ressalta a educação como mediação, procurando estabelecer o diálogo entre ela e o contexto, enfatizando a formação política do aluno: conhecedor dos condicionantes históricos e apropriação dos conhecimentos necessários à vida digna e transformadora da sociedade, através do uso de tecnologia, métodos e técnicas adequados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; deficientes; concepções.

1. Estou empregando as palavras: deficiente, portador de necessidades especiais (PNE), excepcional como sinônimos. Discuto a terminologia em outro texto (Jannuzzi, 1992).

O modo de se conceber, de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido pela sociedade nos diversos tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo.

Este texto é uma busca de síntese de algumas propostas de educação do deficiente, hoje denominada educação especial (EE). Tento apreender algumas propostas específicas dessa educação no fluxo da educação regular, nas condições socioeconômico-culturais brasileiras.

Este breve diálogo com o passado não implica que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele ensine como deveria ter sido. Ele nos mostra o que foi, que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas existe relacionamento entre eles. Também ao retomar o passado se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste.

Porém, é preciso ter presente que as fases, os períodos dessas concepções não podem ser demarcados de modo estanque: foram sendo elaboradas surgindo na realidade de maneira sutil, pouco perceptíveis e também nela têm permanecido, com frequência, muito depois de sua forma preponderante.

Sintetizo alguns modos de pensar a educação do deficiente no Brasil, desde o século XVI ao começo do XXI, apoiada no colocado acima.

Cabe ressaltar que esta forma de agrupamento não implica que haja homogeneização de posições dos protagonistas de uma época, isto é, que todos tenham pensado e agido assim, bem como que sejam formas “puras”, ou seja, só nos aspectos salientados. Sabemos que existe a diversidade de cada um e portanto a mescla possível de concepções, de interpretações como procurarei relatar.

Sumariamente, podem-se dividir as concepções em três grandes blocos:

A – As que se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida. Consideram preponderantemente um lado da questão, tentando a capacitação da pessoa para a vida na sociedade. Denomino-as: A1) Médico-pedagógica e A2) Psicopedagógica.

B – As que procuram estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa, enfatizando o outro lado do problema:

B1) a que coloca acento principal no contexto e a educação passa a ser preparação para ele – Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano; B2) as que se centram principalmente na educação como a redentora, a única responsável pela transformação contextual. B2.1) Integração e B2.2) Inclusão.

C – A que procura considerar os dois lados da questão: a complexidade do indivíduo num momento histórico específico. Pensa a educação como momento intermediário, como mediação, condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto.

BLOCO A

De um modo geral, até a década de 1930, prevalecia o enfoque na deficiência em si mesma, isto é, no que faltava, na lesão. Nos primórdios de nossa colonização, dentro de uma organização baseada no capitalismo mercantil, que retirava principalmente produtos aqui nativos para comercializá-los na Europa, ou se abandonavam os deficientes às intempéries, por descrença nas suas possibilidades de desenvolvimento, por situações diversas de miséria, procedimento também usual com “normais” indesejados, ou se os recolhia nas Santas Casas, aqui existentes deste o século XVI. Houve inclusive ordenações imperiais nesse sentido. Predominava a preocupação em dar-lhes abrigo e alimentação e, talvez, alguns até puderam receber instrução, juntamente com os considerados normais, uma vez que havia a preocupação em instruir os órfãos, sendo estes depois encaminhados para outras instâncias, inclusive como professores.

No século XIX, com a nossa independência, surge a proscricção constitucional de 1824 privando dos direitos civis e políticos o incapacitado físico e moral, e também um discurso de deputado sobre a educação dos surdos, concretizado 18 anos depois em instituição escolar para surdos, precedida da instituição escolar para os cegos. O impulso principal neste sentido foi dado por interesses de personagens ligados à cúpula do poder, entre os quais José Francisco Sigaud, médico do imperador Pedro II e pai de uma menina cega. Posteriormente houve mais diretamente o envolvimento de profissionais médicos, serviços da área de saúde, orientando a parte pedagógica das escolas e a formação de professores, isto principalmente no início do século XX. É a concepção A1) Médico-pedagógica, porque mais centrada nas causas fí-

sicas, neurológicas, mentais da deficiência, procurando também respostas em teorias de aprendizagem sensorialistas veiculadas na época, principalmente vindas da França, influência intelectual preponderante entre nós, embora a dependência econômica fosse da Inglaterra.

Com o avanço da psicologia, inclusive com a presença entre nós de alguns profissionais a ela ligados, mas principalmente com a vinda de Helena Antipoff, na década de 1930, e sua ação em Minas Gerais e depois no Rio de Janeiro, vamos percebendo a mudança de atuação, a penetração de teorias de aprendizagem psicológicas que passam a influenciar fortemente a educação, seja a geral, seja a relacionada aos deficientes. Seria a concepção A2) Psicopedagógica. É a época do movimento conhecido como Escola Nova, que vai enfatizar a importância da escola e nela a ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino. Se no início da República a escola é ressaltada pela possibilidade de participação política, direito ao voto, o "entusiasmo pela educação", depois ela passa a ser considerada a redentora, a solucionadora dos nossos problemas sociais, num "otimismo pedagógico" (Nagle, 1976). Notei um possível vislumbre do "entusiasmo pela educação" refletindo-se tardiamente em relação aos deficientes, em 1946, com a lei de Getúlio Vargas que permita a votação dos cegos. Digo tardiamente porque já iniciáramos mais intensamente a nossa industrialização da década de 1930, incrementando-se a urbanização e assim a necessidade da escola de ler, escrever, contar, portanto tendo outras motivações possíveis de incrementação. Nesse contexto, a concepção de deficiência, principalmente a mental, está muito ligada ao coeficiente intelectual (QI), e este, ao rendimento escolar. Há toda uma proposta pedagógica de classes homogêneas, mantendo-se as classes especiais e as instituições especializadas. Nessa época, o eixo da educação desloca-se do médico para o psicólogo.

Convém lembrar que o próprio Alfred Binet (1857-1911), importante elemento na ênfase do QI, notara a diferença entre crianças de meios industriais mais avançados. Isso evidencia, em parte, o que coloquei sobre a não-uniformização de posições.

Depois do término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em vista da rápida recuperação do desenvolvimento de alguns países, houve a ênfase da valorização da educação, em detrimento de outros fatores que também contribuíram para tal, entre os quais o auxílio americano pelo Plano Marshall. Na EE, intitulada então educação de excepcionais e/ou ensino emendativo, vamos perceber reflexos desse enfoque. Entre eles:

B.1) Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano² – Estudos da educação têm, geralmente, apontado essa corrente como fruto da nossa reorganização ideológica, feita pelo grupo militar que estabeleceu a ditadura a partir de 1964. A readaptação política à continuidade socioeconômica do capitalismo internacional influiu na modernização da educação no sentido de fazer crescer os apelos de organização tecnocrática. Neste sentido foram aprovadas: a Reforma da Universidade em 1968 – lei n. 5.540 – e depois a LDB n. 5.692/71, que reformou o ensino de 1º e 2º graus. Há nelas a preocupação com a racionalização dos meios para atingir os mesmos fins, não os duplicando, portanto; a busca da integração vertical e horizontal, a interdisciplinaridade, flexibilidade, aproveitamento de estudos, acentuação da profissionalização no 2º grau, predominando na parte de formação especial do currículo.

Seria esta teoria a expressão mais explícita de vincular a educação ao desenvolvimento econômico do país, tal como ele se manifestava. Seria a procura de, pela educação, formar o aluno para os postos de trabalho existentes. Uma subordinação da educação ao projeto de desenvolvimento implantado. A escola como necessária à produção, produtora de “recursos humanos”, entendidos como mão-de-obra. A educação passa a ser vinculada diretamente ao setor produtivo. Esta posição, iniciada com Adam Smith (1723-1790), ganhou relevo entre nós nas décadas de 1960-1970 através da economia da educação. A escola “prepara”, desenvolve o “capital humano”, a “força do trabalho” que deve ser “investida no setor produtivo” (Rodrigues, 1982). O mercado passa a ser seu objetivo último. E isso é acentuado em diversos textos oficiais. Assim o Plano Setorial de Educação e Cultura explicitava: “Enquanto não se puder abrir largamente as portas da educação a cada um, o interesse nacional recomenda que se favoreça a ascensão cultural dos mais talentosos, os mais capazes de mobilizar a ciência e a técnica em favor do progresso social. O único bem que nação alguma está em con-

2. Teoria do Capital Humano – termo geralmente empregado pelos que abordam esse aspecto, embora contestável, de certa maneira. A. Lalande (*Vocabulaire technique e critique de la philosophie*, 1968) explicita que teoria é “grande síntese propondo-se a explicar um grande número de fatos e admitida como hipótese verdadeira, por grande parte dos sábios de uma época” (tradução minha), o que não acontece com tal abordagem em EE. Estou empregando a palavra concepção (modo de ver, opinião, ponto de vista – *Dicionário Aurélio*) numa tentativa, talvez, mais apropriada às propostas, tal como as apreendi.

dições de desperdiçar é o talento de seus filhos". E continuava: "Mas o mesmo interesse social exige que se eduquem os deficientes, no sentido de torná-los, quanto possível, participantes de atividades produtivas". E num rasgo de generosidade acrescentava: "E, nesse caso, o interesse fala mais baixo que os reclamos da equidade e da justiça" (MEC/SG, 1971, p. 16). Em outros documentos a educação é posta como distribuidora de renda, uma vez que produz aumento salarial individual pela habilitação mais adequada do trabalhador. Daí a vantagem do trabalhador em aperfeiçoar-se porque também há aumento do mérito. Na Teoria do Capital Humano, as diferenças do nível de educação é que darão as diferenças de renda. As habilidades e os conhecimentos das pessoas são uma forma de capital. Assim, levando-a ao extremo, o trabalhador é um capitalista, para o qual o capital é o seu conhecimento, a sua força de trabalho (Franco, 1987). Omitem que o trabalhador, não sendo o proprietário dos meios materiais de produção (matéria-prima, instrumentos, máquinas etc.), apenas está vendendo a sua força de trabalho potencializada pelos conhecimentos. O lucro (produzido pelo trabalho excedente) reverterá ao patrão. Excluem a face do trabalho como expressão da existência humana, isto é, não só reprodução de sua força física, da necessidade de assegurar sua subsistência, mas como meio de construção do real e de si próprio – ao modificar o mundo, também expressa e transforma as suas potencialidades intelectivas, imaginativas etc.

Desde 1930, com o desenvolvimento industrial, a preocupação com o desenvolvimento do país vai penetrando na ótica educacional do governo, tanto que, durante o Estado Novo (1937-1945), surgem as Leis Orgânicas de Ensino do ministro da Educação, Capanema, e também, como uma das primeiras providências, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942, visando à formação para o trabalho. Esta preocupação prossegue com Kubitschek (1956-1961) e vai impondo-se com o Golpe Militar de 1964. A política como um todo é reorganizada em função do desenvolvimento socioeconômico, e é estabelecido esquema de repressão às diversas manifestações contrárias. Essa corrente repercute nos currículos de formação de professores, que incluem a disciplina economia da educação em alguns cursos de pedagogia.

E como nessa fase de desenvolvimento o trabalho é parcelado, taylorizado, (F.W.Taylor, 1856-1915), prega-se muito o treinamento em habilidades específicas, o que na EE vai ser a tônica das oficinas abrigadas, nas instituições especializadas para deficientes. Há nelas: rodízio de tarefas, círculos de controle da qualidade, trabalho em equipes etc. Geralmente essas oficinas não

se empenhavam numa formação específica para um determinado trabalho, mesmo porque os serviços ali desenvolvidos eram os conseguidos dentro do que sobrava no mercado de trabalho: empacotamento, separação de pequenas peças, armação de caixas simples... Insistiam na disciplina (obediência, horário, harmonia entre colegas), salientada como qualidade básica para qualquer emprego, e até alguns deficientes realmente foram alocados em serviços comunitários e fabris simples.

Muitas empresas, na época, investiram nas relações humanas, para evitar conflitos e garantir a paz social: psicólogos, sociólogos do trabalho passaram a integrar o quadro de recursos humanos.

Na educação do deficiente, desde os primórdios houve a preocupação em garantir-lhes os meios de subsistência, uma certa ocupação ou o interesse pelas coisas para ocupar-lhes o tempo e, talvez, diminuir possíveis tédios, algumas rebeldias. No Instituto Nacional dos Surdos-Mudos e no Imperial Instituto dos Menos Cegos já havia as diversas oficinas (encadernação, padaria etc.). Mesmo na Europa, o abade L'Epée (1712-1789) tentara desenvolver as habilidades manuais dos surdos na sua escola (Soares, 1999). Na década de 1930, Helena Antipoff criou na Fazenda do Rosário um serviço para o desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades em agricultura, para os que apresentavam deficiência mental e logo depois as oficinas. Mas não havia ainda o atrelamento direto ao desenvolvimento econômico do país, embora evidentemente enfatizassem o trabalho existente na organização social; por isso, nos primórdios dessas instituições com alguma preocupação educacional o ressaltado foi sempre o desenvolvimento das habilidades manuais, necessárias à sociedade agrária-comercial-dependente.

Posteriormente há mudança de ênfase, acima referida. Em 1974 Médici (1969-1974) explicita em Mensagem ao Congresso Nacional que as linhas mestras são: educação entendida como investimento, como necessidade de formar recursos humanos para o desenvolvimento brasileiro, ou seja, papel formador da escola de acordo com as oportunidades de mercado de trabalho (MEC/Inep, 1987, p. 422).

Esta concepção já estava clara no GT do Projeto Prioritário n. 35, de 1973, idealizador do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), primeiro órgão de política para o setor, pois que um dos consultores internacionais, James J. Gallagher, diretor do Centro de Desenvolvimento da Criança Frank Porter Graham, da Universidade de Carolina do Norte, Chapel Hill, N.C., argumentava com dados numéricos o quanto era mais barato educar uma criança infradotada do que sustentá-la durante toda a existência. Educá-

la seria possibilitar-lhe “tornar-se pessoa útil e contribuir para a sociedade” e permitir que sua família também trabalhasse e elevasse o nível de renda (Pires, 1974, p. 100). Produzia assim a argumentação já citada sobre a utilidade do deficiente. Esta posição é assumida pelo Cenesp (MEC/SG/Cenesp, 1974, p. 12).

B2. 1) Integração ou Normalização – *mainstreaming* – Nessa mesma década, centrada mais no pedagógico, mas não em contradição com a corrente anterior, isto é, supondo o atrelamento da educação ao desenvolvimento, um dos princípios evocados pelos que aqui eram responsáveis por essa educação foi o da *normalização*, que aqui penetrou em fins de 1970 e início de 1980, e ainda hoje é citado. Olivia Pereira, então técnica em assuntos educacionais do Cenesp, esclarece que tal teoria, nascida na Dinamarca, onde foi incorporada na legislação em 1959, tinha como objetivo “criar condições de vida para a pessoa retardada mental semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive” (Mikelsen, diretor do Danish National Board of Social Welfare [1978], em Pereira et al., 1980, p. 1), ou seja:

Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar o deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas e das oportunidades existentes na sociedade em que vive (idem, p. 2).

Na expressão de Sarah Couto Cesar, que fora diretora executiva da Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe) e do Cenesp de 1976 a 1979 (Mazzotta, 1996, p. 55), “a educação, tal como é hoje concebida, baseia-se no princípio de atendimento às diferenças individuais. Não se trata de procurar no homem suas deficiências ou inaptações, mas, sim, identificar, em cada indivíduo, suas potencialidades, propiciando-lhe meios de desenvolvê-las em seu benefício, e de toda a sociedade” (Cesar, 1978, p. 1).

Ou de modo mais categórico como se expressou Pérez-Ramos (1997, p. 6), os fundamentos da teoria implicam: “Similaridade, que se caracteriza pelo processo de ‘minimizar as diferenças e de maximizar’ as semelhanças individuais...”, ou seja, “[...] crianças ditas normais e os excepcionais têm mais semelhanças do que diferenças”, ao que Cesar (1978, p. 11) acrescenta: “[...] cabe considerar potencialidades e possibilidades”. Daí o discurso enfatizar o princípio de *mainstreaming*, ou seja, da integração progressiva na corrente da vida, com os considerados normais, de modo que o deficiente fosse acei-

to na escola e na sociedade, requerendo para isso entrosamento da responsabilidade administrativa entre o sistema regular de ensino e o de educação especial (Pereira et al., 1980, p. 6). Tenuemente se vai mostrando a responsabilidade de o meio também se modificar, mas a ênfase é na modificação, na “normalização” do deficiente.

O método apreçoado era o individual e aconselhava a adaptação curricular.

É preciso salientar que, desde a década de 1950, os próprios deficientes começaram a se organizar, procurando participar de discussões em torno de seus problemas. A primeira referência que encontrei foi a de cegos, em 1954: Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos. Precederam assim à organização das federações de entidades filantrópicas, porquanto as Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (Apaes), fundadas em 1954, só em 1962 tiveram a sua Federação Nacional; as Sociedades Pestalozzi ficaram federadas em 1970, embora organizadas desde 1934, e a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais, em 1974. Mas foi a partir de 1980, com a organização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), pela Organização das Nações Unidas (ONU), que esse movimento recrudescceu, havendo em Brasília o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, com a presença de cerca de 1.000 participantes, incluindo cegos, surdos, deficientes físicos e hansenianos, vindos de diversos estados. O lema principal era: “Participação plena e igualdade”, com libertação da tutela do Estado e das instituições especializadas. Essa autonomia do Estado, segundo Gohn (2000), estava presente nas organizações sociais urbanas da década. Em relação aos deficientes, essa década foi significativa para o movimento, surgindo em 1984 a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (Febec), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (Onedef), a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis) e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (Morhan). Em dezembro do mesmo ano foi fundado o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes, que reuniu as quatro entidades e substituiu a Coalisão Nacional organizada em Brasília em 1980, no primeiro encontro nacional acima referido. O Conselho atuou até 1986 (Corde/CVI, 1994, p. 12-13).

Aos poucos esses movimentos foram integrando-se internacionalmente. Assim o Onedef passou a representar a área de deficiência junto ao Disabled People International (DPI) por meio do seu Conselho Latino-Americano. Os cegos vincularam-se à União Mundial dos Cegos (OMC) e à União Latino-Americana dos Cegos (Ulac); os surdos, pela Feneis, ligaram-se ao World

Federation of Deef. (idem, p. 14). Vão assim ampliando também as suas visões dos problemas.

Em nível nacional, vão sendo procurados para participação em deliberações da cúpula governamental. Assim, enquanto no Conselho Consultivo do Cenesp não são mencionados esses grupos que agregam deficientes e mesmo as instituições filantrópicas pouco citadas – a Apae só aparece nesse Conselho Consultivo no 2º RI (portaria n. 6.962 de 15/12/1981) –, no Conselho Consultivo da Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), fundada em 1986, já estão: os presidentes da Federação Brasileira de Entidades de Cegos, da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos e da Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos, junto com as federações das Apaes, das Sociedades Pestalozzi e Entidades Brasileiras de Instituições de Excepcionais (decreto n. 94.806 de 31/8/1987). Posteriormente deixarão de ser nominalmente citadas, mas continuarão presentes no Conselho da Corde, “nove representantes, escolhidos através de entendimento nacional, de entidades não-governamentais ligadas aos assuntos pertinentes à pessoa portadora de deficiência, nacionalmente reconhecidas pelo trabalho desenvolvido”. Em 1999 o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Deficiente (Conade) vai ter diversas associações de deficientes na sua composição, comprovando o incremento da força política entre os órgãos governamentalmente instituídos³.

Esses conselhos foram surgindo após a Constituição de 1988 e organizam-se nos municípios e estados, como estratégia de repartição de responsabilidades por parte do governo e do lado da sociedade civil, como meio de fazer valer os seus direitos, embora isso implique a possibilidade de cooptação à ideologia oficial. Ao Conade caberá posteriormente zelar pela “efetivação do sistema descentralizado e participativo do direito relacionado à Pessoa Portadora de Deficiência” (decreto n. 3.076 de 1/6/99, IV).

Mas é preciso observar que estes agrupamentos se situam no conjunto mais amplo dos movimentos sociais da nossa sociedade, que a partir dos anos de 1960 – Centros Populares de Cultura e Movimento de Educação de Base –, com acentuação na década de 1980, foram se organizando em torno de temas específicos defendendo grupos até então silenciosos como o das mulheres, o dos negros e outras etnias, dos homossexuais, movimentos ecológicos etc.

3. Neves e Mendes (2001) salientam a falta de representatividade dos deficientes mentais nesses movimentos, sendo substituídos por porta-vozes outros, que, ao ocuparem seus lugares, aumentam-lhes a subestimação de suas próprias capacidades.

Foram conquistando espaços públicos através dos diversos conselhos, tentando romper o problema principal entre nós, que é a grande diferença de distribuição de bens entre a população (Leite Cardoso, 1994). Mas isso só se efetivará à medida que se colocar realmente essa busca de justiça social acima das reivindicações temáticas particularizadas, alvo inicial dessas organizações.

Voltando à explicitação da teoria da integração, pregava-se a não-extinção dos serviços existentes, mas se procuraria colocar o deficiente na rede regular, com acompanhamento e criação de condições de atendimento. Era, portanto, a proposta veiculada na elaboração do Cenesp. Uma das primeiras experiências de integração escolar em nível mais abrangente ocorreu em Santa Catarina, em 1988, na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), instituição da Secretaria Estadual de Educação (SED) de Santa Catarina, que congregava deficientes em regime segregado. Passaram então a colocar, no sistema regular de ensino, crianças na faixa etária de 7 a 14 anos. Houve procura de conscientização das famílias e da comunidade pelos meios de comunicação de massa. Planejou-se implantação de serviços necessários complementares na educação regular, salas de recursos, salas de apoio pedagógico para esse atendimento a fim de garantir-lhes a permanência. Também se previu a formação de recursos humanos para facilitar tal integração, programas de expansão de tecnologias e diversas outras medidas. Houve aceitação de muitos, críticas de outros, apontando: despreparo de professores, dificuldades advindas das próprias peculiaridades das deficiências, preocupações pessoais de perda de emprego, o projeto imposto sem consulta democrática etc. A avaliação dessa experiência, 1988-1997 (SED/FCEE/DAE, 2002), ressalta as limitações dos instrumentos para tal: falta de registros, de estatísticas continuadas, de explicitação progressiva dos resultados etc. Apesar disso nomeia possíveis falhas: insuficiência de trabalho integrado entre a FCEE e a SED, tanto teórica quanto prática; pouco atingimento de professores da rede regular através de cursos e das orientações necessárias. A FCEE preocupou-se em atender os professores da rede regular e de integrá-los, mas por meio de pessoal sem prática e formação específica, sobrecarregando-os também com burocracia. Os deficientes físicos ficaram à margem do processo, sendo atendidos pela Associação Catarinense de Reabilitação; os mais beneficiados e mais participantes da rede regular foram os deficientes sensoriais em salas de recursos criadas para tal. Os deficientes mentais não lograram benefícios.

No entanto, relatam que foi criado um grande aparato administrativo para atender as regiões do estado e todo um serviço de orientação e supervisão. Havia entretanto lugares como Brusque, em que o deficiente mental era atendido segregadamente e privativamente no Instituto Santa Ines.

Pesquisas realizadas da década de 1980 a fins de 1990, dissertações de mestrado – UFSCar: 1981 a 1995; Uerj: 1982 a agosto de 1997 –, que representavam 60% das produções sobre EE no país (Nunes et al., 1998, p. 13), revelaram que o maior interesse dos pesquisadores era o tema ensino-aprendizagem, 23%, seguindo-se atitudes e percepções de familiares e profissionais, 17%; formação de recursos humanos para EE, 15%; identificação, caracterização e diagnóstico da clientela, 11%; profissionalização, 7%; e autopercepção, 5%. Outros temas representaram 17%. Esses autores atestam que o "pano de fundo" de todas as pesquisas foi a integração, embora, explicitamente, ela representasse cerca de 7%. As teorias de aprendizagem evocadas foram diversas: comportamental, piagetiana e, no fim de 1990, a sócio-histórica. As pesquisas realizaram-se principalmente em instituições e escolas privadas.

B2.2) Inclusão – A partir do início de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), endossada pelo Brasil, com grande repercussão no século que se inicia, inclusive no nível do discurso oficial (veja-se CNE/CEB, parecer 17/2001, p. 15), aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino. Salienta que

em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (idem, p. 12).

Realmente é uma proposta que, embora como a *mainstreaming*, esteja centrada no pedagógico, no seu poder de transformação da realidade, muda o eixo do enfoque, responsabilizando agora a agência educativa. A educação é pensada como "contribuição essencial" para transformação social (idem, p. 7). A ênfase é colocada na ação da escola, da educação, como transfor-

madora da realidade. Salientam-se métodos e técnicas de ensino. Há um certo “otimismo pedagógico especial”, utilizando-se aqui uma expressão de Ferreira (1992). Porém é preciso considerar que há diferenças essenciais entre esse otimismo atual e o da década de 1930: de um lado, o conhecimento evoluiu muito em todos os campos, havendo até tecnologias disponíveis que em muitos casos facilitam não só a apreensão de conhecimentos, de mobilidade, enfim, de participação social. Além disso, o contexto social é outro: efetivamente se diminuiu a atuação do Estado, de uma certa maneira desprestigiou-se a sua atuação enfatizando o setor privado e as organizações não-governamentais que em muitos casos suprem a obrigatoriedade estatal em relação à educação e à saúde. Por outro lado, a acumulação de renda por pequena fatia da população, a não-socialização de conhecimentos científicos e tecnológicos a todas as camadas sociais, com a restrição de seus benefícios, tornam cada vez mais dolorosa a nossa injustiça social.

A escola tem papel importante e, mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico, tem função específica, que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos.

BLOCO C

Educação como Mediação – A partir dos fins de 1980, avançando pelos anos de 1990 e princípios do novo século, repercutem na área de EE estudos intensificados com a já anterior abertura da pós-graduação em educação desde 1970, que baseados nos teóricos marxistas, no materialismo histórico-dialético, empenham-se em análises que vão mostrando a educação como parte da organização social, na sua base infra-estrutural (material, organização para a produção dos meios de subsistência) e superestrutural (idéias, ideologia, conhecimentos científicos, tecnologia etc.). Na educação regular este movimento iniciou-se mais cedo, mais ou menos no início de 1980, vinculado principalmente a professores e alunos da pós-graduação da PUC-SP, particularmente ao professor Dermeval Saviani. A educação é colocada como mediação, momento intermediário para mudança da sociedade (Saviani, 2003, p. 36). A análise procura mostrar os determinantes principais que atuam na educação – a organização social –, apontando que a mudança, em última instância, depende dessa organização social.

Em EE há a defesa da inserção e da qualidade do ensino dos deficientes

tes, como exercendo influência nesse processo de transformação social, na medida em que os torna conscientes dos condicionamentos existentes e proporciona-lhes meios de se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida e à transformação social. Nessa perspectiva, os recursos tanto administrativos – classes conjuntas, escolas etc. – como tecnológicos, e métodos e técnicas de ensino, são enfatizados como possibilitadores de participação, de apreensão dos conhecimentos necessários ao tempo e ao lugar, ao exercício da cidadania (deveres e direitos constitucionais). Enquanto na perspectiva apenas centrada na educação se a considerava a solucionadora de todos os problemas sociais, aqui se sabe que há o limite de uma organização baseada na apropriação do lucro por alguns, que podem gozar de todos os benefícios trazidos pelo progresso, aqui se defende o direito à socialização, à distribuição, ao usufruto desses progressos para todos. A modificação desejada, reivindicada, não é só da escola ou do sistema de ensino, mas sobretudo da organização social injusta. Há também a busca de teorias de aprendizagem privilegiando as que consideram a importância da intersubjetividade, a aprendizagem conjunta. Alguns trabalhos procuram apoio nos ensinamentos de Vygotsky. Esta concepção vai, pois, além do reconhecimento de que a conceituação da deficiência depende do “sistema de referência do contexto social” (Pires, 1974, p. 18), das “normas sociais que se impõem na definição dos critérios de normalidade” (MEC/SG/Cenesp, 1974, p. 11), do estabelecimento de normas impostas por grupos sociais (MAS/Corde, 1992, p. 9). Supõe assumir a responsabilidade da escola na sua complexidade, e, portanto, implica que os agentes escolares (diretor, supervisor, professor, funcionários em geral) estejam atentos às dificuldades de cada aluno e procurem pelo aprofundamento dos conhecimentos historicamente acumulados, pela percepção clara da realidade social e individual de cada um, por meio de métodos e técnicas adequados que lhe facilitem a apropriação do saber realmente necessário ao tempo e ao lugar. É a concepção política que implica ultrapassar a discussão meramente centrada na disputa de métodos e técnicas de ensino para perceber que por meio deles o essencial é tornar o educando capaz de realmente conhecer a realidade, atuar com todos, transformando-a (Bueno, 2001, p. 37-42).

Concepts in the education of people with disabilities

ABSTRACT: An attempt to summarize concepts underlying formal practices in the education of people with disabilities in Brazil, from Colonial times up to the beginning of the 21st century. The main scope is the education offered to these students, in an attempt to reflect the historical factors influencing the periods under study. Three educational approaches are stressed: A – those focused merely on the disability, on the difference in relation to what is considered normal; B – those that emphasize either the context, where education aims only to prepare them for a place in the existing labor force, or education intending to redeem reality; C – those that see education as mediation, aiming to establish a dialogue between education and context, emphasizing the student's growth as a political person, able to understand the historical factors interfering with reality and the gaining of knowledge necessary for living meaningfully, being able to have a role in changing society, through the use of appropriate technology, methods and techniques.

KEY-WORDS: Education; people with disabilities; concepts.

Algunas concepciones de educación de personas deficientes

RESUMEN: Se presenta una síntesis de algunos conceptos destinados a orientar las prácticas de educación formal en personas deficientes en Brasil, desde la época colonial hasta el comienzo del siglo XXI. Empleamos como eje principal de discusión los tipos de educación impartida, analizándolos siempre dentro de sus respectivos contextos históricos. Se destacan tres formas de pensar la educación: A – la centrada apenas en la deficiencia y su relación con lo que se considera normal. B – la que enfatiza el contexto donde la educación se orienta únicamente a preparar individuos para ocupar lugares en el mercado de trabajo existente, o la educación como redentora de la realidad. C – la que destaca la educación como mediadora, intentando establecer un diálogo entre ella y el contexto, enfatizando así la formación política del alumno, que conociendo las circunstancias históricas, se apropia de los elementos necesarios – capacitándose en el uso de la tecnología, métodos y técnicas adecuados – para tener una vida digna y transformadora de la sociedad.

PALABRAS CLAVES: Educación; personas deficientes; concepciones.

REFERÊNCIAS

BUENO, J.G.S. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. *Revista Integração*, ano 13, n. 23, 2001.

CESAR, S.C. *Integração de educandos portadores de deficiências mentais, físicas, de visão e de audição no sistema regular de ensino de 1º. grau do município do Rio de Janeiro*. 1978. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1978.

CNE/CEB. Parecer n. 17/2001 MJ/Conade, Portaria n. 690 de 6/12/1999.

- CORDE/CVI. *Mídia e deficiência*: manual de estilo. Brasília: MEC/ Corde [s.e], 1994.
- FERREIRA J.R. Notas sobre a evolução dos serviços de Educação Especial no Brasil. *RBEE*, v. 1, n. 1, UFSCar/Unimep, 1992.
- FRANCO, L.A. de C. *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987 (Coleção Polêmicas de nosso tempo, n. 22).
- GOHN, M.G. *Teoria dos movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 2000.
- JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.
- LEITE CARDOSO, R.C. A trajetória dos movimentos sociais. In: DAGNINO, E. (Org.). *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MAS/CORDE. *Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Brasília, 1992.
- MAZZOTTA, M.J.S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MEC/CENESP. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1994.
- MEC/INEP. *A educação nas mensagens presidenciais*. Brasília, 1987, v.2.
- MEC/SG. *Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974*. Brasília, 1971.
- MEC/SG/CENESP. *Diretrizes do Centro Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1974.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1976.
- NEVES, T.R.L.; MENDES, E.G. *Movimentos sociais e a auto-advocacia*: analisando a participação de pessoas com deficiência mental. 2001. Disponível em: <<http://www.educaonline.pco.br>>. Acesso em: 2003.
- NUNES, L. et al. *Pesquisa em educação especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1998.
- PÉREZ-RAMOS, A. de Queiroz. Teorias da normalização. *Revista Integração*, ano 7, n.19, 1997. p. 27-31.
- PEREIRA, O. et al. *Educação especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- PIRES, N. *Educação especial em foco*. Brasília: MEC/Inep/CBPE, 1974.
- RODRIGUES, N. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SED/FCEE/DAE. *Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina, no período de 1988 a 1997*. São José: FCEE, 2002.

SOARES, M.A.L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1999.

Recebido: 3 nov. 2003

Aprovado: 16 jan. 2004

Endereço para correspondência
Gilberta Jannuzzi
Rua Tenente Araujo Egídio Souza Santos, 477
Castelo
Campinas-SP
CEP 13070-120