

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO EM HISTÓRIA

ELIANE PEREIRA CAVALCANTI

**O COSTUME E O RISCO NA APLICABILIDADE DA LEI:
EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTO ALEGRE
1960-1970**

Porto Alegre

2009

ELIANE PEREIRA CAVALCANTI

**O COSTUME E O RISCO NA APLICABILIDADE DA LEI:
EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTO ALEGRE
1960-1970**

Dissertação apresentada como requisito parcial e final à obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação do professor Dr. Helder Gordim da Silveira.

Orientador: Dr. Helder Gordim da Silveira

Porto Alegre

2009

ELIANE PEREIRA CAVALCANTI

**O COSTUME E O RISCO NA APLICABILIDADE DA LEI:
EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTO ALEGRE
1960-1970**

Dissertação apresentada como requisito parcial e final à obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação do professor Dr. Helder Gordim da Silveira.

Aprovada em _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Helder Gordim da Silveira - PUCRS

Prof. Dr. Luciano Aronne Abreu - PUCRS

Prof^a. Dr^a Marilene da Silva Cardoso - PUCRS

**Dados Internacionais de
Catalogação na Publicação (CIP)**

C376c Cavalcanti, Eliane Pereira

O costume e o risco na aplicabilidade da lei: educação especial em Porto Alegre 1960-1970 / Eliane Pereira Cavalcanti. – Porto Alegre, 2009.

164 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pós-Graduação em História, PUCRS.

Orientador: Dr. Helder Gordim da Silveira.

1. Reforma do Ensino. 2. Ensino Fundamental.
3. Educação Especial. 4. Educação – História. 5. Integração (Educação). I. Silveira, Helder Gordim da. II. Título.

CDD 370.981

Bibliotecário Responsável

Ginamara Lima Jacques Pinto

CRB 10/1204

Irmãos, cantai esse mundo
que não verei, mas virá
um dia, dentro em mil anos,
talvez mais... não tenho pressa.
Um mundo enfim ordenado,
uma pátria sem fronteiras,
sem leis e regulamentos,
uma terra sem bandeiras,
sem igrejas nem quartéis,
sem dor, sem febre, sem ouro,
um jeito só de viver,
mas nesse jeito a variedade,
a multiplicidade toda
que há dentro de cada um.
Uma cidade sem portas,
de casas sem armadilha,
um país de riso e glória
como nunca houve nenhum.
Este país não é meu
nem vosso ainda, poetas.
Mas ele será um dia
o país de todo homem.

(Carlos Drummond de Andrade - A Rosa do Povo)

Dedico este trabalho a meus filhos Lucas e Gabriela, que enchem meu cotidiano de sentido. Ao João, afilhado querido, e ao Flávio que com suas existências diferentes são exemplos de alegria e garra. A todas as crianças e suas famílias que, diante do inesperado, conseguiram fazer de cada dia um recomeço cheio de esperança.

Agradecimentos

Ao meu orientador Professor Dr.Helder Gordim da Silveira pela acolhida e orientação dedicada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que permitiu a realização deste trabalho no decorrer dos últimos dois anos, por intermédio da concessão de bolsa de pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em História da PUCRS por oferecer a infra-estrutura necessária à realização do estudo apresentado.

Aos professores do Programa de Pós-graduação da PUCRS, por terem sido inspiração e exemplo, em aulas bem ministradas, textos desafiadores e debates instigantes.

Às minhas amigas queridas, Rita Cássia de Oliveira Kirsch, pelo respaldo técnico e humano, à Gabriela do Amaral Peruffo, que me trouxe até este Programa de Pós-Graduação, à Simone Rolim de Oliveira, companheira de projetos e desafios em educação e a meus colegas e alunos do Colégio Província de São Pedro, por serem tão maravilhosos criativos e companheiros.

A Maria de Lurdes Carlucci Cavalcanti, sogra intelectual, admiradora de reflexões filosóficas, que me incentivou a ir em frente.

Ao meu pai, por ter tantas vezes estado ao meu lado em temas de casa, provas de matemática e desafios da adolescência e da vida adulta. Mas também por me ensinar a buscar sempre o meu melhor.

A minha mãe por ter segurado a minha mão no primeiro dia de escola, ter ficado ao meu lado nos caminhos da infância e ser exemplo de vida e esperança.

Ao meu marido Luís, por ter se resignado com minha ausência nestes anos de curso, esperado pelo meu carinho calado, aguentado minha ansiedade nestes últimos tempos. Mas, acima de tudo, por ser minha companhia predileta, o pai dos meus filhos lindos e meu grande amor.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar de que maneira as leis de diretrizes e Bases da Educação, das décadas de 1960 e 1970, foram influenciadas pelas práticas e aplicabilidades da Reforma do Ensino Primário de 1958, no que diz respeito à integração das diferenças em Escolas Regulares da rede estadual de ensino na cidade de Porto Alegre. Para tanto, foram considerados o contexto da criação e promulgação das legislações analisadas, além dos paradigmas e costumes dos quais resultaram suas aplicabilidades.

Palavras-chave: Reforma do Ensino – Educação Especial – Normalização - Integração - Escola - Diferença.

ABSTRACT

This dissertation aims at analysing how the Educational Laws between the 1960's and the 1970's were influenced by the practices and applicabilities of the reform in the Primary Education in 1958, concerning the integration of the differences in regular public schools in Porto Alegre. Therefore, the context of the creation and the promulgation of the legislations analysed, as well as the paradigms and habits from which resulted their applicabilities were considered.

Key words: Education Reform - Special Education – Normalization - Integration- School - Difference.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 DIFERENÇA NA ESCOLA: UMA BREVE REFLEXÃO ATRAVÉS DOS TEMPOS.....	23
1.1 Séculos XIX e XX: criar homens produtivos.....	24
1.2 Normalizar para integrar, integrar para normalizar.....	27
1.3 O Brasil e o Ensino Especial.....	30
1.4 Rio Grande do Sul e Porto Alegre: quais os rumos da Educação Especial Gaúcha?.....	35
2 DESENVOLVIMENTISMO, NACIONALISMO E NEOLIBERALISMO: O BRASIL EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO HOMOGÊNEA.....	37
2.1 Escola e industrialização na primeira metade do século XX: tempo de crescer!.....	37
2.2 Anos 1930 - 1950: vamos produzir!.....	38
2.3 Movimento da Escola Nova: a escola para todos.....	40
2.4 O Pós Segunda Guerra: educar para o crescimento.....	45
2.5 América e Europa: a importância das idéias de Prebisch, o neoliberalismo americano e a política de bem-estar social européia.....	48
2.6 Movimentos e iniciativas sociais no Mundo Ocidental: viver para a paz.....	50
2.7. Educação brasileira no contexto do Pós-Guerra: diagnóstico, identificação e cura.....	53
3 DIFERENÇA NA ESCOLA GAÚCHA: CONTINUIDADE E SINGULARIDADES NAS INICIATIVAS DO RIO GRANDE DO SUL.....	60
3.1 Educação Especial das décadas de 1930 e 1940: Os Estudos Emendativos.....	60
3.2 Nacionalização: os imigrantes, os diferentes. Vigiar e controlar.....	63
3.3 Cientificidade, ortofrenia e eugenia no Rio Grande do Sul.....	68
3.4 Novos tempos, antigos paradigmas: o progresso e a educação.....	72
3.5. Legislar para a diferença: direcionamento, abrangência, continuidade.....	77
3.6 O aluno especial tem lugar na Reforma de 1958?.....	80
4 .NOVAS LEIS, NOVAS PRÁTICAS, VELHOS COSTUMES.....	88
4.1 As Leis, os Pareceres e os Documentários do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.....	88
4.2 Lei 5692/71: ação e abrangência em relação às diferenças.....	96
4.3 O Plano Estadual de Implantação e o Aluno Especial nas Escolas Estaduais.....	101
5. APLICABILIDADES NA DÉCADA DE 1960 E 1970: PROFESSORES, ESCOLAS E PAIS EM BUSCA DE UMA VIDA NORMAL.....	106
5.1 Contar uma história através de outras.....	106
5.2 Diferença e normalidade. A difícil tarefa da aceitação.....	111
5.3 É preciso Ensinar a Viver.....	116
5.4 1970: professores, pais e alunos: vozes que precisam “dizer”.....	120
5.5 Sistema misto em Porto Alegre: Integração e Reforma de 1958, duas maneiras de lidar com as diferenças.....	126
5.6. Escola Especial e Escola Regular: um debate, uma escolha, uma possibilidade.....	130
CONCLUSÃO.....	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	147
ANEXOS.....	156

INTRODUÇÃO

Para que e para quem foram feitas as leis de Ensino?

As sociedades humanas se constroem e interpretam-se conforme seus símbolos, suas redes semânticas, habilidades culturais, características geográficas e climáticas. Porém, as normas destas sociedades nascem, geralmente, por duas raízes impulsionadoras: suas crenças e necessidades. Estas necessidades podem ou não representar a vontade da maioria.

Sempre que se pensa em leis, eleva-se o raciocínio para a necessidade do dever e a aquisição do direito por ela concedidos.

Da lei da igreja à lei monárquica, das conquistas da burguesia a formação legislativa republicana, tem-se muitas reflexões possíveis sobre a formação das leis. Do que emanam? Para quem existem?

As legislações da Civilização Ocidental contavam com práticas que aplicassem suas regras de forma a manter sua vocação primeira: a de se tornar universo simbólico, ser código para àqueles que as seguissem e atender aos anseios de quem as criou. Como diz PESAVENTO:

...a lei é, pois, fruto de uma vontade e de um acordo entre os homens, ou, pelo menos, do comum acordo entre aqueles que a fazem. É resultado de uma negociação entre seus autores em face de uma questão posta pelo convívio social. Sendo determinação e vontade, é uma forma objetiva de normatização da vida ou do controle social que pressupõe uma representação da sociedade desejável. Ou seja, a lei dispõe, interdita, concede tendo como referência padrões que os homens estabelecem através da história (2005).

As instituições que constituem o Estado existem através de suas leis e estas nomeiam e orientam ações e práticas dos diversos grupos sociais. Das teorias de Ratke¹ e Comênio² sobre

¹ Educador do início do século XVII que, baseado em uma educação reformista de origem religiosa, defendia o ideário de educação para todos tendo como lema “É fácil aprender”.

o dever do rei de promover a educação aos súditos até as teorias de Montaigne³ e Locke⁴, de oferecer educação a todos que fosse possível, a educação se configurou como dever e direito no Estado Moderno. Na era contemporânea, a legislação de educação apresenta-se herdeira desta modernidade (MARTINS, 2008).⁵

Neste contexto, a escola teve um papel fundamental. Foi divulgadora, alvo e defensora de todo tipo de código sócio-cultural. Substituiu com eficiência o papel da igreja na construção de crenças e paradigmas. Inspirou e divulgou práticas e costumes. Acima de tudo, a escola assumiu a lei para todos que a frequentavam. Sempre que absorvia uma parcela em formação, nas mais diversas sociedades, foi vista em quase todas as culturas como uma auxiliar poderosa na manutenção da ordem que a lei anseia e prevê (SILVA, 1998).

Ao lidar com personagens sociais em formação, a escola tem o poder da condução e do convencimento, é arquiteta das redes simbólicas, traz ao infante a informação de seu papel social e lhe conduz ao lugar que deve assumir no seu grupo. É a única instituição considerada forte o bastante para transformar as ações humanas em atos positivos e, acima de tudo, é divulgadora de uma verdade sócio-cultural inquestionável para a Civilização Ocidental: a educação como condutora do progresso.

A eficácia da lei como ordem pode perder-se na pequenez arrasadora do detalhe, no tropeço inesperado, na diferença. Legislações escolares, em sua maioria, atingem um público maleável e específico, cheio de inesperadas reações e inimagináveis possibilidades: a criança. Quando sujeito de uma legislação, a condição de criança cede lugar a um papel iniciado na infância que pode prolongar-se, ou ainda estender-se, por grande parte de sua existência: a condição de aluno.

Quem é o aluno?

O aluno é o principal sujeito da lei de ensino. Um conceito:

Aluno: SM. Pessoa que recebe instrução e/ou educação de mestre(s), em estabelecimento de ensino ou particularmente; estudante. (FERRERA HOLANDA, 2009, p.114).

² Fundador da didática moderna, escritor da Didática Magna que deveria ser “um tratado universal de ensinar tudo a todos” Fonte: educaterra.terra.com.br. (Acesso em 2/05/2007).

³ Michel de Montaigne (1533 - 1592), o grande pensador e escritor humanista da renascença francesa e celebrado autor dos Ensaios (1580 -1588), era pessimista e cético em relação à sociedade da sua época. Achava-a viciosa e falsa. Por isso, empenhou-se em encontrar um espaço próprio, um recanto onde pudesse estabelecer-se com toda a tranquilidade, dedicando-se dali, no seu refúgio – o Mirante do Sábio - a observar o jardim e a paisagem que o cercava. Fonte: educaterra.terra.com.br. (Acesso em 2/05/2007).

⁴ John Locke, conhecido iluminista inglês que estudando na França teve contato com o realismo filosófico. Considerava que deriva a lei civil da lei natural, racional, moral, em virtude da qual todos os homens - como seres racionais - são livres, iguais, têm direito à vida e à propriedade: www.mundodosfilosofos.com.br/locke.htm (Acesso em 8/06/2008).

⁵ Fonte: jus2.uol.com.br/doutrina/texto. (Acesso em 27/06/2009).

O conceito do Dicionário Aurélio confirma a condição contextual deste sujeito histórico. Para este dicionário, todo e qualquer ser humano que estude em instituições de ensino, ou particularmente, é um aluno. Portanto, este é um conceito abrangente.

Este personagem principal do processo de educação e aprendizagem é o foco das mais diversas legislações presentes. Como educá-lo para as necessidades sociais às quais será submetido? Como educá-lo para as necessidades que ele terá que atender como cidadão em sua comunidade? Como educar a maioria da população de uma sociedade?

Estas perguntas feitas através da Modernidade Ocidental foram pano de fundo de muitas construções legislativas na área da educação. Mas as condições econômicas e sociais que permearam estas discussões, de certa maneira, as construíram e, certamente, também, foram construídas por elas. Perguntas abrangentes, totalizadoras em seus anseios, que não conseguem ter respostas igualmente efetivas, por serem atropeladas pela realidade de uma sociedade tomada por diferenças de toda ordem.

As leis, portanto, geralmente apresentam-se contextuais. Quando atingem particularidades, fazem sempre para as diferenças. Tentam atingi-las para que se normalizem e tornem-se maioria. Tendem a ser homogeneizadoras em nome de um proclamado bem-comum (PESAVENTO, 2005).

Leis de ensino são feitas para alunos e professores inseridos em seu contexto, dentro de sua condição conceitual de alunos e professores. Mas, acima de tudo, são leis que tentam lidar com o que destoa para tornar harmoniosa a sinfonia social.

A eficiência da lei está diretamente ligada à capacidade e possibilidade que os seus sujeitos têm de cumpri-la com sucesso. Condutora por natureza é considerada responsável pelo futuro dos grupos para as quais foi feita.

A lei só existe de fato quando pode tornar-se prática. Se não é possível cumpri-la, não terá sentido sua existência.

É fato que a aplicabilidade de uma lei seguirá a ideologia que a inspira e dela emerge. Mas, também, esbarrará nos símbolos e fatores preponderantes das sociedades às quais serão aplicadas, transformando-se pelos costumes dos grupos e sendo constantemente desafiada pela particularidade dos sujeitos.

O texto da lei será guia da aplicabilidade que deverá, ao segui-lo, procurar sua forma original, transformando o que é desvio em norma, para que apareça como fato previsto na aplicabilidade e nos textos futuros. Aparando as arestas, “emparelhando” tornado igual (SILVA, 1998).

Os alunos e suas diferenças foram alvos destas práticas homogeneizadoras que, em busca da ordem e conduzidas pela lei, mostram-se pouco eficientes em suas aplicabilidades, pois desconsideraram a principal condição dos grupos humanos: suas pluralidades, que fazem conviver tantos e diferentes grupos em um mesmo espaço social e as singularidades de condições que cada participante destes grupos traz em si (PORTOCARRERO, 2006, p.169).

A educação das diferenças desenvolveu-se durante muito tempo em um esquema paralelo de coexistência com a educação regular, mas à medida que as singularidades sociais mostraram-se numa clara revolução social no século XX, este tipo de educação começa a ser alvo de novas abordagens.

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade ocidental sobre os prejuízos e riscos da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, as práticas de separação e atendimento paralelo ou em instituições civis, passam a ser questionadas. Surge o paradigma da integração.

Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças (...). Alguns potenciais benefícios começam a ser divulgados, como o do aluno deficiente poder participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. (...). Para os colegas normais divulga-se a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações (MENDES, 2006, p.388).

Neste universo de boas intenções insere-se a obviedade da necessidade do cidadão útil, normal e inserido, socialmente falando. Também aqui cabe o momento histórico mundial e brasileiro, os interesses de governos e entidades e a vontade unânime de legislar para o anormal vir a tornar-se normal.

Assim fizeram-se as leis para o ensino especial, chegaram de acordo com o contexto, vieram para assegurar a ordem, ministrar a desarmonia, evitar o risco do caos social. Reegrar o mundo da diferença, assegurando que ele funcione como diz PESAVENTO:

Fora das definições clássicas do mundo da justiça, afinal, o que é a lei? É, sobretudo, a vontade humana de reegrar o mundo, o social, os indivíduos. Criar normas de convivência harmônica poderíamos dizer. Estabelecer interdições para que a violência e o crime não ocorram. Coibir comportamentos indesejáveis, poderíamos ainda acrescentar (2005).

Criar leis para pessoas comuns é, sem dúvida, uma árdua tarefa, ainda que suas atitudes sejam previsíveis e suas necessidades conhecidas, pois suas individualidades e realidades sócio-econômicas podem particularizar suas necessidades. Por isso, a aplicabilidade destas leis sempre terá como intermediador o costume, a tradição, que será responsável pela eficácia ou pelo descumprimento da lei.

As leis para as minorias passarão por um processo ainda mais desafiador. As minorias exigem que se repense os processos contextuais e se pratique a análise das necessidades particulares, obtendo um caminho novo, onde as diferenças possam existir. Trabalhar para e com particularidades de existências exige refazer antigos costumes e crenças e achar novos e generosos caminhos de desapego, paciência e recomeço.

A educação dos seres iguais em suas sociedades específicas, sempre foi alvo de estudo e preocupação. Mas e os diferentes, aqueles que representam o inesperado e imprevisível?

A motivação primeira desta pesquisa acadêmica era verificar a aplicação das leis 4024/61 e 5692/71 em seus artigos 88º e 9º, os quais tratam das abordagens legislativas no que diz respeito ao aluno deficiente e especial, respectivamente. Este estudo visava analisar a condução das políticas públicas que levaram às iniciativas em relação à educação inclusiva, tão em voga na atualidade.

Porém, a evolução da pesquisa levou à Reforma do Ensino Primário de 1958, pois, permanecendo esta como base e costume, pode ter interferido nas aplicabilidades das legislações das décadas em questão, no que diz respeito ao aluno diferente e, ou, ao aluno especial do Rio Grande do Sul.

Procurando respostas, direcionando o olhar

A tarefa a qual o presente trabalho se propõe é a de lançar um olhar sobre as leis e aplicabilidades⁶ no que diz respeito ao aluno especial em Porto Alegre nas décadas de 1960 e 1970, mas pretende verificar como estas legislações locais e suas aplicabilidades sofreram interferências da Reforma do Ensino Primário de 1958. A presente análise servirá mais especificamente para as escolas estaduais de Porto Alegre, onde a Reforma foi de fato aplicada.

⁶ Foram chamadas de “aplicabilidades” toda a efetivação ou tentativas de efetivação de aplicação das leis analisadas. Isso resultará em descrições e análises de práticas didáticas, com o objetivo aos quais se propõem.

Esta tarefa exige que se faça uma abordagem contextual das construções legislativas anteriores e das condições em que foram construídas para assim inferir como e onde este aluno diferente começa a ser relevante a ponto de aparecer na forma da lei.

O trabalho traz uma visão particular da interação institucional entre política, economia e sociedade que, em certos momentos, conduz a autora a analisar a particularidade social, a singularidade dos grupos e a imposição das construções culturais convivendo em luta transformadora.

Além de abordar a lei e suas práticas e apresentar uma interpretação do que foi analisado, o trabalho ambiciona retratar as condições sócio-históricas dos grupos envolvidos no processo, sem colocá-las como conceito, mas como possibilidade de reflexão. É, pretensamente, uma análise aberta sobre a qual muitos tenham a dizer e questionar já que esse é o objetivo único da produção intelectual: ser impulso e possibilidade.

Portanto, esta é uma análise que começará pelo contexto. Será este, considerado motivo e resultado da construção legislativa da Civilização Ocidental⁷, no qual encontrará lastro a formação da legislação educacional brasileira, inspiradora das orientações e das práticas dos sistemas de educação regionais.

O aluno diferente, como ser social, seu papel na sociedade, ditado através da escola e suas leis será o foco principal destas abordagens. Portanto, mesmo quando o texto parece afastar-se do seu foco, não pretende tangenciar o assunto, mas melhor construir o cenário no qual as diferenças, cada vez mais, irão se impor.

Será nomeado diferente e especial este aluno que ganha inúmeros apontamentos conceituais ao longo do trabalho, pois, conforme a nomenclatura dada pela lei, pelos documentos e até mesmo pelos depoentes, poderá ser modificada. O relevante aqui será sempre o termo diferença quando tratar-se de qualquer tipo de característica destoante daquilo que, através das diversas construções culturais do mundo Ocidental, foi considerado e até mesmo imposto, como conceito de normalidade; deficiência, quando falar em problemas de diferenças mentais e físicas, que não representem apenas desajuste social. Será usado também o termo especial quando as práticas e as orientações forem assim tratadas pelos apontamentos da lei, dos pareceres ou dos documentos usados como fontes (RODRIGUES, 2006)

⁷ A nomenclatura Civilização Ocidental e suas variáveis (Civilização Ocidental Contemporânea, Civilização Ocidental Moderna, etc.) serão relevadas aqui incluindo neste conceito todos os países da América, não levando em consideração, portanto, a nomenclatura usada que define com Civilização Ocidental somente os países da Europa Clássica e os da América Anglo-saxônica, além dos herdeiros culturais destas civilizações na Oceania e na África Ocidental. O conceito de Civilização Ocidental abrangerá, portanto toda a América Latina tendo por base o contato e a fluidez cultural dos tempos atuais. Ver em: (BAZZANELLA, 2003) Dissertação de Mestrado em Educação e Cultura- Fonte :www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.(Acesso em 19/12/2008).

Os termos aos quais refere-se o trabalho terão como parâmetros a normalidade em seu conceito ocidental. Portanto, cabe aqui citar David Rodrigues quando se refere aos conceitos sobre diferença e deficiência:

Ser diferente é assim, na acepção comum, viver numa sociedade que cujos valores consideraram determinadas características da pessoa como merecedoras de serem classificadas como deficiência ou dificuldade. (sic) (RODRIGUES, 2006. p.5)

É na escola que as diferenças aparecem como significado. São, em muitos casos, pela primeira vez, apontadas e nomeadas. Surgem como desarmonia e risco. O inesperado, a parcela que não possibilita a atitude generalista. Um problema social.

Objetivos, fontes e sujeitos: a fascinante tarefa de dialogar com a história

As consultas às fontes foram um passo fundamental e configuraram-se, muitas vezes, com obstáculo importante. A ausência de documentos nas escolas, os arquivos permanentes inexistentes ou bastante deteriorados representaram uma barreira para o bom andamento da pesquisa. Muitos órgãos públicos já não possuíam acervo e os que os tinham, eram incompletos e deficitários em conservação.

Um dos costumes que mais obstaculizaram a pesquisa foi a queima de arquivo. O ato de queimar os papéis “não necessários” por mais de cinco anos mostra-se corriqueiro. A esperança é que os recursos digitais possibilitem o fim ou, pelo menos, a diminuição destas práticas no futuro.

Porém, a oportunidade de acesso a arquivos permanentes de algumas escolas, o cruzamento de informações com a documentação das mesmas no Conselho Estadual de Educação e a consulta aos documentários das décadas de 1960 e 1970 do mesmo Conselho, foram suficientes para o desenvolvimento desta dissertação como obra acadêmica. Além disso, as escolas que não possuíam mais acervo estavam representadas nos documentos e arquivos do Conselho Estadual, os quais pretendem reproduzir a história dos caminhos administrativos e das orientações de aplicabilidades das escolas sob a orientação do referido Conselho.

As principais fontes de embasamento empírico foram as leis e suas orientações em pareceres, artigos e Planos de Ensino, além é claro das obras Acadêmicas e clássicas da História da Educação. Mas os artigos das Revistas de Ensino do Rio Grande do Sul e da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos permitiram que a análise e as inferências

encontrassem eco ou fossem definitivamente eliminadas do texto. Através desta importante fonte, teóricos, professores e alunos da época abordada, tiveram voz pela perspectiva e interpretação da autora.

Porém, analisar, ou melhor, verificar as fontes no que diz respeito às aplicabilidades das duas leis aqui abordadas e da referida Reforma do Ensino Primário de 1958, ligada a estas leis como base e costume, foi uma tarefa bastante difícil. As fontes primárias, aquelas que devem conversar em primeiro lugar com os historiadores, muitas vezes desaparecem no meio de documentos desorganizados, queimas de arquivo e salas poeirentas com caixas inespecíficas. Encontrá-las tem sido uma tarefa arqueológica fascinante, que não será totalmente desvendada neste trabalho, pois é um desafio que leva, além de paciência, tempo, que não foi suficiente ainda para este trabalho. Mesmo assim, tudo o que foi encontrado e pareceu pertinente, foi aqui relatado, ainda que inconcluso. Como análise aberta que pretende ser, este texto pode ser luz e motivação para historiadores da área de educação.

As fontes orais foram consideradas essenciais no sentido de verificar as aplicabilidades e possibilidades de inserção deste aluno na sociedade a qual pertence. A socialização do deficiente sempre será relevada, já que a concretização desta socialização e a oportunidade de tornar este aluno um cidadão produtivo, muitas vezes aparecerá como único objetivo de pais, familiares, professores e políticos. Este fato é confirmado na condução das práticas em salas de aula, expostas nos artigos analisados e relatadas pelos sujeitos entrevistados.

Mas, no que diz respeito a fontes orais, particularmente quando se tratam de diferenças, o trabalho é delicado. É necessário cuidado para não macular imagens, não expor pessoas, não ser invasivo. Por isso, a escolha de ouvir apenas os deficientes sensoriais e físicos e seus familiares, foi a opção lógica e a possibilidade de permitir que os entrevistados se manifestassem em suas percepções.

Foi importante, também, ouvir o aluno regular que freqüentou a escola da época, principalmente aquelas que foram atingidas pela lei estadual de 1958, já que o trabalho pretende ligar as práticas e costumes inseridos com esta Reforma, às novas abordagens e aplicabilidades trazidas pelas leis 4024/61 e 5692/71. Estes depoimentos foram abundantes, mas só os mais significativos foram referidos, pois, colocar todos poderia tornar o trabalho bastante repetitivo.

Foram ouvidos cinco estudantes de escola regular, com mais de quarenta e cinco anos (Ensino Primário de 1960 a 1974) e três com menos de quarenta e cinco anos (Ensino Primário de 1969 a 1978). Dos deficientes como fonte oral direta, foram entrevistados quatro

indivíduos, sendo um surdo, um cego e dois deficientes físicos. Foram entrevistadas também duas mães e duas professoras atuantes em salas de recursos desde a década de 1970. Um dos deficientes físicos atua e tem formação em Pedagogia para o Ensino Especial e dirige uma sala de Recursos em escola estadual da capital.

O critério de entrevistas foi diferente para cada entrevistado devido às condições particulares de cada um. Dois tipos de entrevistas foram feitas: o depoimento⁸ para os surdos⁹ e cegos e o questionário¹⁰ para os deficientes físicos e para familiares destes deficientes. Os alunos regulares entrevistados, em geral iniciaram com um questionário, mas as lembranças que acabavam surgindo, em muitos momentos, transformaram-se em depoimentos. A seleção dos depoimentos e entrevistas que seriam usados seguiu o critério do foco da pesquisa. Foram utilizados aqueles nos quais a autora encontrou suas respostas.

A amostragem é tímida, pois nesta área não são muitos os que se propõe a falar. Porém os depoimentos confirmavam-se pelos documentos expostos nas escolas.

Estes documentos eram principalmente fichas de observação do Serviço de Orientação Educacional, encaminhamentos de serviços de saúde mandados às escolas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, relatórios médicos, fichas de atendimento em instituições de saúde encaminhadas à escola por profissionais da área, boletins de movimento de classe, atas de chamada, fotografias, publicações no Diário Oficial, pareceres e documentários¹¹ do Conselho Estadual de Educação, fichas sobre a “Vida da Escola”¹², etc.

Para todas estas análises e buscas foi construído um diário de campo.¹³ Nele, anotações de endereços, lugares, observações empíricas e relatos curiosos eram registrados a fim de facilitar a busca e o recomeço. Também as angústias, impressões e temores que surgem ao longo do nascimento de um texto acadêmico.

⁸ Nos depoimentos era solicitado o assunto através de uma pergunta chave e o depoente era estimulado a narrar sua trajetória.

⁹ O surdo severo F. B C, que tem sua entrevista publicada neste trabalho, preferiu responder ao questionário. O depoente lê lábios com facilidade. Sua entrevista transcorreu normalmente e pelo inusitado do fato, foi anexada aos arquivos do setor de História Oral do Programa de Pós-graduação em História da PUCRS

¹⁰ O questionário tinha em média 22 perguntas pessoais. Ver anexo A.

¹¹ São chamados Documentários a publicação das decisões das Comissões especiais do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Além destas decisões também são publicados nos documentários atos de prestação de contas, diligências, situações particulares e decisões cabíveis ao Conselho sobre situações de alguns alunos em especial como adequação de escolaridade de alunos com formação no estrangeiro, aprovação ou reprovação por faltas, etc. Além disso, estão ali também assuntos como orçamentos, planejamentos e distribuição de recursos às escolas sob sua orientação.

¹² Estas fichas não tinham um nome específico, possuíam dados gerais que buscavam mapear a vida da escola. Disponíveis para pesquisa no arquivo da biblioteca do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Ver anexo B.

¹³ Arquivo pessoal da autora.

Foram escolhidas para a pesquisa escolas estaduais de Porto Alegre que houvessem sido inicialmente atingidas pela Reforma de Ensino Primário de 1958, já que a idéia do trabalho é confirmar a permanência das principais bases desta Reforma como costume e sua influência na construção de uma educação especial integrada motivada pelas legislações que a precederam (LDB 4024/61). No total são trinta e duas escolas listadas.¹⁴

Das escolas listadas, em oito a Reforma de 1958, só foi instituída na Primeira série. Neste caso somente foram selecionadas para a pesquisa três, pois possuíam arquivos permanentes preservados. Restaram, então, vinte e sete escolas a escolher. Foram privilegiadas aquelas que ainda hoje possuem classe especial e as que nunca as tiveram. Mais sete escolas foram selecionadas, totalizando, dez¹⁵ escolas. Porém, somente cinco possuíam arquivos permanentes em condições de consulta¹⁶.

No entanto, as chamadas “Fichas de vida” que relatavam a situação administrativa das Escolas estaduais de Ensino Fundamental (EEEF) analisadas e os documentários encontrados na Biblioteca do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul possibilitaram a continuidade do trabalho, a coerência das narrativas e o comprometimento com a informação correta, pois continham todos os atos administrativos, mudanças importantes e reformas sofridas pelas instituições.

Mas, somente a consulta às fichas e documentários impossibilitaria a análise das aplicabilidades. Portanto, estas foram feitas através das fontes disponíveis nas cinco escolas escolhidas e no cruzamento de informações dos depoimentos com os artigos das Revistas do Ensino a nível estadual e da Revista de Estudos Pedagógicos a nível federal.

Com as fontes, o trabalho foi gerado. À autora coube fazer com que crescesse e passasse a existir.

Escrever, analisar, inferir, interpretar: algumas possibilidades para contar uma história.

O trabalho começa com uma reflexão sobre a construção e a evolução da Educação Especial na Civilização Ocidental e, mais especificamente, no Rio Grande do Sul. Esta

¹⁴ Ver em: (ROLLA, 1960 ,p.9)

¹⁵ EEEF. Gal Daltro Filho, EEEF Luciana de Abreu, EEEF Presidente Roosevelt (Atual Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Primeiro de Maio), EEEF Paula Soares, EEEF Candido Portinari, EEEF Fabíola Pinto Dornelles, EEEF Uruguai, EEEF Visconde de Pelotas, EEEF Souza Lobo, EEEF Danilo Antônio Zaffari.

¹⁶ Ver tabela anexo J

abordagem contextual do capítulo 1 terá como objetivo explicar o surgimento e as aplicabilidades das leis educacionais brasileiras, fortemente influenciadas pelos paradigmas ocidentais da qual faz parte. Neste capítulo, as fontes de produção acadêmica foram privilegiadas e os autores voltados à História da Educação¹⁷ foram as referências teóricas. A contextualização, como já foi referida, é considerada essencial nesta análise.

Os capítulos 2 e 3 serão aqueles nos quais as variáveis sócio-econômicas buscarão trazer uma maior compreensão das condições nas quais as leis surgem e o objetivo primeiro que tentam, com seu contexto, alcançar. Nestes capítulos, a análise mais demorada dos conceitos de origem político-econômica visa referenciar as afirmações dadas sobre o assunto ao longo de todo o texto. Portanto, falar nas práticas liberais e suas variáveis sociais, políticas e econômicas, é uma tentativa de melhor contextualizar as construções e os paradigmas formadores das leis e suas aplicabilidades locais, objetivo primeiro deste trabalho (BIELCHOWISKI, 2004).¹⁸

O capítulo 4 traz uma análise das construções e práticas legislativas das décadas de 1930-1960 já que as orientações econômicas e as transformações trazidas pelas duas Grandes Guerras levam a iniciativas diversas onde, mais uma vez, a educação como condutora da ordem e promotora do progresso é valor e referência. O capítulo em questão busca novamente a contextualização que parte das iniciativas nacionais e chega ao estado gaúcho como orientação, ganhando uma roupagem própria, fruto de vontades políticas, crenças culturais e, até mesmo, conflitos étnicos (GUERTZ, 2005).¹⁹

Os capítulos 4 e 5 representam o foco deste trabalho. Neles são abordadas as principais inferências resultantes da pesquisa. As leis e aplicabilidades são o foco dos capítulos. Neles, a autora conversa com suas fontes, interpreta e analisa os seus conteúdos, remete-se a época e busca suas respostas com temas como: terão as leis e aplicabilidades em relação ao aluno especial das décadas de 1960 e 1970 sido permeadas pela Reforma de 1958? Representaram estas leis de Ensino uma continuidade dos paradigmas anteriores? Atendiam elas muito mais ao costumes e as necessidades do Estado do que ao sujeito e suas necessidades individuais? Como a socialização deste aluno especial foi promovida e alcançada pelas iniciativas legislativas?

¹⁷ Alguns autores clássicos como Comênio e Rousseau não poderiam ser postos de lado, mas foi dado privilégio aos autores contemporâneos oportunamente citados nas referências e notas dos capítulos que seguem.

¹⁸ Ver também em: (SOUZA, 1996); (HAFNER, 1996).

¹⁹ Ver também em: (BASTOS, 1994).

Os capítulos 4 e 5 não trarão, talvez, todas as respostas pretendidas, mas trarão outras inusitadas e surpreendentes, que servirão como reflexão e preparo de obras que virão dentro destas perspectivas.

Este trabalho nasceu de uma motivação acadêmica, de questionamentos sócio-políticos, de perguntas que ainda não tinham respostas. Mas, acima de tudo, foi uma motivação singular que o moveu, a particularidade de histórias de vida conhecidas pela autora. Portanto, nasceu de múltiplas motivações. Resultou em um começo. Objetiva novas escolhas. Ambiciona trazer à luz novas perguntas. Pretende gerar inquietação.

1 DIFERENÇA NA ESCOLA: UMA BREVE REFLEXÃO ATRAVÉS DOS TEMPOS

A educação foi o regulador social eficientemente buscado para resolver e adequar os grupos das mais diversas épocas da construção das sociedades no mundo Ocidental. Junto ao seu fiel escudeiro, a escola, representou em diferentes regimes, causa e solução para os problemas que surgiam. Alocou para si a tarefa de docilizar os corpos, os grupos, enquadrá-los na norma, torná-los produtivos. Muitos governos ganharam prestígio através de leis e decisões ligadas à educação, outros tantos foram duramente criticados pelo mesmo motivo. Ela já serviu de parâmetro de segregação e também de base de igualdade.

O desenrolar da Civilização Ocidental mostra que a preocupação com a educação dos diferentes na sociedade aparece já nos primeiros séculos, que margeiam a Idade Moderna, citado na Didática Magna de Comênio. Ainda de maneira bastante segregacionista, o pensador, explica: “Ninguém é tão feroz que não possa ser amansado” (COMÊNIO, 1922, p.19)

Porém, como era de se esperar, a mentalidade evoluída de Comênio, ainda assim não transcende o seu tempo. Preocupado com o homem produtivo, que constitui a maioria, afirma:

Os ineptos são exceções, são menos freqüentes, são o anormal, o menos provável, motivo pelo qual não há porque nos ocuparmos com isso. A afirmativa de ensinar tudo a todos vale para os que possuem aptidão, para os espíritos de condição mediana, dos quais, graças a Deus, sempre existe grande abundância (COMÊNIO, 1922. p.45).

Múltiplas diferenças precisam ser educadas: os surdos, os cegos, os mudos, os idiotas, os coxos, etc. Para todos pode haver uma maneira. A civilização Ocidental Européia pós-medieval estava disposta a descobrir um método. Necessitava administrar a anormalidade. Do século XVII quando ,em 1620, Jean Paul Bonet edita na França a primeira obra impressa “Redação das Letras e Artes de ensinar mudos a falar” até o advento da educação de um

deficiente mental no século XIX quando Jean Marc Itard tenta e consegue educar um dito idiota²⁰, Vitor, o menino Lobo, a Europa deu grandes saltos no que diz respeito à educação de pessoas com necessidades especiais (CARDOSO, In STOBAUS; MOSQUEIRA 2004, p.15)

É interessante observar que os casos eram tratados como problemas de saúde e não de educação. As preocupações eram de tratar para tornar igual, aproximar ao máximo de uma situação considerada normal.

A Educação Especial se constituiu originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico. (...) os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela que se encontrava “misturada” nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência mental. Sob esse enfoque, a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional era considerado pelo viés terapêutico. (GLAT; FERNANDES, 2005, p.3)

No século XIX, a Revolução Industrial havia transformado o ambiente urbano trazendo novidades nas relações entre o homem e o ambiente, o homem e a fábrica, o homem e o homem. É o despertar das questões sociais. Começa-se a ver o homem urbano como um personagem a ser interpretado, direcionado, normalizado temido. Ele ganha representação como problema nas pesquisas e atuações de discursos jurídicos, científicos, higienistas e médicos que, procurando descrever este novo ser cidadão, o fazem, muitas vezes, presos a padrões técnicos e estéticos, tentando assim ocultar as verdadeiras angústias que se encontram na questão em si (PESAVENTO, 1994).

1.1 Séculos XIX e XX: criar homens produtivos

O Imperialismo do fim do século XIX aumenta muito o número de grupos sociais das cidades européias. Burgueses e proletários gradualmente se identificam e diferenciam-se, camponeses, colonos e imigrantes, chegam às ruas dos aglomerados urbanos (ENGUIITA, 1989).

Movimentos como as guerras de unificação na Itália e na Alemanha geram uma grande leva de imigrantes que partirão para os mais diversos pontos do novo Mundo. A

²⁰ Idiotia é na psiquiatria o grau mais elevado da tríade oligofrênica e os indivíduos portadores possuem o menor grau de desenvolvimento intelectual. Não desenvolve a fala sendo incapaz de articular as palavras. É incapaz de assimilar noções de higiene pessoal ou mesmo de desenvolver o seu pudor. O termo é obsoleto contudo ainda se encontram alguns diagnósticos que utilizam essa expressão como a Idiotia Amaurótica Familiar (Doença de Jansky-Bielschowsky ou a Lipofusinoze neuronal ceróide) e Idiotia Amaurótica Infantil (Doença de Tay-Sachs ou Gangliosidose GM2) e a Idiotia Amaurótica Juvenil (Doença Vogt-Spielmeyer acúmulo de lipofusina). Fonte: www.tiosam.com/enciclopedia. (Acesso em 04/5/2009).

primeira Grande Depressão Européia auxiliada pela Segunda Revolução Industrial muda o cenário econômico e social da Europa. Continentes como a África, a Ásia e a Oceania passam a fazer parte de novos espaços construídos ao modelo europeu.²¹

Entre o predomínio das idéias burguesas, o socialismo surge em contraponto. Porém toda teoria, neste momento, prevê o homem produtivo e continua tratando o especial, o diferente, como um ser social a ser controlado e para isso “normatizado”.

A educação começa a dar seus primeiros passos nas práticas ditas integradoras do homem diferente na sociedade normal. Antes só o pobre e órfão era encaminhado para uma vida normal, digna, incluída. Os diferentes são somente acalmados, tratados, administrados.

Com o aumento dos conflitos na Europa, o estado em crise busca a calma social. Após os conflitos bélicos, crescem e diversificam-se os grupos de deficientes. É necessário incluir o diferente, promover sua utilidade em uma sociedade européia em luta. Todo ser social deve dar retorno ao estado para justificar sua existência.

Teóricos como Pestalozzi, Feltre, Froebel, semearam idéias que irão florescer no século XX, como o escolanovismo, que preocupava-se com a formação global do aluno. Dewey e Kilpatrick,²² no século XX, tentam romper com a escola tradicional e preparam métodos eficientes para este novo mundo, típicos da época. Georg Kerschensteiner²³ e Freinet²⁴ seguem a linha do ser social, produtivo e inserido (LÉON, 1981)

O século XX, menos inovador em seu início, chega carregado dos paradigmas do século XIX. Trazendo consigo uma ordem mundial em cheque, as potências européias e seus nacionalismos convivem com a paz armada (HOBSBAUN, 1991).

A civilização Ocidental Contemporânea tenta ser o mais objetiva possível na administração destes seres sociais diferentes. Para isso, a lei foi o instrumento mais eficaz dos governos, para os quais a administração e enquadramento dos diferentes deveriam ser dirigidos pela educação e, para isso, a escola e seus instrumentos são o meio ideal. O pacto

²¹ Idem.

²² Dewey e Kilpatrick desenvolveram teorias ligadas a experiência e crescimento individual aos projetos pedagógicos que influenciarão diretamente a escola brasileira da década de 1960. Ver em: <http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/pedagogiadeprojetos/conteudos/a1p2.htm>. (Acesso em 6/01/2008).

²³ Pedagogo alemão, discípulo de Dewey, foi responsável pela fundação das chamadas Escolas de Trabalho; via no exercício de uma atividade o desenvolvimento da inteligência prática. Idem. (Acesso em 6/01/2008).

²⁴ Crítico da escola tradicional e das escolas novas, Freinet foi criador, na França, do movimento da escola moderna. Seu objetivo básico era desenvolver uma escola popular. Na sua concepção, a sociedade é plena de contradições que refletem os interesses antagônicos das classes sociais que nela existem, sendo que tais contradições penetram em todos os aspectos da vida social, inclusive na escola. Para ele, a relação direta do homem com o mundo físico e social é feita através do trabalho (atividade coletiva) e liberdade é aquilo que decidimos em conjunto. Fonte: www.pedagogiaemfoco.pro.br/per06.htm. (Acesso em 9/03/2008).

legislativo resultante do acordo entre aqueles que o construíram direciona as práticas (PESAVENTO, 2005).

O que antes era tomado como ciência e considerado como iniciativa educacional e higienista abandonam seu caráter informal, individual ou privado, para tornar-se política social, pública, principalmente após a Primeira Grande Guerra (HOBSBAUN, 1991).

Aumentam as deficiências com os estados de guerra, as diferenças, antes, em sua maioria, inerentes ao nascer, agora são produzidas por bombas, canhões e gases químicos. O aumento de grupos étnicos e de interesses individuais, típicos do capitalismo e da cultura de massa, destaca o que se considera problema e os definem como risco social (LUHMAN, 2001). Há uma busca por novas maneiras de administrar as diferenças. A legislação européia e as instituições escolares colocam-se em alerta, para novas chances e possibilidades de enquadramento das diferenças.

A importância de identificação e administração das diferenças exige novas formas de manejo deste ser diferente. Como aluno, futuro trabalhador, era preciso que soubesse ser cidadão produtivo em seu meio social. É nesse contexto que teóricos começam a buscar formas de encarar as particularidades dos grupos humanos.

Desde o início do século XX as teorias da médica italiana Maria Montessori ganham espaço. Os materiais criados por Montessori, seus conceitos e métodos, influenciarão muitas outras correntes de teóricos da educação. Testam-se gostos e capacidades. A criança diferente agora tem a chance de ser considerada somente criança que difere-se por seus particularismos sem que necessariamente isso seja considerado doença ou fraqueza. A liberdade deve ser parâmetro das práticas educativas. Mas Montessori busca a possibilidade de desenvolver na criança sua autonomia em qualquer condição na qual se encontre. Portanto, o desenvolvimento de atividades ligadas às habilidades com a vida prática é destaque em seus métodos (MONTESSORI, 1990).

Alice Descoudres, médica belga, cria uma proposta curricular para “retardados mentais leves” e focaliza nas deficiências sensoriais.

A deficiência é tratada como caso de saúde e a educação de deficientes passa mais por técnicas de treinamento do que por ações realmente educativas.

De 1900 até 1950, as políticas educacionais para o atendimento da criança com necessidades especiais são muito semelhantes na Europa e nos Estados Unidos. Mas é a partir de 1960 que começam as práticas de educação integradora, principalmente no continente americano (MAZZOTTA, 1982).

Tornando-se dispendioso para os governos do pós-guerra manter as escolas especiais, surgem movimentos que promovem uma educação integradora ou uma educação especial dentro das escolas regulares. Esta educação era justificada como prática vantajosa a todos: para os deficientes, pois promoveria um maior desenvolvimento de suas potencialidades ao conviver com os normais e dos alunos normais que conviveriam com as diferenças e aprenderiam respeito, solidariedade e companheirismo e dos governos, que teriam menos ônus com estabelecimentos, materiais e corpo docente específico para cada situação (RUBIO, 1998).

1.2 Normalizar para integrar, integrar para normalizar.

Surgida nos países escandinavos com Bank Mikkelsen e Nirje, a filosofia da educação integrada defende a oportunidade de pessoas deficientes vivenciarem experiências normais em sua comunidade, com crianças de idade equivalentes. Pretendendo assim a vantagem de dois rumos, onde a criança diferente tivesse contato com os normais saneando gradualmente sua deficiência, normalizando-a e no mesmo rumo os normais aprendessem, no aspecto moral, a lidar com as dificuldades e particularidades do outro (MENDES, 2006, p.389).

Os movimentos sociais desenharam o contexto que alicerçou a chamada base moral para a proposta de integração escolar argumentando que todas as crianças com deficiências teriam o direito de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças. Além dos argumentos morais, existiram ainda fundamentos racionais das práticas integradoras baseados nos seus benefícios tanto para os portadores de deficiências quanto para os colegas sem deficiências. Como diz Mendes, anteriormente citada, benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas e ambientes sociais mais facilitadores e adequados. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações (RUBIO, 1998).

Mas, antes de tudo, a normalização e a integração reduziriam o custo de manter sistemas paralelos de ensino, para uma parcela que crescia e exigia atendimento especializado. Torná-lo normal, ou seja, capaz de conviver com a sociedade sem chocá-la,

produzir para si e para os outros e adquirir comportamentos que são usuais dentro do seu entorno cultural. Era necessário que utilizassem os serviços públicos normais, as escolas regulares e frequentassem os lugares públicos e privados com a mesma flexibilidade; portanto, que fossem constância e ordem, não representassem o risco.

Estes princípios começam a ser divulgados e promovidos oficialmente através de iniciativas internacionais, como a Conferência de Genebra que discutirá a Educação Pública.²⁵

Desde seu surgimento, o princípio de normalização foi criticado não como teoria científica, mas como filosofia de valor que estabelecia que todas as pessoas, a despeito de suas incapacidades, deveriam ser tratadas, antes de tudo, como seres humanos plenos. A normalização não era algo para ser feito para uma pessoa no sentido de tentar normalizá-la, mas sim, um princípio que fornecia critérios através dos quais os serviços poderiam ser planejados e avaliados

Em função da confusão relacionada ao significado desse princípio muitas vezes entendido como uma proposta para normalizar pessoas, Wolfensberger tentou substituí-lo pelo termo "valorização do papel social" com o intuito de enfatizar as metas que seriam promover tanto a imagem social quanto as competências pessoais. Entretanto, o uso do termo normalização popularizou-se e passou a ser amplamente utilizado (WOLFENBERGUER, 1993). O'Brien analisou o princípio em cinco dimensões, que seriam: a presença na comunidade, a participação na comunidade, a promoção de habilidades, a promoção da imagem social e a autonomia ou empowerment²⁶. Este princípio tinha como objetivo oportunizar à pessoa convivências e experiências normais a todos aqueles de sua idade e uma participação dentro de sua comunidade (O'BRIEN, 1999).

Estudos analisando as várias formas como a proposta de integração escolar estavam sendo operacionalizados no Reino Unido, como o Relatório Warnock. Este relatório foi um documento apresentado ao Parlamento do Reino Unido, elaborado por um comitê presidido por Mary Warnock; foi constituído para rever o atendimento aos indivíduos com deficiências na Inglaterra, País de Gales e Escócia. Trata-se de um documento clássico na área, entre outras questões por ter introduzido o conceito de necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2006, p. 390)

Na Suécia fizeram-se arranjos muito semelhantes na forma de um conjunto de possíveis soluções, o que indica que desde o início do movimento pela integração escolar

²⁵ Ver capítulo 2.

²⁶ O termo empowerment foi muito usado para definir autonomia em termos políticos e econômicos, passa a ser utilizado por muitos autores que dissertam ou defendem a teoria da normalização e integração escolar. Ver em: (O'BRIEN, 1999). Fonte: eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2. (Acesso em 3/12/2007).

houve restrição ao uso de uma concepção mais ampliada do conceito de normalização, no sentido de evitar-se a colocação de todo e qualquer aluno na classe comum da escola regular. Também todos os modelos pressupunham a manutenção dos serviços já existentes e uma opção preferencial pela inserção na escola comum e, mais especificamente, na classe comum, mas admitindo a necessidade de manter o contínuo de serviços com diferentes níveis de integração (SÖDER, 1980).

Nos países europeus a manutenção do serviço paralelo acompanhava o desenvolvimento da filosofia de integração escolar e permitia que a passagem de um sistema para outro fosse feita de maneira gradual. Nos países mais pobres, a integração funcionou mais como uma solução econômica e o sistema de escolas especiais permaneceu, mas cresceu mais no setor privado, possibilitando ao setor público diminuir os investimentos em escolas especiais. Esta iniciativa de integrar os setores privados e públicos no atendimento ao deficiente já introduz práticas neoliberais de isentar o estado. O documento da XXIII Conferência de Genebra, apesar de referir-se aos débeis mentais somente, deixa clara a vocação da época de dividir o atendimento às deficiências

A educação dos débeis mentais parece constituir um campo onde a colaboração entre iniciativa privada e as autoridades escolares se pode revelar particularmente eficaz; assim sendo, convém estimular o esforço das associações privadas que geralmente têm assumido a vanguarda da educação e da proteção aos débeis mentais e que, ainda agora, compensam por vezes a ausência da ação oficial neste setor. (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Rio de Janeiro, 1961.p 78)

A escola do Pós-Guerra traz em si a necessidade de ser guia e a característica de ser conceito, representar a ordem. A escola, quando voltada para a Educação Especial, traz a proposta de identificação e mudança de subjetividades.

Neste contexto o homem não é apenas organismo vivo, ele integra um organismo social (MACHADO, 1978). Assim, como parte de um organismo, precisa funcionar, estar em ordem. Qualquer disparidade significa o risco, o caos, a doença social.

Tendo em vista estes conceitos consegue-se lançar um olhar mais condescendente sobre as filosofias em Educação Especial.

Cabe destacar que estas práticas de controle acabam constituindo sujeitos, transformando realidades sem, muitas vezes, obter o resultado desejado.

Baseados nestas filosofias construíram-se os projetos pedagógicos das décadas estudadas. Cabe refletir sobre o fato de estas filosofias serem frutos de discursos inspirados nas necessidades econômicas e nos caminhos sociais e políticos que foram inspirados por elas. Será possível afirmar que esta construção foi vertical?

Afinal, conhecer e conviver com conceitos, está intimamente ligado com obedecer a regras.

1.3 O Brasil e o Ensino Especial

O Brasil, dentro deste contexto já citado, traça um caminho semelhante ao americano. O Rio Grande do Sul e, mais especificamente Porto Alegre, seguem, assim, o mesmo rumo.

Desde a fundação do Nacional Instituto dos Meninos Cegos em 1854 dirigida pelo Dr. Xavier Sigaud até o ano de 1874, os cegos e os surdos foram os privilegiados em termos de educação especial no Brasil (MAZZOTTA, 1999).²⁷

Em 1874 o Hospital Juliano Moreira em Salvador, Bahia, inicia a assistência os deficientes mentais.

Em 1883 acontece no país o “1º Congresso de Instrução Pública” e este já discute a Educação especial e prevê a formação de professores para surdos e cegos (CARDOSO, 2004).

Dentro do contexto mundial, o Brasil entra no século XX, necessitando de políticas que visassem à administração do aumento do risco social. O país que se urbanizava rapidamente, via crescer o número de grupos diferentes que participavam da economia, formal e informalmente. Era urgente incluir ao máximo essa população nessa malha produtiva (XAVIER, 1990).

A década de 1930 no Brasil é um período singular em termos de educação, pois convive com a dicotomia do Movimento da Escola Nova e a orientação de um personagem símbolo do estado Vargas, administrando a educação: o ministro Francisco Campos. Apesar de ser ministro do governo forte de Vargas, a educação conhece momentos de crescimento democrático na administração do ministro, que organiza, através de uma Reforma Educacional, o ensino e os seus níveis no país. Até a Reforma Francisco Campos, o Brasil não tinha uma estrutura de ensino organizado à base de um sistema nacional. Cada estado da Federação tinha seu próprio sistema sem que este estivesse atrelado ao poder central. À reforma educacional implementada por Francisco Campos é creditado o mérito de, pela primeira vez, ser colocada em prática no sistema educacional brasileiro uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior, que foi imposta a todo o sistema educacional do país, dando início à ação objetiva do Estado na Educação.

²⁷ Ver também em: (JANNUZZI, 1985)

Muitos estudiosos referem-se aos escolanovistas como detentores de um otimismo pedagógico, pois consideram o documento, o Manifesto dos Pioneiros, a busca do ideal democrático para a educação.

Para os escolanovistas defensores do ensino laico, gratuito e totalizador, a Reforma foi positiva.

No Estado Novo, com a pasta da educação regida pelo ministro Gustavo Capanema, empreenderam-se outras reformas educacionais regulamentadas por decretos-leis, entre 1942 e 1946. A lei muito mais voltada ao ensino secundário visava formar o indivíduo para o Estado. Eram leis, em certo sentido, de cunho autoritário, levando a práticas ufanistas e segregadoras. Estas leis de Gustavo Capanema contrariam a bandeira de co-educação dos escolanovistas, pois não é o Estado servindo ao indivíduo, através da educação, mas ao contrário (XAVIER, 1990).

Da década de 1930 até a década de 1960, a Educação Especial pertenceu muito mais a movimentos individuais e locais no Brasil. Com a instituição das políticas de crescimento seguidas da implantação de um estado militar na década de 1960 e 1970, a Educação Especial conviveu com as políticas de direcionamento e controle das Leis de Diretrizes e Bases, as LDB: 4024/61 e 5692/71.

A Educação Especial nas décadas de 1960 e 1970 lida com a dicotomia das suas necessidades, as políticas públicas buscam soluções imediatistas e muito pouco eficientes. O resultado é, muitas vezes, desastroso, onde o binômio repetência - evasão era a expressão mais constante nas escolas. As que possuíam a classe especial ou aquelas que aceitavam os deficientes em suas classes regulares, certamente teriam estes índices maiores²⁸.

Através da modificação de leis e currículos, da instituição de decretos e inauguração de instituições e departamentos, o governo militar tenta aparar as arestas de tudo que desafiasse a margem da sua ordem. A primeira parcela social a desafiá-lo nasce na sua principal instituição de controle: as instituições escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 4024/61 é implantada e aprovada após longo debate. Em 1948, o ministro Clemente Mariane apresenta o anteprojeto da LDB, um trabalho feito por educadores sob a orientação de Lourenço Filho. Essa lei só seria aprovada em 1961, após tumultuado processo.

A aprovação da nova LDB foi um período de debates acirrados entre os que defendiam a liberdade em educação e a iniciativa privada, e outros que achavam necessário o

²⁸ Cabe ressaltar que o Rio Grande do Sul, com a Reforma do Ensino Primário de 1958, acha uma solução aparente para este problema.

monopólio estatal no que diz respeito à educação. O aluno deficiente ganha um espaço na legislação. Os debates iniciam em 1948 e só na década de 1960 as perspectivas discutidas e as resoluções tomadas assumem a forma da lei (MAZZOTTA, 1999).

Quando a lei 4024/61 é finalmente instituída, já está velha em seus propósitos, confusa em suas colocações e inadequada ao momento histórico vigente. Mas, ao mesmo tempo, é uma lei que reafirma os direitos dos excepcionais na área de educação, porém pensando em integrá-los à educação formal nas escolas regulares e, caso isso não seja possível, em escolas especiais²⁹.

É importante afirmar o quão precária é a formação docente neste sentido. Surdos, cegos, cadeirantes, downs, autistas, agitados, disrítmicos, todos são considerados deficientes e especiais em diversas épocas históricas no Brasil. A constatação é que, para os deficientes sensoriais e físicos, as escolas especiais já possuíam certo preparo que as escolas regulares não teriam. Agora o chamado excepcional deveria chegar à escola regular. A tarefa de educá-los em suas aptidões é, em muitos casos, dada ao docente tradicional nas escolas regulares. A maioria acabava sendo encaminhada para uma escola especial ou evadia, pois não havia condições e preparo na administração e nos manejos docentes. Não se sabia classificar, definir, tratar e educar o diferente, pois neste momento ele é devedor de normalidade, ele é o desconhecido, imprevisível. Segundo ACORSI e LOPES:

Diante da multiplicidade de conceitos que podemos levantar para o termo diferença, seria, no mínimo, complicado levantar a pergunta “Afinal, o que é a diferença?” Partimos de uma compreensão de que a diferença é uma produção histórica, social e política, que, guardadas as proporções do indivíduo, não pode ser reduzida a uma materialidade visível ou mesmo nomeada (2007).

A educação especial continua legada à ordem, que esperam muito mais dos movimentos feitos e dirigidos por pais e afins, dos diferentes em geral, do que tomam atitudes no sentido de incluir este aluno. Como na época de Comênio a preocupação continua sendo com a dita maioria mediana (COMÊNIO, 1922).

O Brasil segue o rumo dos diferentes países europeus que, gradualmente, destacam a obrigatoriedade do poder público de oferecer oportunidades educacionais para pessoas portadoras de deficiência e alinha suas políticas públicas com a filosofia da normalização e integração que terá seu auge na década de 1970.

²⁹ LDB 4024/61. art. 88 - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade; Art 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (CEEDRS, 1981).

A inserção do aluno diferente em escolas regulares ainda era vista com significativa reserva nos espaços escolares brasileiros na década de 1970. A partir desta década, houve uma mudança e as escolas comuns passaram a aceitar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns ou, pelo menos, em classes especiais nas escolas comuns. Essa filosofia foi amplamente difundida ao longo da década de 1980 no panorama mundial. Epstein, ao estudar os meios e as metas sobre o princípio de normalização, concluiu que havia consenso geral sobre o princípio em si, mas também desacordo em relação aos meios de operacionalizá-lo (EPSTEIN, 1982, p.153).

DENO considerando a estrutura organizacional dos serviços nos EUA propôs o sistema em cascata, com diferentes níveis ou graus de integração, envolvendo:

- 1) classe comum, com ou sem apoio;
- 2) classe comum associada a serviços suplementares;
- 3) classe especial em tempo parcial;
- 4) classe especial em tempo integral;
- 5) escolas especiais,
- 6) lares;
- 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais. (1970, p.229).

Tal sistema pressupunha uma possibilidade de mudança de nível para o aluno, buscando um grau maior de integração escolar com base nas potencialidades e no progresso do aluno (MENDES, 2007).

O propósito de redução de custos ao Estado que a escola integrada possibilita vem acompanhada de um controle legislativo que normatiza a prática e administra o risco. Já para o sistema neoliberal, normalizar o aluno especial é torná-lo produtivo e, portanto, libertar o estado do ônus, o mais prematuramente possível

O Brasil assistiu durante a década de 1950, a escassez de serviços e o descaso do poder público. Estes fatos originaram iniciativas como movimentos comunitários e a instituição de redes de escolas especiais privadas filantrópicas para aqueles que sempre estiveram excluídos das escolas comuns (JANUZZI, 1984).

Entretanto, é muito provável que algumas crianças com alguns tipos mais brandos de deficiência tenham sempre tido alguma oportunidade de acesso à escola comum, um fenômeno que a literatura vem apontando como de integração espontânea ou não-planejada, encontrada em países com cobertura deficitária. A influência do costume, das práticas e redes sócio-culturais inerentes de algumas sociedades, foi um fenômeno que conduziu este tipo de prática.

Na década de 1970, porém, o poder público finalmente fará uma referência mais direta a essa questão (MAZZOTA, 1999). Possivelmente esse avanço foi decorrência da ampliação

do acesso à escola para a população em geral, da produção do fracasso escolar e da consequente implantação das classes especiais nas escolas básicas públicas na época predominantemente sob a responsabilidade dos sistemas estaduais.

Portanto, o início da institucionalização da educação especial no Brasil chegou durante a hegemonia da filosofia da normalização no contexto mundial e passa-se, a partir de então, a atuar por cerca de trinta anos sob o princípio de integração escolar até que emergiu o discurso em defesa da educação inclusiva, a partir de meados da década de 1990.

Estas três décadas de Educação Especial Integradora acabaram por significarem muito pouco do que se propunham. As maiorias das suas aplicabilidades resultaram em crianças segregadas e pouco integradas. Encaminhadas para as classes especiais, raramente vivenciavam uma integração nas salas comuns e o atendimento precário às suas necessidades trazia o jugo do rótulo, já que não possibilitava progresso.

O modelo, que previa uma opção preferencial pela inserção na classe comum com a manutenção da continuidade de serviços, nunca chegou de fato a ser implementado na “integração escolar à moda brasileira”. Estima-se que existam no país cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais para um contingente oficial de matrículas em torno de 500 mil alunos, considerando o conjunto de matrículas em todos os tipos de recursos disponíveis (desde escolas especiais até escolas e classes comuns). Portanto, a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais encontrava-se, em 2003, fora de qualquer tipo de escola, o que configura muito mais uma exclusão generalizada da escola a despeito da anterior retórica da integração e da recente proposta de inclusão escolar (MENDES, 2006).

Apesar de toda a discussão que o mundo e o país viviam em relação ao aluno especial, o atendimento a este aluno, através da lei e das práticas, percorreu caminhos diversos com orientações semelhantes. É importante ressaltar que o contexto influenciou a condução das práticas, mas as redes culturais que se construíram ao longo da história de cada povo, em cada país, acabaram por serem definitivas em relação à aplicabilidade das leis que surgiram. No Rio Grande do Sul essa singularidade se impôs e é esta análise que este trabalho propõe.

As filosofias em Educação Especial foram aplicadas e legisladas de maneiras diversas nos estados Brasileiros. Por isso, talvez seja mais adequado crer na fluidez das causas e no inusitado das suas conseqüências. Nesta política Nacional de Educação Especial o Rio Grande do Sul percorreu um caminho singular.

1.4 Rio Grande do Sul e Porto Alegre: quais os rumos da Educação Especial Gaúcha?

O Rio Grande do Sul e Porto Alegre, em especial, vivem estas transformações de uma maneira ao mesmo tempo homogênea e singular em relação ao restante do país. Pesquisando a Educação Especial no Estado e, mais especificamente, em Porto Alegre, vê-se que, já em 1926, os professores Tiago e Joana Würth criam o Instituto Pestalozzi, que em 1927 será transferido para Canoas e foi o “precursor de um movimento que, ainda que com divergências e variações, se expandiu pelo Brasil e pela América do Sul”. Ainda em 1927, o Colégio Paula Soares tinha Classe Especial (MAZZOTA, 1999).

Na década de 1930 e 1940, os Estudos Emendativos³⁰ e as classes Especiais davam conta do atendimento às diferenças, respeitando uma legislação federal sempre direcionando-se pelos costumes locais

Em 1958, o baixo índice de alfabetizados e escolarizados do Rio Grande do Sul, aliado a ótica de desenvolvimento interno, exigia uma imagem mais positiva da escola gaúcha no cenário nacional. Na realidade a imagem que deveria melhorar era do homem resultante desta escolaridade.

Neste contexto é instituída a Reforma do Ensino Primário de 1958 que não previa reprovações e elencava uma série de medidas de contenção do analfabetismo e da repetência. Neste cenário o aluno especial não é relevado, mas com as medidas de testagem, classificação e aprovação absorvia uma parcela importante de “infradotados”³¹ e possibilitava a todos os estudantes, a conclusão do ensino Primário. É uma época de valorização do diploma, pois este contava números e elevava os índices do Estado. As escolas e classes especiais eram tratadas como instituições, lugares de tratamento e a Reforma de 1958, apesar de afirmar que só enquadraria os indivíduos dentro da normalidade, absorviam uma parcela, que considerava em recuperação, mas, como se verificará adiante poderiam, em outros estados do Brasil, ser considerados, especiais ou deficientes. A Reforma do Ensino Primário foi aplicada em significativamente em Porto Alegre, pois o aglomerado urbano era o foco da mão de obra qualificada e necessária. Mas as escolas rurais e multisseriadas do interior poderiam e deveriam ser atingidas pela Reforma, com ainda mais destaque, mas isto muito pouco ocorreu no resultado final (ROLLA, 1960, p.4).

³⁰ Ver Ensino Emendativo Capítulo 3.1

³¹ Foi usado o prefixo grego “infra” no sentido de abaixo, mas a condição aqui referida de infradotados atinge a toda a criança em idade de escolarização primária com uma condição de existência diminuída por fatores externos e biopsíquicos.

O resultado desta iniciativa de Reforma em 1958 no desenvolvimento da Educação Especial do Rio Grande do Sul e de Porto Alegre, mais especificamente é relevado de maneira importante neste trabalho, que considera esta legislação como arraigada diretamente nas práticas e aplicabilidades das que a sucedem.

Na década de 1970, inserido na proposta internacional de educação integradora vê-se proliferar nas escolas públicas as classes especiais que abrangeriam vários tipos de diferenças. É falado em diferenças, pois nem sempre eram deficiências.

Porto Alegre foi invadida por instituições para atendimento de deficientes, nestas duas décadas estudadas (1960 e 1970). Algumas com um atendimento bem direcionado, outras recebendo todo tipo de aluno especial.

Em 1973 surge Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades, a FADERS, no Rio Grande do Sul. Responsável pelo controle e fomento das políticas públicas para o atendimento dos deficientes e dos superdotados. Ligada a Secretaria da Educação e a Secretaria da Saúde, a FADERS encontra-se inserida nos três pilares da velha República: Higiene, controle e estética.

Na carona das leis, pareceres e atos, muitas famílias esperam o atendimento de seus filhos especiais em escolas regulares. Caminhos múltiplos são percorridos. As escolas públicas e particulares recebem os mais diversos tipos de deficientes. Alguns em salas regulares, outros em turmas de educação especial. Os docentes despreparados, surpreendidos até, tinham o desafio de atender estas diferenças sem ter noção ou orientação de como fazê-lo (MAZZOTTA, 1993).

Mas as características econômicas existentes no período levavam governos a criarem soluções adequadas à administração da ordem vigente. Assim, às necessidades e as aplicabilidades das legislações do período, para professores, pais e alunos, passa a ser permeada por práticas que, anteriormente, resolviam os problemas imediatos e davam ao Estado e as escolas uma posição cômoda de adequação onde a ordem vigente seria o atendimento e o controle da desarmonia. A Reforma de 1958, em alguns aspectos, atendia melhor as diferenças do que as leis que a precederam, pois abrangia uma grande parcela de diferenças, sem necessariamente exigir atendimento ou material especial já que não eram considerados deficientes. Portanto, algumas de suas decisões foram readaptadas e em algumas das escolas de Porto Alegre o costume virou regra. A regra que absorvia e docilizava a diferença. A Regra que persistiu pela sua eficiência em administrar o risco (LUHMAN, 2001).

2 DESENVOLVIMENTISMO, NACIONALISMO E NEOLIBERALISMO: O BRASIL EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO HOMOGÊNEA

2.1 Escola e industrialização na primeira metade do século XX: tempo de crescer!

As políticas públicas e as práticas em educação no Brasil seguiram por caminhos construídos através de redes sociais, políticas e econômicas que, junto ao movimento mundial das décadas de 1930 até 1950, trouxeram ao sistema educacional do país uma série de legislações reformistas e aplicabilidades escolares ligadas aos discursos e paradigmas por eles legitimados. As leis de diretrizes educacionais respondem a filosofias e práticas escolares, apoiadas na vocação política e econômica da sociedade da época.

No contexto desta escola comprometida com a ordem vigente, o aluno especial não tem lugar definido. Existe, interage socialmente, mas ainda está muito mais nas instituições de saúde e civis do que nas salas de aula. Não há para ele nenhuma direção a tomar, nenhuma ordem legislativa clara. As ações parecem ser orientadas pelo costume que se faz prática, ganha nomes e iniciativas locais, mas não é lei.

Para entender-se a razão das legislações, práticas e características das ações escolares, principalmente no que diz respeito à educação especial, é necessário refletir sobre o contexto em questão. Entender de que maneira as políticas públicas na área da educação e, mais atentamente, da Educação Especial, foram orientadas. Perceber quais pactos e necessidades levaram ao desenvolvimento das particularidades e iniciativas legislativas regionais como a Reforma do Ensino Primário de 1958 e sua influência nas escolas Estaduais de Porto Alegre.

Durante quase duas décadas, o Brasil viveu sob a égide de políticas econômicas que visavam o desenvolvimento interno através do incentivo à indústria nacional.

De 1930 até 1950, esta ordem econômica pautou os discursos na América Latina e construiu paradigmas que fundamentaram políticas e práticas no que diz respeito às ações governamentais nos mais diversos setores.

A educação seria de certa forma a intermediadora do processo social que permitiria o sucesso do projeto de crescimento interno. As redes sócio-culturais que se formaram sob esta orientação econômica levariam a uma abordagem mais específica do papel do sistema educacional do país: a formação de mão-de-obra e mercado consumidor.

Assim, cabe um breve panorama sobre a situação econômica mundial, americana e, mais especificamente, latino-americana para que se possa compreender o contexto no qual estas redes se estabelecem nas décadas em questão. Serão destacadas, porém, as práticas e os sentidos das legislações em educação e o papel inconstante e incerto do aluno especial que surge através destas redes.

2.2 Anos 1930 - 1950: vamos produzir!

As décadas de 1930, 1940 e 1950 são consideradas períodos básicos de implantação do sistema industrial brasileiro. O Brasil vivencia nestes períodos uma nova divisão do trabalho a nível interno e a nível mundial coloca-se, junto com outros países latino-americanos, em uma posição voltada à nova divisão internacional do trabalho.

Os anos 1930 trouxeram aos países latino-americanos certos incentivos industriais alimentados pela grande depressão que oprimiu a produção dos países centrais dando oportunidade de investimentos no setor, aos países periféricos (HAFNER, 1996, p.57). O espaço aberto pela crise de 1929 oportunizou por certo período, uma renovação na divisão internacional do trabalho que, até então, ainda era baseada no modelo clássico³² (SOUZA, 1997, p.199). Assim, o Brasil passa a ser influenciado por uma ética econômica voltada para o “desenvolvimento para dentro”, ou seja, para a indústria de caráter nacional e o mercado interno.

Os governos deveriam através da substituição das importações incrementar um setor que, por efeito dominó, alavancaria todos os outros setores econômicos do país. A ordem era industrializar. Surge assim o paradigma do desenvolvimentismo. As inspirações deste paradigma ocorrerão ainda na década de 1930, mas sua aplicação como política econômica encontrará sua direção no país a partir do fim da década de 1940.

Esta orientação econômica segue regras que se diferenciam quanto à vocação, mas aproximam-se pelo eixo principal: o incentivo à industrialização nacional.

32 Neste modelo, os países centrais industrializados seriam fornecedores de manufaturas e produtos industrializados em geral e os países periféricos forneceriam assim matéria-prima, gerando um equilíbrio de ganho e lucro mundial. Para Davi Ricardo os países deveriam se especializar naquelas atividades que lhes oportunizassem vantagens comparativas de custos. Ver em: (KOSHIYAMA, 2008, p.18). Fonte: http://tedepucrs.br_busca/arquivo.php?codarquivo=1367. (Acesso em 28/12/2008).

O desenvolvimentismo pode ser classificado em três variantes: setor privado, setor público nacionalista e setor privado não nacionalista (BIELCHOWISKI, 2004). Os pontos básicos do desenvolvimentismo são:

a) a industrialização integral é a via de superação da pobreza e do subdesenvolvimento;

b) planejamento Estatal³³;

c) o planejamento deve definir a expansão desejada dos setores econômicos e o instrumento dessa expansão;

d) O estado deve ordenar também a execução da expansão, captando e orientando recursos financeiros e promovendo investimentos diretos naqueles setores que a iniciativa privada seja insuficiente.

Dentro das orientações do desenvolvimentismo nacionalista, os bens e serviços eram considerados como gestão do Estado, que deveria atender adequadamente a população com educação, saúde, saneamento, etc. A boa condução das necessidades básicas da população seriam responsáveis por melhores condições de vida e, portanto, do aumento da mão-de-obra eficiente, da produtividade e do mercado consumidor (BIELCHOWISKI, 2004, p.7).

O Brasil, na década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas é exemplo da condição de estado condutor e controlador das instituições. Neste período o país acelerou a industrialização com o desenvolvimento de um parque industrial voltado aos bens de consumo para o mercado interno.

As novas indústrias concentravam-se principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, provocando fenômenos sociais como a urbanização crescente e a migração interna, o que causava uma grande diversidade populacional nestes centros e exigia adequações e reformas sociais.

As mudanças sociais deste período estimulariam as manifestações de exaltação ufanística e a escola e seus intelectuais debateriam-se com as transformações e o papel que a instituição assumiria a partir de então. A escola estadonovista estava a serviço da ordem, era e precisava ser controlada em suas ações. Uniformes escolares, calçados e programas educacionais eram largamente distribuídos e divulgados. Orientações típicas de um estado forte que vive da divulgação de sua ideologia e do controle sobre toda manifestação que possa maculá-la. A educação do período e suas práticas homogeneizadoras representavam a preocupação com a ordenação, através de uma formação escolar aos moldes de outros

³³ Não há meios de alcançar uma industrialização eficiente e racional no Brasil, através de forças espontâneas de mercado; por isso, é necessário que o estado a planeje. (BIELCHOWISKI, 2004, p.7)

governos autoritários. Uniformidade era a palavra-chave da escola do governo Vargas. Corpos saudáveis, alinhados e iguais apareciam em desfiles e paradas de cunho cívico³⁴. Tudo o que fugisse deste controle era tratado com cuidado, mas principalmente com vigilância. (GUALTIERI, 2008).

Durante o Estado Novo (1937-1945) houve um cerceamento da cultura. O governo cria o Departamento de Imprensa e Propaganda, o chamado DIP, dirigido pelo jornalista sergipano Lourival Fontes. Apesar de ser um incentivador dos meios de difusão cultural como o rádio e o teatro, o governo Vargas controlava a produção e censurava a liberdade de expressão. No entanto aprovado no período pelas massas trabalhadoras, fazia um governo voltado ao pacto social ao qual se propusera: protegendo os interesses da maioria proletária que chegava e transformava a urbanidade das capitais brasileiras. O trabalhismo Varguista lhe assegurou uma aprovação de massas que não se sentiam oprimidas pelo estado forte, mas percebiam-se beneficiados por ele. (SODRÉ, 1999)

No Estado Novo, o ministro Gustavo Capanema empreende outras reformas educacionais e denominadas Leis Orgânicas de Ensino. A lei também visava formar o indivíduo para o Estado e, através de uma aliança com a igreja, comprometimento com o povo e com a intelectualidade urbana, resultava em um governo central que tentava controlar uma diversidade de legislações e práticas regionais. Os estados brasileiros, apesar de seguirem orientações do governo central, moldavam-se aos seus dirigentes, suas reformas locais e suas características culturais (ABREU, 2005). Estas leis conflituam-se, como já foi citado anteriormente, com as idéias do Movimento da Escola Nova. Portanto cabe uma análise das principais ideologias defendidas pelo movimento, assim será possível inferir como e porque este movimento pioneiro em termos de educação no Brasil esteve a serviço da ordem liberal.

2.3 Movimento da Escola Nova: a escola para todos

O processo de industrialização crescente da década de 1930 traz novos personagens e interesses sociais nas cidades brasileiras. As redes sócio-políticas que eram conservadas e admiradas até então, agora serão criticadas. A educação ganha uma nova importância diante da proposta de industrialização.

³⁴ Ver anexo F

As elites intelectuais urbanas e ligadas aos interesses do desenvolvimento interno vêem no analfabetismo significativo o espelho do atraso do país, culpam a elite dominante anterior e o descaso do Estado pela situação educacional, deixando de lado análises mais profundas das razões destas adversidades regionais. Mesmo, ainda na década de 1920, quando admitiam uma miséria social que ultrapassava os problemas educacionais, a renovação da educação é apontada como solução para o lamentável fato. Expandir as possibilidades educacionais era menos oneroso do que repensar e redefinir a distribuição de renda no país. Portanto, levantar bandeiras e exaltar soluções estruturais no sistema escolar mostrava-se adequado às elites econômicas que viam na luta da intelectualidade urbana mudanças menos arriscadas e, portanto, bem aceitas (XAVIER, 1990).

O papel do estado provedor de uma estrutura social segura e próspera teria que passar e contar com um povo culto e com possibilidades de alavancar o progresso. A idéia de que a massa miserável, onerosa e sem chances era responsabilidade direta da falta de escolarização, trazia em si a esperança que perdura até os dias atuais de transformação através da educação. A escola é vista como a instituição que prepararia para a vida. Para uma vida produtiva. (LEMME, 2005)

Neste contexto surge o movimento da Escola Nova. É necessário ressaltar que os pioneiros, como eram chamados seus criadores e divulgadores, não atuavam intencionalmente a favor de práticas que atendessem à ordem econômica, mas seu discurso totalizador de igualdade assume um caráter de preservação da ordem liberal em suas entrelinhas que expõe, através de seus conceitos, toda uma formação simbólica preservada e passada adiante pelos discursos comuns à sociedade da época.

A figura de Anísio Teixeira está diretamente ligada ao movimento. Identificado com o modelo norte-americano da Escola Nova, pregaria ao longo da vida a emancipação do indivíduo, a liberdade de pensamento, o incentivo aos talentos e vocações individuais. Pelas idéias da educação prática e produtiva de Dewey e Kilpatrick, Anísio Teixeira confirmava a ótica da educação para a vida, a formação do cidadão produtivo e normal.

O escolanovismo foi um movimento de renovação escolar que passou a ser conhecido pela adesão aos progressos mais recentes da psicologia infantil o qual reivindicava uma maior liberdade para a criança e o respeito às características da personalidade de cada uma nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando no interesse a centralidade do processo de aprendizagem. Era o que Dewey³⁵ chamava a verdadeira revolução, a “Revolução

³⁵ O filósofo John Dewey (1859-1952), tornou-se um dos maiores pedagogos americanos, contribuindo intensamente para a divulgação dos princípios do que se chamou de Escola Nova. Entre outras, escreveu, Meu

Copernicana”³⁶, em que o centro da educação e da atividade pedagógica passava a ser a criança, com seus motivos e talentos próprios, e não mais a vontade imposta pelo educador.³⁷

A preocupação de Anísio Teixeira com as conseqüências negativas de um processo de unificação do sistema educacional está presente em seus escritos desde os anos 1920.

No entanto, o intelectual, questiona se:

semelhante unificação não irá produzir o nivelamento intelectual e moral de um país, com a criação de um tipo médio, sem grandes defeitos, porém sem grandes virtudes, tipo abstrato de cidadão, em que desaparecem todas as qualidades e particularidades individuais?³⁸.

Anísio Teixeira está dentro do Dilema Tocquevilliano,³⁹ qual seja o de compatibilizar diferenças, liberdades individuais, com o princípio inexorável da igualdade, ideário condutor da sociedade moderna (JASMIN, 2008).

No seu aspecto fundamental a escola única se apresenta assim para o escolanovismo, em sua simplista uniformidade, inadequada para atender à variedade complicada da espécie humana e a sua aplicação como um possível e sempre desastroso nivelamento da inteligência de um país.

Os melhores alunos, entre ricos e pobres, da escola primária seriam admitidos no curso secundário, garantido gratuitamente, pela ótica e aspirações do movimento. Uma vez mais a seleção seria feita entre os melhores de um universo misto de ricos e pobres e a democracia garantiria o governo dos melhores, selecionados a partir do suposto básico do direito universal e gratuito à educação.

A distinção que faz Anísio Teixeira é clara. O ensino primário deve sempre ter as suas características próprias. Gratuito e generalizado, formará as crianças para a vida. O primário superior completará e aperfeiçoará esse ensino mantendo, no entanto, as mesmas diretrizes positivas e práticas. O liceu desenvolverá dotes do espírito em todas as grandes possibilidades especulativas (LEMME, 2005). O curso secundário poderá desdobrar-se em dois cursos, clássico e moderno, conforme se destina a uma cultura humanista integral ou ao estudo preferencial de ciências e línguas vivas. Esta diferença seria inteiramente perdida em um

credo Pedagógico, A escola e a criança, Democracia e educação. Ver maiores informações sobre o teórico no capítulo 1.

³⁶ O termo Revolução Copernicana se justifica, quando conhecendo a obra de Thomas Kunh, se infere que as transformações a partir de um fato, ou de uma linha de interesses desenrolam-se em muitos outros caminhos de conhecimento.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ Ver em: Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova 1932. Fonte: www.inep.gov.br/.../Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf

³⁹ O Dilema Tocquevilliano se expressa na concepção de que a liberdade política na sociedade igualitária de massas depende de uma práxis e de um conjunto de valores, cujos pressupostos tendem a ser destruídos pelo desenvolvimento continuado das disposições internas à própria democracia.

projeto que transformasse o liceu na continuação do curso primário. Há uma sabedoria na diferença, na distinção especial entre os cursos primário e secundário que o projeto uniformizador da escola única aniquilaria. E o ponto crucial: tal projeto só seria possível com a monopolização do ensino pelo Estado.

O projeto igualitário dos Pioneiros exaltava um lado de controle estatal que amedrontava certos setores de elites tradicionais e o educador foi acusado inúmeras vezes de comunista e olhado com desconfiança pela igreja católica. Teixeira encontrou, porém, uma brecha no modelo americano de educação liberal que seguiu e negou as acusações que, em certos momentos da história do Brasil, o levaram a ser julgado e condenado à marginalidade intelectual. Encontrou em John Dewey um espaço para explicar a absorção das desigualdades e o papel da educação em sua condução de instituição homogeneizadora. Pela cartilha de Dewey ia encontrando frestas para um projeto educacional voltado para o indivíduo e um projeto institucional que não traduzisse o imperativo da unidade pelo cerceamento inibidor da centralização.

Segundo John Dewey, pioneiro da pedagogia da escola Nova, era necessário uma escola que conseguisse absorver as desigualdades do sistema liberal, para no futuro, gradualmente, através da educação, superá-las.

(...) Criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar; e, formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os princípios e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta (DEWEY, 1957, p.350 apud XAVIER, 1990, p.64)

Este documento expressa a preocupação da educação como condutora do desenvolvimento em curso no país. Os pioneiros lamentam ainda que as reformas anteriores não tivessem levado em conta o desenvolvimento global pelo qual passava o país e tenham preocupado-se pouco com o avanço científico e tecnológico que possibilitariam ao Estado alçar vôos maiores em busca de sua modernização.

As críticas à formação burguesa e a defesa de uma escola pública e gratuita aproximava os pioneiros de ideais comunistas. Mas a defesa da convivência com a ordem estabelecida e das liberdades individuais faziam transparecer seu caráter liberal.

A importância da escola para a construção social é clara e a ligação do manifesto com o estado de bem-estar social que o governo deveria promover. Mas novas relações sociais que se estabeleceram, após a Revolução de 1930, articularam de outro modo as classes sociais da época. Os papéis que se estabeleceram com a urbanização da sociedade, trouxeram consigo novas relações e valores. A transformação do Estado Federal em um Estado Centralizado é

absorvida de maneira plena em certo sentido pelos intelectuais do Manifesto, pois, apesar do discurso libertador das massas e da evocação das igualdades, o documento expressa sua vocação liberal de uma reforma educacional idealizada em um contexto capitalista, no qual a condição do homem social teria que ser revista. Portanto, preocupa-se, em destacar o papel deste homem na sociedade industrial, dizendo:

(...) a doutrina da educação que se apóia no respeito da personalidade humana, considera não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser acusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma máquina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material num tempo dado (XAVIER, 1990, p42).

O documento que traz à discussão, também, o aluno indivíduo, inundado de características particulares, não representa a redenção das diferenças. A escola para todos traz à luz uma educação onde ser igual e ter as mesmas chances não discute os desiguais. Legislações e práticas inspiradas no escolanovismo são claramente vigilantes no que diz respeito à anormalidade, ou diferença.

O Manifesto dos Pioneiros lembrou-se da maioria dos sujeitos sociais do país falou em pluralidades, no homem social, destacou os camponeses, o industrial e o vaqueiro. Colocou-os dentro de uma perspectiva que buscava a igualdade no respeito às diferenças culturais. A educação para todos que transformaria a sociedade em uma sociedade mais justa. A aceitação da condição capitalista da sociedade veio carregada de conceitos de igualdade para os iguais, onde as diferenças seriam preservadas e toda transformação passaria pela chance da convivência possível e pacífica. Formar sociedades justas, onde o objetivo seria a consciência e a formação de sociedades iguais: corpos dóceis (FOUCAULT, 1994).

Ao ingressar na década de 1930, os pioneiros irão deparar-se com o governo Vargas e com Francisco Campos seu ministro da Educação e Saúde. Em 1935, após algumas derrotas políticas, é convidado a ser secretário da Educação e Saúde do Distrito Federal em substituição a Anísio Teixeira, acusado de participar da Intentona Comunista (XAVIER, 1990).

Um dos raros consensos interpretativos da produção intelectual brasileira tem sido vincular Francisco Campos à perspectiva centralizante e autoritária. O jurista de Minas Gerais, articulador político de tanta expressão em seu estado nos anos 1920 e logo em seguida no cenário nacional, não tinha qualquer pudor em anunciar suas posições antiliberais. Ao contrário, exibia-as publicamente, fundamentando-se no fato de que a emergência de grandes talentos pedagógicos, ou mesmo de "gênios" - os únicos capazes de escapar à mediocridade resultante dos instintos - é de todo escassa e imprevisível. Cabe por isso aos administradores

da educação garantir, através de processos rotineiros de formação e de procedimentos formais de treinamento previamente definidos, a continuidade, o aprimoramento em bases científicas, e a eficiência do sistema de ensino (GUALTIERI, 2008).

Sem defesa de ideologia, sem manifestos políticos, mas com clara vocação de luta transformadora, o movimento da Escola Nova tentou através da educação realizar o progresso, porém as bases teóricas do movimento não militavam claramente pelo desenvolvimentismo, que nascia como ideologia política e econômica. O defendiam através de seu discurso e de sua forma de conduzir e acreditar na educação. A escola para todos convivia com o dilema da desigualdade natural.

Esta defesa da escola para todos, da Educação para o progresso, da continuidade e do dever de freqüentar os bancos escolares, certamente inspirou a Reforma do Ensino Primário de 1958 no Rio Grande do Sul e, ainda na atualidade, é uma idéia defendida empiricamente por grande parte da população intelectualizada ou não. Neste caminho de busca de igualdade e respeito às desigualdades, a diferença não é considerada. Continua sendo parte de uma realidade que, a princípio, não deve ser levada em conta.

Uma década depois, o movimento desenvolvimentista crescia na América Latina como proposta. O mundo estava em guerra e os países envolvidos direta e indiretamente teriam que planejar seus futuros. Mais uma vez a escola seria o seio, os alunos o meio e o progresso o fim de uma transformação nacional. A velha máxima positivista refletia-se nas filosofias da modernidade. O escolanovismo e a busca do homem integrado e produtivo sustentavam as aspirações da necessidade econômica.

2.4 O Pós Segunda Guerra: educar para o crescimento

Com o advento da Segunda Guerra Mundial, esta lógica desenvolvimentista, que vinha sendo construída como teoria durante os anos 1930, vira paradigma com os estudos dos grandes economistas que, a partir de 1942, começam a preparar-se para a nova proposta econômica e política mundial, que surgiria no pós-guerra (HAFNER, 1996).

A preocupação existente era que, depois da Guerra, se restaurassem os sistemas monetários e esses facilitassem as condições para a expansão do comércio internacional, o qual seria certamente abalado, principalmente nos países mais atingidos pela Guerra.

O fim do conflito trouxe, também, um número significativo de mutilados civis e militares na Europa e nos países que de alguma maneira estiveram em guerra. Surgem assim, novas necessidades sociais a serem administradas pelos estados em crescimento e em recuperação, conseqüências do conflito que os atingiu direta e indiretamente.

No momento em que ser produtivo é adequado ao desenvolvimento do país, os mutilados e seus dependentes significam um ônus, muitas vezes vitalício, ao estado. O pós-guerra traz também desemprego, inflação, miséria, órfãos e viúvas. Problemas que os governos condutores da Guerra deveriam resolver compulsoriamente. Uma tarefa a qual, aparentemente, não podiam a nenhuma outra instituição delegar. É uma época de repensar legislações e de organizar práticas onde uma sociedade nova se apresenta, com novos personagens e necessidades criadas pela guerra.

(...) E a guerra é, sobretudo, uma grande confusão, no campo de batalha e na cabeça das pessoas também; muitas vezes nem se sabe quem venceu e quem perdeu isso é decidido depois pelos generais e por quem escreve a história. (LEVI, 1999, apud MEDEIROS, 2009, p.242).

A Europa e as Américas reagem de maneira diferente a este momento. Diferentes em suas abordagens, mas igualmente liberais: O desenvolvimentismo que permeia as relações dos países centrais e periféricos e a política de Bem-estar Social européia que, apesar de suas características em comum com os sistemas americanos de vocação liberal, assumem características corporativistas em alguns de seus aspectos.

O desenvolvimentismo, principalmente em sua característica nacionalista, é a preferência dos países latino-americanos. Porém, a orientação começa a receber fortes críticas dos setores tradicionais capitalistas que viam em sua centralização e controle estatal, orientações econômicas e políticas que o aproximavam das práticas socialistas. Já a Europa com sua política de Welfare States (estado de bem-estar social) financiado pela política econômica assistencialista do Plano Marshall, assumia o caráter corporativo do socialismo, com o aval e vigilância do capitalismo americano em nome de uma administração que legislaria para uma sociedade traumatizada e em recuperação.

Enquanto isso, na América, as abordagens de análise econômica deparam-se com uma visão crítica e singular das políticas que pareciam ser necessárias: O livro “O Caminho da Servidão” ou o “Caminho da Miséria” de Friedrich Hayek traz uma ótica neoliberal, com uma visão até então não abordada seriamente após a crise de 1929: a volta cuidadosa do *laissez-faire*. As isenções do comprometimento excessivo do Estado e do enxugamento das despesas públicas trarão uma visão paralela ao desenvolvimentismo na década de 1940. A libertação da

excessiva gestão do estado aparecia agora como a possibilidade de enxugar as despesas do pós-guerra e dividi-las com a sociedade civil. Hayek critica a limitação, por parte do Estado, dos mecanismos de mercado. A ameaça à liberdade econômica e política seria a antidemocracia. "O estado de bem-estar social representa um pacto social entre o trabalho e o capital" (TORRES, In: GENTILI, 1996, p.1).

A democracia, na concepção neoliberal, se faz a partir de duas categorias distintas e antagônicas. Friedrich Hayek definiu essa contraposição como a antinomia existente entre uma democracia sem adjetivos, limitada e uma democracia ilimitada, caracterizando a primeira como o único tipo de regime participativo que os neoliberais poderiam aceitar e defender (TORRES, In: GENTILI, 1996, p.51).

O neoliberalismo tem suas proposições baseadas nos princípios sociais do liberalismo clássico. O Estado Neoliberal é uma nova leitura do Estado Liberal onde se enfatiza ainda mais a importância do mercado como agente regulador das relações econômicas e se prioriza a importância das relações de dever e poder na máquina do estado que o onerará mais do que necessário e levará à iniciativa privada uma posição servil que pode tornar-se catastrófica para ambos os lados

Assim que o Estado assume a tarefa de planejar toda a vida econômica, o problema da posição dos diferentes indivíduos e grupos deve tornar-se inevitavelmente o problema político predominante. Como só o poder coercivo do Estado decidirá a quem deve caber isto ou aquilo, o único poder que vale a pena possuir será a participação no exercício desse poder dirigente (HAYEK, 1977, p.103).

As críticas de Hayek, só serão consideradas no Brasil a partir da crise econômica pós-governos militares.

A concepção liberal em lugar da neoliberal conduzirá as práticas econômicas no país até o final da década de 1980, porém, na educação, as práticas neoliberais pouco a pouco ganham espaço.

O pós-guerra traz um crescimento do voluntariado e uma significativa atribuição de papéis condutores às instituições, principalmente da década de 1950 em diante. Neste contexto, a escola e seus sujeitos, deverão ser alvos de ações que permitam uma previsibilidade do resultado final. Alunos preparados para a ordem que se impunha.

Assim, as instituições especializadas, os congressos e secretarias buscavam reformas e legislações que atendessem a este tipo de formação. Em países como o Brasil, os governos buscam associações e consórcios que descentalizem as atribuições estatais. As associações entre os estados e municípios, o público e o privado representam a comunhão necessária para

a superação das dificuldades que atravancam o progresso da educação, tanto na ótica desenvolvimentista, quanto na orientação neoliberal.

O que se pode inferir é que à escola será dado o papel de condutora de uma ordem social impulsionadora do sucesso econômico, seja qual for o paradigma vigente no país. Sua principal função seria a de produzir orientações de condução científica- pedagógicas que garantissem o aluno como ser social produtivo ao final da jornada em qualquer que fosse a orientação econômica do Estado. A improdutividade será sempre descontrolada da ordem. A desordem trará descontrolada política e social. Por sua vez, o descontrolado social será resultado e fruto do descontrolado econômico gerado por um ciclo que consideravam impulsionados pelas ações educativas.

2.5 América e Europa: a importância das ideias de Prebisch, o neoliberalismo americano e a política de bem-estar social europeia.

A teoria de desenvolvimento da Comissão Para o Desenvolvimento da América Latina e o Caribe, a CEPAL, idealizada e defendida pelo economista Raúl Prebisch, será o parâmetro orientador de várias ações econômicas na América Latina. Com o Brasil não poderia ser diferente. Incentivando no início um desenvolvimentismo nacionalista de proporções rígidas, a CEPAL depara-se com os movimentos inesperados do mercado, que mostra seu despreparo no atendimento do processo de industrialização via substituições de importações proposta inicialmente. Foi percebido que uma adequação ampla das conexões sociais, econômicas e políticas teriam que se estabelecer para que a proposta de “desenvolvimento para dentro” fosse eficiente em seu objetivo de expansão comercial e diminuição das desigualdades mundiais.

O desenvolvimentismo cepalino evoluiu através das adversidades, erros e acertos de sua própria teoria e chega à década de 1960 com abordagens que antes não privilegiava.

Desde o início, as ideias cepalinas defendiam que, para realizar o desenvolvimento, era preciso integrar a cooperação interna com a externa. Portanto a formação de uma sociedade harmônica, produtiva e consumidora era fundamental para o bom andamento da economia interna e para a expansão do comércio externo (HAFNER, 1996, p.15).

Nos Estados Unidos as ideias neoliberais ganhavam adeptos no campo da educação. Surge a disciplina de Economia da Educação no país demonstrando que os planos econômicos só serão bem executados se todos os personagens envolvidos tiverem uma atuação adequada

em seus setores. O homem social terá que ser adequadamente produtivo. Inspirada na Teoria do Capital Humano⁴⁰ a educação no neoliberalismo passou a ser vista como um investimento: atribuiu-se ao sistema educacional a tarefa de preparar recursos humanos para atender às demandas dos projetos no campo econômico. A educação passou a ser pensada como forma de apropriação de capital, enquanto melhoria da qualificação da mão-de-obra, intensamente vinculada ao desenvolvimento que se faz com base na tecnologia, na criação e implementação dessa tecnologia e na sua relação com a produtividade. Neste enfoque, o homem não é visto como ser humano e sim como força de trabalho, necessária aos vários níveis e tipos de qualificação técnica. A ideologia economicista e tecnocrata coloca prioridade na concepção de educação vinculada ao desenvolvimento econômico, onde o investimento no homem deve ser visto como fator de produtividade econômica (TORRES, In GENTILI, 1996, p.2).

O Velho Mundo, neste mesmo período, vive seu momento de reconstrução. O Plano Marshall, que dispôs recursos econômicos norte-americanos para serem empregados na Europa, alcançara seus objetivos. A adoção de políticas conhecidas como Welfare States (estado de bem-estar social) através de políticas públicas e maiores gastos governamentais, com saúde, educação, aposentadoria, assistência social, etc., traz uma nova alternativa ao modelo socialista nos países que viviam sob regimes social-democratas como, por exemplo, a França e a Alemanha. Junto a este fato, a implantação do Mercado Comum Europeu mediante a assinatura do Tratado de Roma em 1957, com a adesão de Bélgica, República Federal da Alemanha, França, Itália, Luxemburgo e Holanda, trazem uma perspectiva de fortalecimento da Europa que servirá de proteção contra as economias socialistas e uma maior independência dos EUA⁴¹.

Na Europa o homem produtivo continuará a ser incentivado por políticas que garantam a ele o bem-estar. O valor humano estará intimamente ligado ao seu bem-viver

⁴⁰ Theodore Shultz é considerado o principal fundador da disciplina de Economia da educação. A disciplina foi inspirada na s idéias da Teoria do Capital humano do teórico, que procurava explicar os ganhos de produtividade gerados pelo fator humano na produção. Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Fonte: www.histedbr.fae.unicamp.br. (Acesso em 8/07/2007).

⁴¹ No dia 25 de Março de 1957, seis países europeus – o Reino da Bélgica, a República Federal Alemã, a República Francesa, a República Italiana, o Grão-Ducado do Luxemburgo e o Reino dos Países-Baixos, – assinaram o Tratado de Roma, através do qual instituíam a Comunidade Econômica Europeia (CEE) e a Comunidade Europeia da Energia Atômica (CEEA ou Euratom). Fonte: hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/EFEMERIDES/50anos (Acesso em:26/03/2009)

(HAFNER, 1996, p. 26). As políticas educacionais mantêm-se tradicionalmente vinculadas a esse processo. A educação de caráter europeu não chega com força ao Brasil neste período. A influência das políticas ligadas às iniciativas da CEPAL e de seus organismos na América Latina prevalecerá. Porém instituições religiosas e algumas comunidades imigrantes no sul manterão a orientação européia de conduzir a escola. Os governos e as legislações, no entanto, seguirão os rumos mais óbvios.

Influenciados pela Aliança para o Progresso⁴² lançada pelos EUA em 1961, os pensadores da área econômica e social defenderão a idéia da necessidade de reformas internas que levarão à industrialização de forma eficiente. As relações entre os EUA e a América Latina serão permeadas por ações intervencionistas acordadas na chamada Carta de Punta Del Leste⁴³. A carapaça socializante do documento revela-se por um conteúdo extremamente político (HAFNER, 1996, p.87).

2.6 Movimentos e iniciativas sociais no Mundo Ocidental: viver para a paz

As idéias em conflito de desenvolvimento para fora e para dentro que permeavam as relações centro-periferia nos anos 1940 chega às décadas de 1950 e 1960 com uma evolução importante em suas análises: era preciso ordenar e analisar as transformações na estrutura social que eram requeridas pelo desenvolvimento porque ela implicaria em uma transformação profunda dos papéis sociais em todas as atividades humanas.

No fim da década de 1940, a opinião pública mundial e o temor de um novo conflito de grandes proporções fazem surgir clamores de prevenção e prudência. Inúmeras organizações de ação internacional foram criadas nesta década. Da conferência de Teerã⁴⁴ em

⁴² A Aliança para o Progresso (Alianza para el Progreso) foi um programa dos Estados Unidos da América com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico mediante a colaboração financeira e técnica em toda a América Latina a fim de não deixar aparecer um outro país com as características de Cuba, foi efetuado entre 1961 e 1970. Fonte: hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/EFEMERIDES/50anos (Acesso em:26/03/2009)

⁴³ Reunião dos ministros de estado do continente americano, que reconheceu formalmente a importância das ferramentas de crescimento econômico e da promoção do bem-estar social. Nela foi estabelecido o programa de auxílio financeiro americano conhecido como Aliança para o progresso.

⁴⁴ Conferência de Teerã foi o primeiro dos acordos firmados entre as superpotências durante a Segunda Guerra Mundial que reuniu pela primeira vez os três grandes estadistas do Mundo da época: Josef Stálin, da União Soviética; Winston Churchill, do Reino Unido; e Franklin Delano Roosevelt, dos Estados Unidos. Além de lançarem bases de definições de partilhas, decidiu-se que as forças anglo-americanas interviriam na França, completando o cerco de pressão à Alemanha, juntamente com as forças orientais soviéticas, o que concretizou no

dezembro de 1943 até a Conferência de São Francisco em junho 1945, quando surge a Organização das Nações Unidas, a ONU, as iniciativas de oportunizar instrumentos para a manutenção da paz, da ordem e de socorro mundiais, costumavam abranger setores específicos de atuação. A ONU trará uma pluralidade de ações que atingirá uma gama significativa de iniciativas internacionais.

A Declaração dos Direitos Humanos foi assinada em 1948, no dia 10 de dezembro durante a realização da Assembléia Geral das Nações Unidas, em Paris. Ao todo foram 48 votos a favor da Declaração, nenhum contra e oito abstenções – Rússia, Tchecoslováquia, Polônia, Arábia Saudita, Ucrânia, URSS, África do Sul e Iugoslávia.

O cunho liberal da Declaração expressa-se em suas orientações no que diz respeito aos direitos de liberdade individual, mas vinculam ao estado as necessidades básicas da humanidade como moradia, saúde e educação. Isto viria em forma de proteção social⁴⁵.

A Declaração, no entanto, é realmente enfática no que diz respeito à condução da educação:

Artigo XXVI.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 2008)⁴⁶

A Declaração dos Direitos Humanos evoca um privilégio a todos os seres humanos, mas não refere-se especialmente aos diferentes. A infância diferente, especial, não foi lembrada nestes artigos desta declaração que se propunha universal. Continuou a ser tratada como algo a parte da igualdade humana. Mas o termo para todos irá motivar que se faça um novo documento que regularizará a situação deste ser social que tem um nome a ser redefinido: deficiente. Recebe a conotação econômica no seu significado, o “déficit”. Ele deve algo à sociedade, deve a ela a sua condição produtiva.

desembarque dos Aliados na Normandia. Deliberou-se ainda sobre a divisão da Alemanha e as fronteiras da Polônia ao terminar a guerra, além de se formularem propostas de paz com a colaboração de todas as nações. Estados Unidos e Inglaterra reconheceram, ainda, a fronteira soviética no Ocidente, com a anexação da Estônia, da Letônia, da Lituânia e do Leste da Polônia. Fonte: hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/EFEMERIDES/50anos (Acesso em: 26/03/2009).

⁴⁵ Fonte: www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos. (Acesso em 15/11/2008).

⁴⁶ Idem

Na Conferência Internacional de Instrução Pública realizada em Genebra entre 6 e 14 de julho de 1960, a Recomendação de nº. 51 já dispõe sobre a educação dos débeis mentais através do Ensino Especial. O documento que aparece reproduzido na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos remete-se a dois documentos proferidos anteriormente a Conferência Internacional de Instrução Pública de 1936 e a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 como a base para esta recomendação formada na Conferência de Genebra (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1961).

Considerando os princípios já enunciados pela Conferência Internacional de instrução Pública de 1936 sobre a organização do ensino especial em sua 7ª Recomendação adotada em quatorze de julho de mil novecentos e trinta e seis em sua quinta sessão⁴⁷, o texto segue citando os objetivos a serem alcançados com o documento e sua aplicabilidade. É importante observar que este é um documento típico do seu tempo e dos objetivos da construção sócio-econômica da década em questão.

Devido à desvantagem econômica, social e cultural que representa para um povo a existência em seu meio de deficientes mentais em número apreciável, muitos dos quais poderiam tornar-se elementos úteis se fossem convenientemente educados O documento destaca ainda as antigas idéias de ortofrenia e segue colocando os educadores e a sociedade como elementos capazes do diagnóstico, identificação e denúncia. Além disso, corrobora as iniciativas onde a integração seja promovida, seguindo a visão da educação integradora que nasce como alternativa sócio-econômica eficiente na educação de crianças diferentes: considerando que, graças aos progressos alcançados pela medicina, pela psicologia da criança e pela pedagogia clínica, existem meios de identificar as crianças que sofrem de deficiência mental e de promover sua formação por métodos baseados na diferenciação e na individualização do ensino:

(...) considerando que a aplicação de métodos de educação diferenciada não deve implicar a segregação completa da comunidade infantil, que tem necessidade de participar da vida em comum para nela vir a integrar-se e que o professor avisado pode tirar partido desta situação, suscitando nas crianças dotadas de aptidões diversas atitudes que favoreçam melhor compreensão mútua (...) (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1961, p.75)

Outros dois tipos de iniciativas surgem no pós - guerra em consequência da bipolarização mundial: as alianças militares como a Organização para o Tratado do Atlântico

⁴⁷ Considerando que o direito à educação, proclamado pela Declaração dos Direitos do Homem, aplica-se a todos os indivíduos, que dela se podem beneficiar, inclusive os menos dotados. (MEC/INEP, 1961 p.75).

Norte, a OTAN e o Pacto de Varsóvia⁴⁸. Além disso, o temor da expansão comunista na América unida a uma tentativa de incremento econômico a nível continental incentiva uma reorganização institucional das relações centro-periferia com a criação da CEPAL:

A esta última coube a tarefa de modificar as economias latino-americanas e alavancar os progressos econômicos da região, garantindo a manutenção da expansão comercial mundial também nas Américas garantindo uma melhora no índice de desenvolvimento humano dos países Latino-Americanos (VICENTINO; SCALZARETO, 1992).

2.7. Educação brasileira no contexto do Pós-Guerra: diagnóstico, identificação e cura

O Brasil, inserido neste contexto internacional, terá seu papel destacado por uma ação sócio-educativa que atenderá a estas orientações políticas e econômicas. É forte demais afirmar que todo o país se postulou por estas políticas econômicas. As características singulares e a imensidão territorial trouxeram uma pluralidade de ações educativas que freqüentaram diversas orientações sócio-políticas econômicas e culturais, regionais.

O que se observa, porém, é que, baseados nas éticas desenvolvimentistas ou neoliberais, os governos e suas instituições na América Latina insistiram na regra básica de controle do risco e da busca da homogeneidade. A educação, considerada como base da formação de mão-de-obra, nos dois paradigmas abordados, é considerada a reguladora e condutora da ordem que levará ao desenvolvimento. O aluno, sujeito e agente desta transformação, será conduzido por orientações rígidas, que se flexibilizarão, porém, sempre que a possibilidade do descontrole se fizer presente.

Tendo o homem social como instrumento e alvo de ação, os governos e a escola lidarão com o inesperado, o risco e a anormalidade. Estes serão seus desafios constantes. Superá-los era o objetivo, administrá-los era o que parecia possível.

Assim, as heranças culturais da educação escolanovista divulgada na década de 1930, tornam-se prática a partir de meados dos anos 1940, chegando à escola do Pós-Guerra, baseada nestes paradigmas.

⁴⁸ A Organização do Tratado do Atlântico Norte surgirá no contexto da Guerra Fria. Criada em 1949, foi acordada no chamado Tratado de Washington e estabelecia que os Estados-membros se comprometiam a assegurar a sua defesa e que, uma agressão a um ou mais aliados, seria considerada uma agressão a todos. O Pacto de Varsóvia foi uma aliança militar formada em 28 de Maio de 1955 pelos países socialistas do Leste Europeu e pela União Soviética. O organismo militar foi instituído em contraponto à OTAN. Ver em (VICENTINO, SCALZARETO, 1992).

A divulgação destas práticas ocorre de maneira sistemática na Revista de Educação Pública, a nível de Brasil e na Revista do Ensino, a nível de Rio Grande do Sul. As matérias revelam o compromisso ideológico do Brasil Vargasista com as teorias eugênicas em questão apesar do importante desacordo demonstrado pela igreja católica, sua aliada, com tais práticas.

Na Revista de Educação Pública de janeiro a março de 1944, por exemplo, apresenta o artigo do chefe de antropometria do Centro de Pesquisas Educacionais, Sr. Bastos D'Ávila denominado "Ensaio de Raciologia Brasileira: populações escolares do Distrito Federal", onde, após uma longa e classificatória narrativa sobre os tipos que surgiram através das mais diversas raças que habitaram por vias naturais (autóctones) e artificiais (imigrantes) o país. O autor escreve afirmando estar baseado nos estudos de alguns teóricos como o professor Roquete Pinto e o Padre Amyot. Preocupa-se em citar e comentar as características raciais e de adaptabilidade e capacidades de alguns destes elementos:

(...) o italiano abrasileira-se rapidamente, quase tão depressa como o português; os filhos de primeira geração já se consideram tão nacionais como os que mais o forem, pela língua, pelos costumes, pela religião. Não tanto assim o polonês e muito menos o elemento tedesco, este insulta-se até certo ponto, conserva a língua pátria, transmite aos filhos, mantém os hábitos e as tradições da terra natal. (...) o japonês (...) encastelado em uma língua intransponível (...) muito mais que o alemão, se isola em nossa terra, constituindo verdadeiros corpos estranhos, que urge serem extirpados (sic) (D'ÁVILA, 1944, p.10).

O eminente chefe do departamento de antropometria fala em 1944, pouco antes de o Brasil enviar suas tropas para a Itália, agregadas ao exército americano, e drasticamente contrário ao Eixo, em práticas típicas de uma educação fascista já que muito assemelha-se aos estudos feitos pela Alemanha de Hitler dentro de suas singularidades. O artigo mostra através de fotos, tipos físicos e suas características e, claramente, tenta destacar através das legendas as características que demonstrariam inferioridade e imperfeições raciais, ou melhor, o gradativo melhoramento que as populações autóctones e afrobrasileiras sofreram com o contato com o elemento branco. Apesar de o artigo apresentar-se como um estudo da raça tomado de neutralidade científica, as imagens falam por si mesmas. As crianças brancas com uma apresentação organizada e limpa: uniformes, meias esticadas, guarda-pós⁴⁹ e gravatinhas escolares bem fechados e cabelos penteados. Os meninos mestiços, sem camisa e sem meias são o retrato da inferioridade e da falta de capricho. As meninas, também mestiças, apresentam-se como os meninos seus semelhantes raciais.

⁴⁹ Nome dado aos casacos e vestidos escolares na década em questão.

Além disso, existe uma série de afirmações como estatura, tipo de cabelo e pele, onde o “branqueamento” é colocado como vantagem e demonstração de aperfeiçoamento racial. Fotos de crianças das mais diferentes raças são acompanhadas de legendas do tipo: “Menina do grupo leocodermos de oito anos de idade (cabelos pretos); Menina do grupo leocodermos de 8 anos de idade (cabelos louros); Menino do grupo melanodermos (negro) de 14 anos de idade. Nota-se o comprimento de seus braços e pernas” (sic), (D’ÁVILA , 1944, p.14).

A tentativa de mostrar possíveis falhas genéticas ou mesmo melhoramento genético através do contato destas raças fica mais clara ainda se observar as imagens.⁵⁰

Após apresentar tabelas de especificação de tipos brasileiros elaboradas pelo professor Roquete Pinto em 1929 onde a população de brancos é de 51% (leocodermos) diante da outra metade de tipos “misturados”, o autor do artigo coloca os dados do ano de 1944 que, claramente demonstram o crescimento do elemento branco. Observe a tabela exposta no artigo:

Leocodermos (brancos).....	51%
Faiodermos (brancos X negros).....	22%
Xantodermos (brancos X Índios).....	11%
Melanodermos (negros).....	14%
Índios.....	2%

(D’ÁVILA, 1944, p.16)

As práticas de estudo da raça unem as duas preocupações no que diz respeito ao aluno das décadas em questão: controlar a insurreição étnica e tentar evitar o surgimento das diferenças biológicas através do aperfeiçoamento genético, racial. Este movimento demonstra que o alvo, o risco pode vir em pares: o imigrante e o diferente.

O serviço de ortofrenia era oferecido nas Secretarias de Educação dos Estados, principalmente no então Distrito Federal e prestava serviços de diagnósticos e identificações de normalidade, subnormalidade e anormalidade. O serviço classificava e separava os de raciocínio simples e os de raciocínio complexo e direcionava para as classes e, ou, atividades que os examinadores definiam como mais adequadas àqueles elementos classificados. Os testes de aptidão intelectual eram feitos nas escolas e nos quartéis e eram de responsabilidade da Secretaria Geral de Educação e Cultura. Nestes testes o elemento imigrante era considerado problemático e até incapaz em alguns casos.

Chamou atenção nos trabalhos de tabulação a prova de analogia em que foi encontrada uma situação tipicamente assimétrica, com um acúmulo de frequência nos valores mais baixos, compreendendo entre 0 e 4, numa escala que vai de 0 a 20.⁵¹

⁵⁰ Anexos C, D e E.

Em vista disso, tentaram-se fazer uma pesquisa para saber quais elementos ficam situados neste grupo de valores mais baixos. A situação apresentou-se da seguinte forma: entre 678 soldados submetidos à prova havia 365 famílias alemãs, polonesas, italianas ou sírias e desses 323, ou seja, 88% ficaram situados nos valores de 0 a 4 na apreciação da referida prova. Sem que se possa afirmar, é possível que 90 % das ordens dadas para a execução da prova não haviam sido compreendidas talvez por não possuírem perfeito conhecimento da língua portuguesa.⁵²

A mesma testagem ocorria nas escolas e estas serviam para definir os alunos que possuíam uma capacidade semelhante colocando-os em classes homogêneas e, caso fosse necessário, encaminhando-os a classes especiais. A classificação se dava através da aplicação do “Teste ABC”⁵³ que era realizado pelas professoras ou diretoras dos estabelecimentos de ensino. Após o teste os alunos eram separados ou agrupados por capacidades diagnosticadas pelo teste e pela observação empírica da professora de classe. Além do Teste ABC, outros tipos de testes eram feitos para a confirmação do diagnóstico.

Neste contexto, a educação produziria cidadãos úteis, mas também homens fortes, fisicamente capazes, prontos para serem trabalhadores, mas também soldados. As aulas de Educação Física e os testes de capacidades saem dos quartéis e ganham lugar nas escolas.

No Distrito Federal, vários tipos de testes foram aplicados.

O teste ABC, para verificação da maturidade e de possíveis deficiências como percepção e fixação visual, controle motor, baixo índice de resistência à fadiga, tendência à inversão, intoxicação fácil, etc.

No início foi um teste criado por Lourenço Filho e aplicado no interior de São Paulo em estudantes repetentes, com 25 testagens diferentes. Estas testagens foram diminuindo e acabaram e oito testes principais (discriminação visual das formas geométricas; discriminação das formas geométricas pela reprodução dos movimentos; coordenação motora; discriminação de sons na pronúncia das palavras; memória imediata visual ou auditiva; memória compreensiva; compreensão; atenção e fadigabilidade). Nas palavras de Lourenço Filho, os “Testes ABC”⁵⁴ representavam uma:

“amostra de comportamento cuja correlação se mostrava pertinente com relação à idade mental e ao quociente de inteligência, e não com

⁵¹ Ver em: (Revista de Educação Pública, abril a junho de 1944. Secretaria Geral de Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1944. p.10-18).

⁵² Ver em: (Revista de Educação Pública, abril a junho de 1944. Secretaria Geral de Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1944, p.213).

⁵³ Grifo do autor.

relação ao sexo e à idade cronológica” (FILHO, 1933, p.55 apud QUADROS, 2006, p.234).

Uma vez aplicados os testes e aferidos os resultados, classificavam-se as turmas em:

- a) classes tipo A - fortes: acima de 15 pontos no Teste ABC;
- b) classes tipo B - médios: de 9 a 15 pontos;
- c) classes tipo C - fracos: de 0 a 8 pontos.

Outros testes ainda eram feitos:

- a) Teste de Dearborn e Terman, para determinação do nível mental e apreciação de deficiências já verificadas, para outras provas.
- b) Prova de escolaridade - sob os moldes da prova de Gates, nos alunos repetentes, com o fim de apreciar o rendimento da aprendizagem anterior e falhas na percepção visual da palavra.
- c) Prova de Gates, para verificação da percepção visual.
- d) Teste de Porteus - como comprovante de falhas da percepção e de controle.
- e) Teste de Grace-Arthur - para verificação de uma aprendizagem em base mais material.
- f) Prova de Sinalização - aplicada em alguns alunos para averiguar a capacidade de formação de esquemas mentais.
- g) Teste de Ozerestsky - nos casos de suspeita de profunda desordem motora (REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, 1944, p.214).

Estes testes justificavam a distribuição do aluno em classes homogêneas, mas também direcionavam o “aluno-problema” para as classes especiais.

É interessante observar que esta classificação detalhada servia para um diagnóstico final simples no que diz respeito a problemas de aprendizagem: normal ou anormal sem referir-se ou ater-se qual anormalidade seria ao direcionar qualquer diferença para uma mesma classe especial, pelo menos não oficialmente.

É importante relatar que os alunos novos na escola, para os quais as vagas em classes regulares estivessem escassas ou em falta, poderiam ser direcionados às classes de menor adiantamento ou mesmo a classe especial. Assim como iam para lá os repetentes e aqueles que não se ajustaram em uma ou outra classe que houvessem sido colocados mesmo que não tivessem diagnóstico de anormalidade. Este fato justifica a afirmativa que o aluno diferente, neste momento, poderia ser qualquer um que apresentasse descontrole da ordem.

Chama a atenção o fato de ser este um costume também diretamente inspirador da Reforma do Ensino Primário de 1958, no Rio Grande do Sul. Porém não parecia existir o sistema de não reprovação, presente na legislação gaúcha citada⁵⁵. Nos testes de Lourenço Filho, a classificação dava-se por condição cognitiva, na Reforma obedecia também um critério de idade

Na análise de Arapiraca, a educação vem legitimar a dimensão ideológica do capital, na forma dissimulada de capital humano, onde todo indivíduo é um capitalista em potencial

⁵⁵ Ver em: (ROLLA, 1960, p.1-16).

que deve desenvolver suas capacidades individuais, especializar-se e transformar-se em trabalhador potenciado. Dividir a tarefa de formar este indivíduo em sua plenitude foi uma atitude comum e um consórcio, que se percebe bem nos acordos internacionais da área, como o MEC-USAID⁵⁶, na década de 1960 (ARAPIRACA, 1982).

Esta colocação serve a ótica neoliberal e dentro da condução desenvolvimentista ela também terá validade. Como industrializar sem mão - de- obra preparada? Como conviver com o indivíduo inacabado, que pode vir a conduzir uma economia informal, onde a concorrência desarticula o crescimento e a marginalidade produtiva torna-se risco social? Quem evitará e reconduzirá este processo?

A resposta óbvia seria a escola, a educação e suas variáveis. O instrumento da condução da ordem. Resposta cômoda, pouco crítica e bastante usual.

Assim, educação é tema dos discursos e promessas de mudança, é também a ameaça de desordem e risco. A escola, alvo de vigilância e cuidado.

No Brasil as orientações cepalinas de desenvolvimentismo crescem muito a partir das ações do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o ISEB, criado a fim de contribuir para o sucesso da implementação das medidas governamentais ligadas ao sucesso do desenvolvimentismo, interferindo na promoção de uma ideologia desenvolvimentista. Esta ideologia, que como já foi dito, defendia a orientação de estado industrializado e desenvolvido, através de reformas econômicas e sociais, entre elas, a mais importante, a reforma educacional. (QUADROS, 2006).

O modelo de substituição de importações defendido pela CEPAL e a industrialização competitiva no mercado externo exigia a colaboração internacional. Portanto, vê-se um crescimento dos capitais externos investindo na industrialização do país, principalmente no governo de Juscelino Kubitschek, quando o capital estrangeiro assume paulatinamente o controle dos setores mais dinâmicos da economia.

Neste contexto a educação para o trabalho começa a se configurar como ideologia. Um estado para desenvolver-se e não perder o trem do progresso teria que ter um setor educacional desenvolvido e, mais, não permitir que esta tenha vocações diversas da nova ideologia desenvolvimentista. Segundo Juscelino Kubitschek: “na educação se joga sem dúvida o futuro do desenvolvimento (...)” (Apud QUADROS, 2006, p. 31).

⁵⁶ A década de 1960, foi marcada pelos acordos internacionais entre o Brasil e a USAID (Agency for international Development), agência norte-americana para o desenvolvimento internacional, que tinha como objetivo assessorar os países subdesenvolvidos em várias áreas, como a agricultura (Acordo CONTAP-USAID) e a educação (Acordo MEC-USAID). Através da atuação do USAID, os Estados Unidos garantiam um novo ajuste dos papéis dos países capitalistas no que se refere às relações entre países periféricos e países centrais. Ver em: (ARAPIRACA, 1982).

Por mais eficiente que seja a condução ideológica orientada pelas relações políticas e econômicas, a forma da lei será aplicada de maneira singular e inundada de características singulares. Não se pode ignorar, porém, a intenção de seu texto e as tentativas de acerto em sua aplicabilidade.

Portanto, a Reforma do Ensino Primário de 1958, acha-se em posição adequada dentro do contexto do país. Melhorava a imagem e os índices gaúchos. Resultava em uma boa imagem do país, no que diz respeito à região sul. A legislação de 1958 tem seu lugar ideológico, atinge os alvos perfeitos. Por que suas práticas tão úteis deveriam então ser substituídas? (ROLLA, 1960, p.1).

Neste ímpeto, as iniciativas de acertos e a busca da humanização das iniciativas legislativas, encontram eco nos movimentos sociais que proliferaram e nos primeiros anos da Guerra Fria Clássica (VICENTINO, SCALZARETO, 1982).

As práticas educativas refletem a forma da lei permeada pelo costume. A pluralidade humana não permite a rigidez, principalmente em seu momento mais original: a infância.

(...) do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (...) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 2008).

3 DIFERENÇA NA ESCOLA GAÚCHA: CONTINUIDADE E SINGULARIDADES NAS INICIATIVAS DO RIO GRANDE DO SUL.

3.1 Educação Especial das décadas de 1930 e 1940: Os Estudos Emendativos.

As reformas de ensino que surgiram a partir da década de 1930 demonstram que as tentativas de conduzir a educação seriam influenciadas por características regionais, mesmo quando a orientação legislativa era ampla. A continuidade dos princípios e objetivos das Reformas do Setor Educacional do país refletia-se no Rio Grande do Sul, mas no Estado era permeada de características regionais e mesmo orientada pelas leis federais, a legislação do Estado, tinha toda uma singularidade a ser destacada.

Neste texto serão privilegiadas as ações e políticas públicas que foram direcionadas àquele aluno que representa tudo o que se teme nesta ética sócio-política e econômica: a heterogeneidade, a diferença ou a desordem. O aluno diferente, em qualquer nível do que se considera normalidade, nas Escolas do Estado Gaúcho.

O aluno diferente no Rio Grande do Sul, de uma maneira singular, conviveu com as reformas de ensino que ora lhes atendiam e ora lhes esqueciam. Dentro de uma ótica de valorização do homem atuante, economicamente falando, ser diferente, especial, deficiente, ou qualquer outra significância ou significado que se possa atribuir a este aluno era, também, no estado gaúcho, ser improdutivo. Um custo sem retorno, um imediato prejuízo, um risco social.

Portanto, também no Rio Grande do Sul, era comum buscar ordens sociais que conduzissem a uma situação em que a pluralidade se mimetizasse e pudesse tornar-se normalidade.

A Educação Especial no Rio Grande do Sul, nas décadas de 1930 e 1940, foi como no restante do país, voltada para um discurso científico, que levaria a práticas homogeneizadoras.

Esse discurso construiu-se nas asas da modernidade, que valorizava este paradigma científico-biológico, como aquele que pacificaria a escola e administraria o descontrole. No mundo europeu e nos Estados Unidos, esses paradigmas são exaltados e os educadores que têm contato com estas práticas de formação virão para o país banhados de convencimento sobre estas crenças (MAZZOTTA, 1999).

A organização das instituições privadas especializadas no atendimento à educação especial, assim como a formação das primeiras classes especiais⁵⁷ ocorreram na atmosfera de valorização do discurso científico e de exaltação ao conhecimento biológico- evolucionista.

As classes especiais públicas, no Rio Grande do Sul, como no restante do país, vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos “normais” e “anormais”⁵⁸, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária que incorporam o discurso da ortofrenia, a partir dos preceitos da racionalidade e modernidade.

A prática de separação das crianças tem, para a época, um caráter humanitário por ser proposto por uma pedagogia científica e racional. Essa pedagogia científica legitima-se por estar “fundada na natureza” (BASTOS, 1994).

Durante as décadas de 1930 e 1940, a escola no Rio Grande do Sul era palco de um desafio interessante: administrar as contradições de um ministro de Educação centralizador, como era o então ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, com as práticas nacionalistas, porém singulares, que o Estado do Rio Grande do Sul, necessitava no momento histórico vigente. Portanto, a escola gaúcha, nas décadas em questão vivia a contradição natural de uma política nacional que respeitava um acordo com a igreja católica⁵⁹, firmada em 1934, a vigilância das instituições, em um governo, que buscava o controle da ordem e as práticas nacionalistas, que previam políticas de vigilância a possíveis levantes de imigrantes. Junto a isso havia as idéias do movimento escolanovista que ganhavam força e representatividade no Estado, através da defesa de uma escola para todos. O Rio Grande do Sul tenta encaixar-se no contexto nacional, assegurar posições.

⁵⁷ 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 (c.f. Jannuzzi, 1985).

⁵⁸ Esta nomenclatura era usada na época. Ver (BASTOS, 1994).

⁵⁹ Segundo este acordo a Igreja daria ao governo apoio político e receberia em troca a aprovação das chamadas “emendas religiosas” na Constituinte de 1934, que incluía, entre outras coisas, a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas. Mais do que isto, o pacto permitiu que o Ministério da Educação fosse entregue a uma pessoa de confiança da Igreja, que trabalharia em consulta constante com Alceu Amoroso Lima, democrata-cristão ligado ao integralismo, que preside a Ação Católica Brasileira, grupo de militância política, de 1935 a 1945. Ver em: www.forumdaigrejabatolica.org.br/.../Igreja_rs_separacaodoestado.pdf. (Acesso em 6/11/2007).

Os chamados ensinos Emendativos ⁶⁰ surgiram na década de 1930. Criados com a intenção de organizar em ensinos supletivos as educações especiais, ainda não eram práticas integradoras, mas atendiam a uma série de portadores de deficiências de todo tipo. Eram cadastrados e controlados em seu número de estabelecimentos particulares, municipais e estaduais, no Rio Grande do Sul.

Alunos com deficiências físicas e mentais, juntos aos chamados anormais do caráter e delinquentes, eram atendidos em classes emendativas, por professores especializados, a fim de retornarem ao convívio e tornarem-se produtivos.

Porém, a inserção desse aluno ao seu meio social e a sua progressão em termos de ensino, eram de grande insucesso. As aprovações eram raras e os índices de frequência mínimos nas décadas de 1930 e 1940 no estado. É interessante observar, que o Ensino Emendativo (IBGE, 1935-49) aparece em todos os cadastros das décadas em questão com seus orçamentos e dados relativos ao aproveitamento, frequência e progressão do aluno diferente, mesmo a legislação da Reforma Francisco Campos (MENEZES, 2008), ainda não possuindo uma preocupação específica com o ensino do anormal.

Em 1935, pelo decreto n. 5.969, de 26 de junho, foi criada a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública - SESP/RS. Em 10 de agosto, pelo decreto n. 6.037, deu-se a organização provisória dos serviços da Secretaria, que foi estruturada em seis diretorias: Expediente; Instrução Pública; Higiene e Saúde Pública; Assistência a Alienados; Museu do Estado e Biblioteca Pública. No entendimento de Flávia Werle (WERLE, In LOMBARDI; NASCIMENTO, 2004, p.17), essa organização refletia, ainda:

Uma secretaria que administrava instituições, sem uma perspectiva de planejamento e articulação de graus e de ações no território do Estado

O Estado vive uma organização em departamentos com falhas evidentes no que diz respeito ao planejamento e organizações de ações efetivas.

As iniciativas legislativas que referem-se ao aluno e ao Ensino Especial no Rio Grande do Sul, chegam a partir deste decreto de 1938, que chama a atenção para a necessidade de atender as crianças com diferenças. Pelo decreto n. 7.641, de 28 de dezembro de 1938, o Estado foi dividido em dez regiões escolares e criadas as delegacias regionais de ensino em

⁶⁰ Modalidade de divisão geral de ensino que garante a uniformidade na elaboração e na publicação das estatísticas educacionais e que compreende: i) Escolas para anormais do físico (débeis do físico, amputados e estropiados, cegos, surdos-mudos); ii) Escolas para anormais da inteligência (débeis mentais); iii) Escolas para anormais da conduta (menores delinquentes e menores perversos ou viciados). (cf. Resolução nº 115, de 14/7/1939, do Conselho Nacional de Estatística. Ver em: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Estatística e Educação. Rio de Janeiro, Serv. Gráfico do IBGE, 1949. Pag. 32 e 33) Notas: 1. Ensino Emendativo é um termo histórico equivalente a Educação Especial. www.inep.gov.br (Acesso em 1/04/2008)

Porto Alegre, São Leopoldo, Taquari, Caxias do Sul, Pelotas, Cachoeira do Sul, Passo Fundo, Santa Maria, Cruz Alta e Alegrete. No que em relação à educação especial dizia que:

O ensino emendativo, “destinado aos anormais de corpo, da inteligência ou do caráter”, fosse feito, de preferência, em estabelecimentos próprios ou em classes especiais.

Pelo decreto n. 997, de 13 de dezembro de 1945, foi criada uma escola de educação especial junto ao Grupo Escolar Setembrina, em Viamão, destinada a “prestar assistência às crianças débeis. (idem).

Neste contexto o termo diferença e não deficiência parece ser o mais adequado, já que a referência feita é a anormais, diferentes do previsto no cotidiano de normalidade dos iguais de sua mesma idade, por exemplo. Diferentes em sua inteligência, ou físico, ou, até mesmo, caráter. Alvos de práticas ligadas à eugenia, que pretendia, através da observação do desenvolvimento biológico evolucionista estabelecer o controle, isto é educação eugênica (GUALTIERI, 2008).

Assim, os estudos emendativos assumiam um amplo campo de atuação. Delimitavam o espaço de diferenças que representavam risco e desordem, regrido as ações, estabelecendo. Não previam preparação especial, materiais especiais, ou professores especiais. Previam somente administração e controle. Aos alienados o decreto de 1935 previa assistência. Educação e saúde são partes de uma mesma ótica: a ótica da ordem e da previsibilidade, do saneamento, através da lei.

3.2 Nacionalização: os imigrantes, os diferentes. Vigiar e controlar.

A Campanha de nacionalização chegava às escolas como meio e obra de divulgação do estado forte e ligado a todas as inspirações continentais, como o panamericanismo e o alinhamento do Brasil aos EUA, durante a Segunda Guerra. Neste contexto, o imigrante e sua prole na escola eram vigiados de maneira redobrada. Significavam ameaça à ordem. (GUERTZ, 1991)

Com a Segunda Guerra Mundial, a perseguição ao imigrante e suas práticas, uma realidade dos anos 1930, encontrou na escola seu maior soldado. A nacionalização era constantemente desafiada pelo sistema educacional gaúcho que possuía escolas italianas, alemãs, católicas e luteranas. Como afirmava o próprio secretário da educação: “ao assumir a Secretaria de Educação, éramos quatro secretários, pois havia o diretor do ensino italiano, o

diretor do ensino alemão luterano e o diretor do ensino alemão católico” (SOUZA, apud BASTOS, 1994, p.73).

A escola era divulgadora do nacionalismo, suas professoras eram orientadas para o diagnóstico e a denúncia de qualquer tipo, característica ou comportamento anormal.

As diferenças sejam elas étnicas, raciais, religiosas, ou biológicas, sempre se apresentam como risco social. Em um governo autoritário diferenças são muito mais do que risco, são alvos. O inimigo, que se configura como ameaça, o é por representar o desconhecido: a língua desconhecida, os estranhos costumes, as reações inesperadas, o, talvez, incontrollável! Conhecer era estabelecer regras e normas, que, quando respeitadas tornavam o ambiente homogêneo e estável. Tudo que se deslocasse, transformasse ou se tornasse heterogêneo, seria certamente destacado e “alvejado” pelas práticas de controle (BASTOS, 1994).

Assim, imigrantes que comunicam-se em linguagem de difícil compreensão, praticam ritos e costumes fora do padrão cultural vigente, crianças diferentes, com algum tipo de característica não prevista, poderiam significar um entrave social, ou seja, um atraso no caminho do progresso econômico-social (GIRON, 1991).

A campanha de nacionalização estadonovista, previa não só um estado singular e controlado, mas um homem renovado e inundado por estes ideais.

As escolas estrangeiras, particularmente, as alemãs, poderiam ser consideradas centros de educação nazi-fascista e, principalmente após o alinhamento do Brasil em 1942, a divulgação de práticas de educação fascista nas escolas particulares estrangeiras assumiam caráter de denúncia contra ações que poderiam divulgar a tão temida “Quinta Coluna”⁶¹.

Coelho de Souza em 1941 profere uma Conferência na Associação Brasileira de Educação (ABE)⁶² no Rio de Janeiro, onde o perigo da educação nazista é exaltado e sob o título de “Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande”. Neste discurso o secretário

⁶¹ Quinta Coluna é um termo usado para referir os grupos clandestinos que trabalham, num país ou região, com vistas a ajudar a invasão armada promovida por um outro país ou, no caso de uma guerra civil, por uma facção rival. Por extensão, o termo designa todo aquele que auxilia a ação de forasteiros, mesmo quando não há previsão de invasão. Foi cunhado durante a guerra civil espanhola e usado para nomear aqueles que, em Madrid, apoiavam os nacionalistas que enfrentavam militarmente o governo da Frente Popular Republicana (republicanos, anarquistas e socialistas). Durante a Segunda Guerra Mundial, foi utilizado para referir-se àqueles que agiam sub-repticiamente num país em guerra, ou em vias de entrar na guerra, para ajudar em caso de invasão ou fazer espionagem e propaganda em favor do Eixo (Alemanha, Itália, Japão). In QUADROS, Claudemir. Reforma, Ciência e Profissionalização da Educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2006.

⁶² ABE significa Associação Brasileira de Educação, instituição fundada em 15 de outubro de 1924 por Heitor Lyra da Silva. Com sede na Cidade do Rio de Janeiro, é uma Sociedade Civil, sem finalidade lucrativa, de Utilidade Pública (Federal e Estadual) apartidária e pluralista. Ver em: www.abe1924.org.br (Acesso em 06/03/2009).

destacava que as escolas estrangeiras, assim como as sociedades culturais eram responsáveis pela disseminação das práticas da educação homogeneizadora, das éticas nazi-fascistas. O secretário falava também de detalhes da organização dos partidos nazistas em terras brasileiras e em outros países da América Latina.

No entanto, as orientações da escola pública durante o Estado Novo assemelhavam-se muito à ética que criticavam. O controle da ordem e o estímulo à homogeneidade eram muito semelhantes às orientações dos estados nazi-fascistas. Uniformidade militar, educação ideológica e eugênica. O culto a perfeição física nas aulas de Educação Física escolar, os uniformes doados pelo governo, os desfiles escolares e as pesquisas de raça ocorriam aqui no estado, como no restante do país.⁶³

Afinal, a nacionalização que procurava reverter o quadro de aproximação com o eixo o fazia por caminhos semelhantes aos dos países de regime fascista. O interventor federal Cordeiro de Farias garantia a ordem e a orientação governamental ao executar as diretrizes estabelecidas pelo governo central e que abrangiam três aspectos: a necessidade de conferir um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas; a padronização dos currículos, dos materiais didáticos e dos sistemas de regulação e fiscalização e a tentativa de mimetizar as minorias étnicas, lingüísticas e culturais estabelecidas no Brasil.

É importante destacar, que o alvo principal destes controles em educação eram as escolas particulares estrangeiras, que não são o foco de análise deste trabalho, mas citar estas orientações e práticas ilustra o tipo de discurso ideológico que existia em termos de educação no Brasil neste período, já que, pelo decreto 7.212, de 8 de abril, e 7.614, de 12 de dezembro, ambos de 1938, os estabelecimentos de ensino particular foram registrados, subordinados à orientação do Estado e 9561 foram fechados, por não satisfazerem as exigências legais (QUADROS, 2006)

O controle sobre as massas imigrantes, claramente, representa uma administração de um risco social. Junto às outras diferenças como as deficiências de qualquer tipo, também precisavam ser administradas em um estado da igualdade e da ordem. A Orientação oficial era não deixar de conduzir.

A escola era o meio de promoção da ordem e o professor o vigilante e divulgador desta ordem. A escola era instrumento e meio de controle de diferenças culturais, mas era palco de muitas outras diferenças menos em foco naquele momento (BASTOS, 1994).

⁶³ Anexo C, D, E F

A designação de professores estaduais para as escolas particulares, a vigilância e o objetivo da conversão nacionalista dos pequenos estrangeiros, tornou estes professores divulgadores e fiscais da nacionalização (QUADROS, 2006, p.63).

É importante observar que não foi somente a campanha de nacionalização o instrumento de controle do elemento estrangeiro, mas as práticas voltadas à formação de classes especiais mostram-se igualmente eficientes, no que diz respeito a esta diferença e a outras que poderiam surgir na escola.

A cientificidade era seguidamente exaltada e colocada em pauta. A atenção deste tipo de educação é, muitas vezes, direcionada à identificação de problemas, que possam vir a atrapalhar tanto a absorção como a transmissão do conhecimento. Portanto, o elemento que se destacasse pela singularidade baseada em suas dificuldades, deveria ser identificado, separado e controlado em suas características que de alguma maneira pudessem vir a causar desarmonia. Para isso foram criados testes e cursos, a fim de, mais facilmente, demarcar este sujeito diferente. Um dos principais representantes do movimento escolanovista, Lourenço Filho⁶⁴, destaca a importância da Escola como elemento homogeneizador, reforçando a contradição de um movimento que definia a escola como sendo “para todos”⁶⁵, mas esperando que todos fossem iguais,

(...) Ao conhecimento das realidades do país, pela geografia, ao exame amoroso de suas tradições, pela história pátria, ao mais aprofundado domínio das idéias e sentimentos comuns, pela literatura nacional, deverá juntar-se a compreensão das instituições políticas que dão corpo à Nação. (...) Nos núcleos de colonização, essa atuação (...) deverá ser do maior efeito. Organizações de caráter mais amplo, porque disciplinadas em organizações de caráter nacional, como o escotismo, poderão prestar, aí e fora daí, os mais relevantes serviços à formação moral e cívica da infância e da juventude. Concorrerão para a fundamentação da ordem, em hábitos de disciplina e de cooperação e solidariedade, nos quais, em última análise, a compreensão e o exercício de cidadania encontram a sua verdadeira e natural motivação. (...) Por essa forma, considerando os problemas da ordem, a educação já os estará ligando aos da defesa ou da segurança externa (FILHO, apud QUADROS, 2006, p.68).

Pela fala de Lourenço Filho, nota-se o apoio incondicional do movimento ao controle das manifestações individuais e do Estado forte, reforçando o pacto social entre a escola e o estado.

Durante a gestão de Gustavo Capanema, o movimento escolanovista tenderia a esvaziar-se em alguns estados, já que a igreja refutava tais práticas. Porém, aqui no Rio Grande do Sul, suas práticas ganharam força, pelas mãos de Cordeiro de Farias, Coelho de

⁶⁴ Idem.

⁶⁵ Grifo do autor

Souza e de iminentes professoras da época, como Olga Acauan Gayer, por exemplo, (GUERTZ, 2005).

As pesquisas científicas tendem a unirem-se às práticas repressivas em um estado autoritário. Neste caso, o imigrante e o diferente, destacam-se como elemento desarmônico, que poderia fragilizar a ordem, pelo estado de guerra.

Das várias escolas estrangeiras citadas, as católicas eram as que mais colaboraram com a campanha de nacionalização, pois proibiam os discursos e sermões em língua estrangeira e exigiam o uso da língua nacional em suas escolas. A situação escolar gaúcha, quando Coelho de Souza assumiu a pasta da educação, configurava-se da seguinte forma: Mais de 3000 escolas de língua alemã; cinco de língua italiana e duas de polonesa.⁶⁶ Pode-se perceber, então, a superioridade numérica das escolas alemãs, diante dos outros estabelecimentos de origem imigrante (BASTOS, 1996).

O imigrante, alemão principalmente, encontra na escola, como em outras atividades sociais, seu elo com a comunidade e sua força na construção deste grupo. A escola seria um dos elementos que enraíza, constrói vínculos com a nova terra, mas no momento que se torna étnica, é também elemento desenraizador, pois cria uma barreira lingüística e cultural que estabelece laços somente entre a comunidade em questão. Para o aluno diferente a escola regular pode ser desenraizadora, ao desconfigurar suas subjetividades, ao impor um conceito, uma ordem, direcionando ações e comportamentos: normalizando

Assim como o imigrante, a criança diferente terá dificuldade de enquadrar-se na igualdade da maioria. O agravante é que, muitas vezes, sua diferença não lhes dá a autonomia de associar-se, ou a chance e a possibilidade de criar raízes entre seus iguais. Esta busca dar-se-á através da iniciativa de seus pais e parentes próximos, que se agremiam na tentativa e criar um lugar, uma raiz para seus filhos e parentes. Novamente a dicotomia de enraizar-se e desenraizar-se, num movimento circular em busca de um lugar próprio.

O aluno imigrante era considerado, em muitas ocasiões como subnormal, ou anormal, pois desconhecia a língua e, portanto, educá-lo requeria um tempo diferente, uma formação e uma prática singular. Assim ele poderia ser considerado especial e, até mesmo, estar em classes especiais. O critério do entendimento da língua era definitivo nas seleções e classificações dos quartéis e as publicações de ensino da época usavam este tipo de situação como exemplo: soldado que não compreendia a língua era considerado subnormal⁶⁷.

⁶⁶ Ver em Laytano, Dante de. Depoimento. In: simpósio sobre a Revolução de 30. Op.cit.p 597

⁶⁷ Ver em: Revista de Educação Pública. Vol II, Nº 5. Secretaria Geral de Educação e Cultura.Rio de Janeiro, 1944; Capítulo 2.

Um dos critérios testados para a classificação por níveis era a correta compreensão da língua-pátria, o que muitos meninos das linhas e colônias não possuíam. Assim, poderiam ser encaminhados às classes de adiantamento menor, ou até mesmo especiais. Nas seleções dos quartéis este fato fica bem claro. O soldado que não compreendesse bem a língua nacional, seria considerado deficiente. Na verdade era um estrangeiro em seu país, um deficiente na rede semântica que o cercava⁶⁸.

O aluno imigrante era atingido por todos os lados: A campanha de nacionalização o convertia, sua condição o particularizava. Ambas destacavam sua especial diferença. Isto acontecia também com os que apresentassem qualquer tipo de particularidade física ou psicológica que fugisse aos padrões considerados adequados para a época. Estes eram encaminhados ao Ensino Emendativo, ou às classes e escolas especiais.

O aluno diferente, com qualquer tipo de deficiência e particularidade, nas décadas de 1930 e 1940, viveu momento de extrema atenção. Em uma ordem autoritária o risco precisa ser controlado e o diferente direcionado, vigiado e reprimindo.

3.3 Cientificidade, ortofrenia e eugenia no Rio Grande do Sul.

As pesquisas de Anísio Teixeira são sem dúvidas admiradas no Estado. Porém a campanha de nacionalização era paralela a estas práticas.

A chamada educação eugênica aprimora um estudo baseado em característica bioculturais, ou seja, baseadas na evolução e purificação racial do indivíduo e sua interação com o seu meio.

Estas avaliações mereciam destaque nas publicações oficiais, principalmente no que diz respeito à aplicabilidade das técnicas de classificação do aluno por níveis e capacidades no chamado Teste ABC⁶⁹. No Rio Grande do Sul esta orientação era divulgada de maneira bastante enfática nas escolas. As teorias da psicologia progressiva que previa o controle do aluno, dito problemático, se dava através de técnicas classificatórias que passavam antes de tudo pelo estudo e observação dos níveis e capacidades de aprendizagem que podiam ser alcançados.

⁶⁸ Idem

⁶⁹ Os testes ABC, de autoria de Lourenço Filho, como já foi citado no capítulo anterior, classificavam por maturidade e prontidão para a leitura e a escrita. Deveriam ocorrer até a primeira quinzena a partir do início das aulas, nas primeiras séries e ordenar as crianças conforme seu nível e condição de aprendizado.

O professor nas escolas públicas, principalmente, era orientado e assistia cursos e palestras onde desenvolvia a capacidade de sondar e separar os tipos normais daqueles que necessitam assistência especial (BASTOS, 1994, p.206). A ação proposta envolvia uma observação e trabalho conjuntos entre médicos, pais e professores e o trabalho era entendido no âmbito da profilaxia mental, a fim de que contribuísse para o fortalecimento da raça. O professor deveria conhecer o conceito de anormalidade mental, pois, assim diagnosticaria este aluno e o separaria para um trabalho mais direcionado, a fim de que fosse melhor adaptado e não prejudicasse a si e ao desenvolvimento de seu espaço social.

Este conhecimento baseava-se na capacidade de identificação daqueles que se desviavam habitualmente da norma individual. Indivíduos anti-sociais, indisciplinados, com perturbações mentais orgânicas ou adquiridas (IBGE, 1935-49).

Conhecer as diversas categorias de anormalidade permitiria ao professor promover correções e adaptações destes alunos a fim de que se tornassem mais produtivos e adequados à sociedade a que pertenciam. O diagnóstico era feito através, principalmente, da observação do fracasso escolar (IBGE 1935-49).

A divulgação destas práticas ocorre de maneira sistemática na Revista de Educação Pública, quando se fala em Brasil e na Revista do Ensino, no Estado do Rio Grande do Sul. As matérias revelam o compromisso ideológico do Brasil Vargasista com as teorias eugênicas em questão, apesar do importante desacordo demonstrado pela igreja católica, sua aliada, com tais práticas. Os artigos destes periódicos falam por si mesmos e são dignos de um olhar mais atento (BASTOS, 1994).

No Rio Grande do Sul o grande condutor das testagens era o Centro de Pesquisas e Orientação Educacional, o CPOE/RS. Criado em 1943, tinha como objetivo de orientar técnica e pedagogicamente as práticas em educação no Estado. Portanto O CPOE, funcionou como aplicador divulgador e até mesmo fiscalizador das atividades pedagógicas da escola primária, conforme se observa nos artigos dos decretos do dia 17/06/1943:

Art. 10 - É função precípua do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais a realização de estudos e investigações psicológicas, pedagógicas e sociais, destinadas a manter em bases científicas o trabalho escolar.

Art. 11 - O Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, para o desempenho de sua função, deverá:

I - realizar estudos de caráter objetivo sobre:

a) a criança em todos os aspectos que intervêm no processo educativo: biológico, psicológico, sociológico, pedagógico;

b) a aprendizagem: princípios e leis, instrumentos e processos, conteúdo e eficiência;

c) o meio escolar: disciplina, instituições, recreações, relações com o meio social

II - empreender atividades de orientação, através de:

- a) cursos e reuniões;
 - b) visitas às unidades escolares;
 - c) direção de ensaios pedagógicos;
 - d) respostas a consultas de ordem técnica;
 - e) elaboração de programas, planos, comunicados, circulares e instruções;
 - f) manutenção de uma biblioteca central de obras pedagógicas e escolares;
 - g) organização do conteúdo pedagógico do boletim de educação da Secretaria da Educação e Cultura;
 - h) indicação de livros didáticos e de obras para as bibliotecas do professor e da criança.
- III - elaborar medidas para:
- a) organização das classes;
 - b) orientação educacional;
 - c) controle do rendimento escolar (QUADROS, 2006, p.350).

Enfim, o CPOE/RS era o supremo fiscalizador, identificador e homogeneizador da educação gaúcha, a partir de 1943. Porém, antes da criação do CPOE /RS, já se aplicavam os testes do tipo ABC e seus complementos. Além dos testes, a observação empírica era constante e os desvios de comportamento, desconhecimento de vocabulário básico e outros problemas de iniciação às letras eram apontados pelo professor de classe. Nestas práticas muitos alunos podem ter sido conduzidos a lugares onde não precisariam ou não poderiam estar e outros continuavam em classes que definitivamente não poderiam acompanhar, isso acontecia à revelia de testagens. A previsibilidade científica dos problemas ligados às diferenças em sala de aula foge ao controle de testes e previsões empíricas. As diferenças se impõem e se destacam, quando as normas são para os iguais. Imigrante, deficiente, ou apenas preguiçoso e mal educado. Especial, anormal.

O importante era tornar conhecido, não poderiam tornar-se estranhos, ou imprevisíveis, configurar o inesperado. Esta estranheza era risco. Classes especiais eram guetos, onde o controle, o reconhecimento e a manutenção da ordem seriam mais simples. Assim elas crescem nas escolas do Brasil e do Rio Grande do Sul, nas décadas de 1930 e 1940.

Os professores recebiam orientações no que diz respeito a identificações das razões do fracasso escolar. As publicações oficiais como a Revista do Ensino, no estado se enchem de artigos sobre psicologia social e higiene mental, na maioria escrita por médicos do Departamento Estadual de Saúde Pública e professores da universidade de Porto Alegre. O médico e o professor eram considerados igualmente responsáveis pelo diagnóstico de possíveis anormalidades presentes nos alunos

(...) no contato na clínica, nos seios das famílias”. (...) como o professor no interior das escolas (...) teriam que “exercer a nobre missão de sondar os tipos normais e separarem os que necessitam

assistência especial à parte. (MOREIRA, 1939, Apud BASTOS, 1994, p 27)

Era recomendado aos professores que ao identificarem qualquer comportamento diferente, indicassem às famílias uma consulta ao neuro-psiquiatra infantil.

Para que os professores tivessem condições de diagnosticar os possíveis casos de anormalidade, foi organizado em 1940 no Estado, o Primeiro Curso de Biopsicologia Infantil. Esta atividade foi patrocinada pela SESP/RS e a Revista do Ensino publica todas as palestras do curso. O treinamento possuía palestras sobre inteligência, caráter, anormalidades neurológicas e endocrinopatias, métodos de diagnóstico dos anormais, etc., sempre com muitas informações técnicas na área médica. O professor deveria estar instrumentalizado, para efetuar o diagnóstico e identificar as anormalidades. O fortalecimento da raça era sempre exaltado e citado, assim como a homogeneização do alunado em suas séries. É neste contexto que as classes especiais inserem-se (BASTOS, 1994).

As classes especiais no Estado, nas décadas em questão, poderiam ser autônomas ou vinculadas aos grupos escolares. Elas recebiam todo tipo de aluno, com qualquer tipo de problema de adaptabilidade social, como por exemplo, os mentirosos, os que praticavam furtos, os que tinham tendência à crueldade, etc.

Possivelmente, juntavam-se a estes os filhos de imigrantes com suas travas culturais e lingüísticas que limitavam sua capacidade de adaptação a esta escola nacional que lhes impunham. Os testes de vocabulário, onde, em torno de cem palavras eram expostas para identificação, conduziria os pequenos “coloninhos” a um impasse importante. Muitos deles só falavam a língua dos pais e antepassados até os sete anos de idade e, portanto, seu vocabulário era limitado. Infere-se com isso que muitos “rodavam” nestes testes, que viriam complementar o teste ABC. Seriam possivelmente encaminhados a classes especiais ou com baixo índice de adiantamento para sua idade.

Ainda uniam-se também aos que realmente possuíam diferenças psíquicas e biológicas que lhes classificavam como especiais. Enfim as classes especiais funcionavam como quadrados de confinamento das mais diversas diferenças.

As orientações nas escolas gaúchas eram claramente de cuidado, observações e vigilância. Esta tarefa era dada aos professores em primeira instância. A eles era recomendado oferecer uma liberdade vigiada, que facilitaria o diagnóstico da evolução, involução, agravamento ou saneamento dos problemas. Observar comportamentos, controlar os espaços comuns, relatar possíveis riscos. A Liberdade vigiada estendia-se da sala de aula ao recreio, o professor observava e direcionava sem “amarrar” e sem “afrouxar” em demasia. Libertava

para melhor controlar, vigiar e direcionar. Uma liberdade que era um anúncio e não um fato. Uma condição dada para que o que o aluno fosse reconhecido e se possível modificado para a condição do que ele deveria ser. Seu existir diferente, sua permanente singularidade, era desarmônica. Não era adequado que continuassem assim, donos deste existir problemático em um campo desconhecido. O saber diferente, o ser diferente, em qualquer instância pode significar risco e as tentativas de integração, inesperadamente segregadoras.

A escola em sua função primeira tem por objetivo produzir adultos educados e acima de tudo, produtivos, deve enraizar. As raízes que a escola propõe são as que produzem o ser ajustado ao seu ambiente. Raízes impostas por um saber que teme outro, por um ser que não aceita o ser do outro. Na educação do Brasil nas décadas de 1930 e 1940, o aluno desajustado socialmente, o aluno sem capacidade de compreensão da língua (o imigrante, por exemplo) e o aluno portador de qualquer necessidade especial, era colocado sob o mesmo jugo: o jugo do controle, da vigilância do direcionamento. As políticas e leis constroem-se pela maioria, justificando-se pela manutenção de uma vontade coletiva. Mas quão homogênea seria esta maioria e suas necessidades? O quanto iguais e diferentes são os grupos em qualquer época

3.4 Novos tempos, antigos paradigmas: o progresso e a educação

Os anos de 1950 a 1960 no Rio Grande do Sul respeitaram a ordem brasileira de desenvolvimento, como já foi falado anteriormente. Este desenvolvimento interno iniciado com o governo Vargas foi levado a momentos de intensidade no governo de Juscelino Kubitscheck e, logo depois, no curto e conturbado governo de Jânio Quadros (FAUSTO, 2003).

O Momento político a partir de 1950 respeita uma ordem econômica internacional e uma organização social de manutenção deste ideário. O pacto governo - sociedade iniciado no governo Vargas continua, de certa maneira, no governo de Juscelino Kubitscheck. O momento social era orientado pela ideologia do desenvolvimentismo, que, justificando o desenvolvimento do país pela implantação de reformas internas, defendem a instalação de um projeto econômico, que carregaria consigo as reformas sociais, onde o sucesso de uma nação e de seus estados formadores estava em um forte setor industrial e em mão- de- obra e mercado preparados.

O Rio Grande do Sul era um Estado onde o setor industrial ainda se desenvolvia timidamente, diante dos progressos da região sudeste. Com seu papel de “Celeiro do Brasil”,

o Estado aparecia como grande fornecedor de matéria-prima, onde a mão de obra mais valorizada não precisava de grandes preparos para a atividade que desenvolveria. Assim, o Rio Grande do Sul aparecia como região periférica e suas indústrias desenvolviam-se pela vocação da transformação de produtos agropecuários, como:

(...) arroz descascado, moagem de trigo, vinho, banha, conservas de frutas, doces, têxteis, calçados, metalurgia e produtos frigorificados (QUADROS, 2003, p.29).

Um Estado industrializado encontrava-se mais próximo e valorizado internacionalmente. No contexto da ideologia do desenvolvimentismo, o Estado teria assegurado, em curto prazo, sua soberania e sua identidade nacional, assumindo um papel de maior nível e importância para o país.

O Rio Grande do Sul vivia o debate político-partidário que tentava levar o progresso do Estado a nível nacional, a partir das transformações de sua vocação de fornecedor de produtos primários e buscavam uma nova ordem onde a transformação da infra-estrutura de transportes e energia, por exemplo, estivessem mais ligadas ao desenvolvimento de diversos setores.

O debate partidário dava-se entre PSD, PL e PTB. As principais questões destes debates giravam em torno do novo papel da mão-de-obra no Rio Grande do Sul, da participação do capital estrangeiro no Estado e da nova orientação de industrialização. Os setores conservadores eram representados pelo PSD e pelo PL, que defendiam a continuidade da vocação agrícola do Estado. Já o PTB, defendia a industrialização e a incorporação das massas urbanas à sociedade industrial. Defendia, portanto, a elevação do nível de vida e das condições de preparação para o trabalho.

A década de 1950 foi marcada pelo início do novo governo de Getúlio Vargas. Este defendia, para o Rio Grande do Sul, a dobradinha Vargas - Dornelles, referindo-se ao ex-militar e ex - interventor do Rio Grande do Sul, Ernesto Dornelles, que concorreria ao governo do Estado no mesmo ano pelo PTB e ganha as eleições. Após o fim de seu mandato, ingressa como ministro da agricultura de Juscelino Kubistchek. Alguns meses depois, seria substituído no cargo, sendo transferido para a recém-criada Companhia Urbanizadora Nacional, encarregada da construção de Brasília, como membro do conselho administrativo.(QUADROS, 2003)

Um dos grandes convites que Ernesto Dornelles fez para ocupar o cargo de Secretário de obras públicas do Estado foi ao engenheiro Leonel de Moura Brizolla, que já encontrava-

se em seu segundo mandato na Assembléia Legislativa Gaúcha como líder de bancada do PTB.

Nesta época a educação já era prioridade como meio condutor da efetivação das novas propostas para o desenvolvimento gaúcho. Herdeira de uma característica nacional, a educação gaúcha era marcada pelos altos índices de evasão, repetência e analfabetismo, o que não combinava de maneira alguma, com as propostas de progresso e aproveitamento de conhecimento e mão de obra que a nova orientação político-econômica exigia. A falta de recursos, uma desarticulação entre as propostas estaduais e os parâmetros nacionais definiam a educação do período.

Os governos que sucederam Ernesto Dornelles, o dos governadores Ildo Meneguetti (coligação PSD-PL-UDN) e Leonel Brizolla (Coligação PTB-PRP-PSP), refletirão esta preocupação e serão protagonistas de interessantes iniciativas na busca pela corrida do progresso através da educação.

As reformas educacionais marcam os governos da década de 1950 e singularizam práticas e ações que permeadas pelas leis serão legitimadas e marcadas como costume pelas décadas posteriores, suplantando até mesmo as novas orientações que as décadas seguintes trouxeram. A partir da década de 1930, com o Movimento da Escola Nova, a organização escolar foi alvo de maior interesse do Estado, mas ainda atingia em 1950 altos índices de analfabetismo. Cerca de metade da população brasileira era analfabeta, neste período. Num momento de ascensão das práticas capitalistas no país, estes índices são alarmantes e enganam toda iniciativa no sentido de atender às propostas que o mercado exige (QUADROS, 2003).

No Rio Grande do Sul esta situação parecia agravar-se pela própria condição rural do estado, que apresentava uma parcela significativa de população no campo e com difícil acesso a meios urbanos. Além disso, as escolas rurais multiseriadas e, muitas vezes, bilíngues eram, em geral, mal estruturadas e preparadas para todo tipo de público que poderia frequentá-la.

Uma significativa inconstância entre o que era prática e o que era lei, marca as reformas de ensino do Estado e, muitas vezes, da Nação.

No governo de Ernesto Dornelles em 1954, é criada um setor onde a Educação Especial recebe uma singular atenção para a época. Este fato se dá através da lei nº 2346, de 29 de janeiro de 1954, que refere-se à criação na Secretaria de Educação e Cultura do Estado o Serviço de Orientação e Educação Especial, que no seu artigo 2º, objetiva atender os casos de crianças especiais, que não se enquadrassem ou não pudessem ser atendidas nas escolas comuns com eficiência e aquelas que frequentassem classes especiais em escolas regulares e escolas especiais. No governo de Dornelles, também,

surge a Primeira Escola de Educação Especial regulamentada da cidade de Porto Alegre a Escola Renascença. Surgindo com o Nome de “Escola Experimental”, é aprovada pelo decreto de nº 7087, de 8 de junho de 1956, já no período de Ildo Meneguetti (DANESI, PITTA, p.58).

O Brasil foi um país de muitas legislações. Leis unificadas e aplicabilidades regionalizadas. País imenso, repleto de universos múltiplos e povo heterogêneo. Sociedades culturalmente díspares.

Segundo J. Roberto Moreira,⁷⁰ esta contradição advém da falta de uma origem homogênea que vocacionasse a formação do estado Brasileiro. Sua imensa diversidade conferiu legislações contraditórias que se automutilavam conforme a realidade que ora lhe era conferida. Em sua fala na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, de 1960, refletia o pensamento sobre a legislação brasileira

(...) O Brasil não chegou a viver inteira e intensamente nenhuma dessas fases históricas da evolução do poder de fato e das ideologias do poder. Nunca fomos realmente um estado teocrático, não chegamos a ser um absolutismo monárquico, nem tampouco um absolutismo democrático-burguês, para despertarmos num mundo imperialista e universalista. Fomos semi-feudais e semi-teocráticos durante o período colonial, semi-monárquicos e semi-feudais no período monárquico, semi-feudais ainda e semi-democráticos na primeira República, para tentarmos, agora, o absolutismo democrático, quando o imperialismo nos impõe o internacionalismo (MOREIRA, 1960, p.178).

Esta fala de J. Roberto Moreira parece muito mais atual, mas reflete o momento histórico que o educador vivia, quando este faz uma análise sobre o debate em andamento no congresso sobre a Lei de Diretrizes e Bases, a LDB, nº 4024/61. A reflexão do autor é lícita à medida que remete-se às construções legislativas muitas vezes tão equivocadamente aplicadas em vários âmbitos da realidade social brasileira.

Em 1961, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que após anos de discussão aparecia com novas orientações sobre a condução da educação no país.

A Nova LDB foi amplamente analisada e discutida nos anos que a precederam. A discussão baseava-se nas atribuições e aplicabilidades, que viriam com a nova lei. O foco na crença da educação como elemento catalisador do desenvolvimento sempre estava presente nestes debates (HARBISON, 1974).

Teóricos como M.R. Lourenço Filho e João Roberto Moreira discutem, relevam e analisam o texto e a aplicabilidade da LDB em artigos da Imprensa oficial, como a Revista

⁷⁰ Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Janeiro a Março de 1961. Pág. 35. João Roberto Moreira: João Roberto Moreira, professor do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, de 1937 a 1943, e Diretor desta mesma instituição de 1941 a 1943.

Brasileira de Estudos Pedagógicos. Esta revista é espaço de relatórios, discussões e análises em relação à lei. A orientação e valorização de educação para o desenvolvimento é a marca principal de artigos deste periódico na época.

O artigo intitulado “Educação Para o Desenvolvimento” do Professor Emérito da Universidade do Brasil M. R. Lourenço Filho, destaca que a preocupação com dois aspectos da vida em sociedade está sendo relevada no desenvolvimento de leis e nas análises da educação no Brasil: a introdução de métodos objetivos na análise da realidade social e a difusão de amplas doutrinas e ideologias relativas à organização política. O autor destaca:

(...) o primeiro mais frequentemente fala em educação e desenvolvimento. O segundo, com mais frequência também, utiliza-se de dísticos, tais como “educação para o desenvolvimento”, ou “para a mudança social” (...) (FILHO, 1961, p.35)

O autor coloca ainda que a nova LDB, deverá ter um caráter problemático, onde o destaque para a análise das diversas realidades existentes seja o mais relevante nas discussões em pauta⁷¹. Como presidente da Conferência interamericana sobre Educação e Desenvolvimento Social e Econômico da UNESCO, que ocorreu no Rio de Janeiro em novembro de 1961, o autor lembra que inúmeros aspectos da vida em sociedade irão auxiliar e melhorar as orientações e aplicabilidades das leis educacionais no país, revelando em quais ações educacionais a ordem política pode interferir com mais eficácia.

A clara orientação para o desenvolvimento, através da Educação, explica a preocupação de aumentar os números de mão-de-obra de boa preparação profissional. A necessidade de mão-de-obra especializada para atender e promover o progresso técnico será a primeira orientação para que não se ofereça somente a educação básica. O acordo MEC-USAID, vem ao encontro destes propósitos ligando as orientações da educação brasileira a uma nova proposta, já comentada anteriormente, a nível internacional (ARAPIRACA, 1982).

A região sul do país é um dos estados vocacionados à mudança na educação. As orientações Cepalinas de substituições de importações têm nos Estados do Sul a expectativa de mudanças significativas. O país mostra-se ciente das transformações que o Estado busca na fala de M.R. Loureiro Filho:

(...) em nosso país, essa transferência tem sido maior, apresentando, é certo, variações regionais muito consideráveis. Nos Estados da região sul, dados esparsos permitem afirmá-lo, e a situação presente será relevada pelos trabalhos de recenseamento geral, ora em curso. (FILHO, 1961, p.40)

⁷¹ Lei de Diretrizes e Bases nº 4024;61.CEEDRS,1971

O professor Lourenço Filho, afirma ainda que o Ensino Primário é parâmetro internacional de análise de índices de desenvolvimento de um país;

(...) Estudos paralelos mostram que os índices de ensino primário são paralelos aos de industrialização e urbanização (...). Dois índices de ordem geral resumem seu progresso em qualquer país: a taxa de analfabetos, aspecto negativo, e o número de crianças freqüentes à escola por mil habitantes, aspecto positivo. (Idem, p. 57)

Neste sentido, o Rio Grande do Sul, com a Reforma de 1958 e com o programa de construção de escolas de Leonel Brizola, mostrava-se um Estado pronto a respeitar e aderir a esta perspectiva da educação para o desenvolvimento em plenitude. Porém as tentativas de 1958 e 1960 ainda não resultavam em números satisfatórios. Continuavam significativas as evasões e o analfabetismo.

3.5. Legislar para a diferença: direcionamento, abrangência, continuidade

E o indivíduo deficitário? Aquele que apresenta baixa produtividade por existir fora dos padrões de normalidade?

No governo de Ernesto Dornelles, como já foi referido, é criada em 1954 a Secretaria de Orientação Especial, onde a Educação Especial recebe uma singular atenção para a época. A Lei nº2643 que no seu artigo 2º, objetivava atender os casos de crianças especiais, que não se enquadrassem ou não pudessem ser atendidas nas escolas comuns com eficiência e aquelas que frequentassem classes especiais em escolas regulares e escolas especiais, parecia conseguir atender a demanda de alunos deficientes do Estado gaúcho. Mas a orientação do item “b” do artigo 2º é clara e afinada com a realidade da década em questão: a educação condutora do desenvolvimento e do progresso (Diário Oficial, 1954).

O Rio Grande do Sul entra na década de 1950, com uma escola permeada por práticas que não resolviam antigos problemas da educação do Estado: a repetência e a evasão escolar. As soluções encontradas até então passavam por reformas de prédios e busca de material humano preparado. Mas as práticas pedagógicas legitimavam as consequências até então observadas. O grande número de evasões a partir do terceiro ano de ingresso na escola e a repetência criavam um problema de vagas e atrasavam o ingresso e a saída de mão-de-obra preparada para o mercado de trabalho e para o sucesso das novas orientações econômicas que levariam o Estado a assumir uma postura destacada diante do cenário nacional. Considerando que o aumento da evasão escolar e o grande índice de reprovação agregariam ao Estado um

problema sócio-econômico-cultural significativo, a Reforma de 1958 encarou o evadido e o repetente como um risco a ser administrado. Numa perspectiva desenvolvimentista, o fracasso na educação era uma derrota do desenvolvimentismo no Estado.

(...) A escola retinha, por reprovações sucessivas, os alunos de aprendizagem lenta ou fraco nível de capacidades para estudos de nível médio, ocasionando com isso, o acúmulo de matrículas das escolas e, conseqüentemente, deixando sem assistência escolar, grande número de crianças em idade de ingresso ao curso primário. (ROLLA, 1960)

O Estado gaúcho ressentia-se da falta de investimentos nos setores industriais. A grande vocação rural do trabalhador gaúcho o afastava da escola e a evasão, aliada à repetência legavam ao estado um baixo ingresso nos ensinos de nível médio e uma preparação deficiente de mão-de-obra técnica.

A partir de 1956, no governo de Ildo Meneguetti, o CPOE, envolve-se significativamente na reestruturação do ensino primário do Rio Grande do Sul. Em 1958 é lançada a Reforma do Ensino Primário.

A justificativa exposta no comunicado da diretora do CPOE, Sara Azambuja Rolla no suplemento nº 4, da Revista do Ensino, em 1960, deixa transparecer a preocupação contextual que a Reforma visa sanar:

É o Brasil um país que, pela sua extensão territorial e pela raridade demográfica observada em certas regiões, não logrou, ainda, um razoável índice de alfabetização entre seus habitantes. (...) A busca de soluções administrativas, de processos racionais de trabalho, assim como de técnicas mais econômicas de educação e ensino têm sido, ultimamente, objeto de cogitação entre os responsáveis pela evolução sócio-cultural do país e estados. (ROLLA, 1960, p.1).

Portanto, a Reforma de 1958, embuída de toda boa intenção pedagógica, encontra-se vinculada também ao atendimento das deficiências sócio-econômicas que o estado gostaria de vencer.

A atuação do CPOE na elaboração do regimento da Reforma é a busca da participação do magistério gaúcho que, teoricamente será ouvido (QUADROS, 2006). Teoricamente, porque nenhum documento formal foi encontrado onde estas opiniões tenham sido colhidas. A própria diretora do CPOE na época coloca no comunicado da Revista de Ensino terem sido colhidas opiniões informais dos professores, apesar de afirmar que foram feitos também inquéritos especiais.

O texto legislativo de 1958 preocupava-se em classificar, através do teste ABC, as crianças com igual nível e condições de aprendizagem em cada série, considerando assim, estar tratando de maneira “integral a pessoa do educando, as suas reais necessidades, as suas

possibilidades, o seu ritmo de aprendizagem. (...)”. (ROLLA, 1960, p.1) A seriação classificatória na qual os alunos eram enquadrados por idade e níveis diversos de dificuldades permitiam o progresso do aluno e pretendiam atender, em classes assim organizadas, os diferentes níveis e problemas de aprendizagem. Para identificar as diferenças, usava-se o paradigma da normalidade. A classificação por níveis de capacidades superiores e inferiores obedecia a uma escala decrescente, onde o menos capaz seria enquadrado com seus iguais, mesmo que esta igualdade fosse em planos de alcance diverso.

A Reforma muda radicalmente um critério de alcance histórico na construção da educação tradicional: elimina a reprovação e a substitui pela classificação. Este critério se justificava pela análise e enquadramento das diferenças individuais, numa tentativa de educar por ritmos, idade cronológica e níveis de defasagem, como série-idade e adequações psíquicas do educando.

A Reforma de 1958 parecia propor uma ruptura com a filosofia homogeneizadora em educação e culpava o tratamento escolar idêntico que era oferecido a crianças que provinham de meios, condições bio-psíquicas e defasagens diversas, pelo atraso considerável do nível de escolaridade e o alto índice de defasagem e reprovação no Rio Grande do Sul.

Por que a organização escolar não provia para a consecução dos objetivos educacionais?

Porque não considerava, integralmente a pessoa do educando suas reais necessidades, as suas possibilidades, o seu ritmo de aprendizagem. Também não dava maior atenção a situação social do aluno, assim como, às exigências e características do meio (ROLLA, 1960).

A fala da diretora do CPOE representa uma filosofia vanguardista em suas propostas até mesmo muito falada na atualidade. Porém a vanguarda estava nas decisões de 1958, para a reestruturação da educação gaúcha. Em termos de ideário a Reforma foi extremamente inovadora para um pesquisador mais desavisado. Mas lendo atentamente o texto, encontra-se a intenção final da proposta, que aparece singela, de maneira quase ocasional, misturando seu texto filosófico, com sua preocupação econômica e a tentativa de administrar o risco que uma educação em crise significava para o estado naquele momento. O aluno evadido era improdutivo, desajustado, analfabeto sócio e culturalmente. Era número vergonhoso nas várias estatísticas, era risco social.

Esses alunos afastados muito cedo da escola ficavam em sua maioria, socialmente desajustados, passando a constituir grupos de deficiente rendimento social (ROLLA, 1960, p.2).

Substituir o sistema de reprovação pelo de classificação resolveria o problema de vagas, pelo menos era o que esperavam que ocorresse. Assim o número de crianças

matriculadas cresceria o que melhoraria a imagem e as perspectivas do Rio Grande do Sul diante do restante do país⁷².

Os currículos também seriam adequados e flexíveis conforme a região ao qual seria aplicada a legislação reformista. Os conteúdos programáticos deveriam ser organizados de forma a permitir a cada professor, ajustá-los às características dos estudantes e ao local em que se situava a escola. Não existiam mais currículos obrigatórios, mas sugestões apresentadas, para serem aplicadas de acordo com os recursos que dispusessem (QUADROS, 2006, p.230).

Os profissionais que deveriam atender a estes alunos seriam preparados, através de cursos e seminários, além disso, o Estado se propunha a fornecer recursos e material didático adequado.

Como não havia caráter seletivo, as escolas deveriam se precaver de recursos, material didático e espaço pra atender o maior número de crianças de sete a doze anos no ensino primário, não contando com imprevistos e não prevendo reprovações.

3.6 O aluno especial tem lugar na Reforma de 1958?

Esta não é uma pergunta, mas uma reflexão. A resposta imediata seria não! Porém uma análise mais criteriosa deste regimento leva a inferências e considerações, singulares.

Não se pode deixar de considerar que o aluno com dificuldades reais de aprendizagem foi atingido por este texto legislativo. Tratado como evadido, repetente, ou, de aprendizagem lenta, lá estava ele. Não seguia o ritmo da maioria de sua idade, tinha reais dificuldades de absorção do conteúdo, suas razões poderiam ser psíquicas ou biopsíquicas, mas impediam o progresso deste aluno a uma conclusão ou a um nível médio de ensino.

A Reforma, em seu texto, faz questão de enfatizar que a lei atingiria aqueles alunos considerados dentro dos padrões de normalidade, portanto os que eram lentos, desvinculados de sua idade cronológica, ou que chegaram tardiamente à escola por motivos diversos, mas não apresentassem situações de deficiência seriam atingidos pela reforma. Para estes alunos foram criadas as chamadas classes de recuperação. Elas estariam agregadas à série do aluno com um programa que permitisse ao mesmo tempo atingir paulatinamente seus colegas que

⁷²Ver em: Rio Grande do Sul. Decreto lei n. 9.950, artigo 1º, de 31 de dezembro de 1958. O sistema de reprovação, que remetia o estudante à repetência da mesma série do curso primário, foi substituído pelo de classificação. Diário oficial do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 31 de dezembro de 1958

estudassem nas classes regulares da série em questão, ou seja, os conteúdos visariam à recuperação da defasagem e um nivelamento ao longo do ano destes estudantes às suas séries de maneira a acompanharem futuramente os que estivessem em classes regulares.

O primeiro critério para ingresso nas classes de recuperação seria a idade, seguia-se a ele o atraso na aprendizagem ou aprendizagem lenta.

As classes constituídas recebiam as seguintes denominações: Para a primeira série do ensino primário:

- 1º ano A - Alunos com 8, 9 e 10 anos ou mais, que pela primeira vez freqüentavam a escola e eram analfabetos.
- 2º ano R¹ - Crianças de 8 anos e 1 mês a 9 anos
- 3º ano R¹ - Crianças de 9 anos e 1 mês a 10 anos
- 4º ano R¹ - Crianças de 10 anos e 1 mês a 11 anos
- 5º ano R¹ - Crianças de 11 anos e 1 mês a 12 anos (ROLLA, 1960, p.7)

O número que antecede o R corresponde ao ano de escolaridade adequado à idade cronológica do aluno, o expoente ao nível de aprendizagem.

Esta classificação era realizada através do diagnóstico do teste ABC e da verificação da idade cronológica.

Caso não fosse possível, dividir as turmas por nível, situação comum em escolas multisseriadas, com pouco público, ou com poucas inadequações, formar-se-iam classes mistas As chamadas “RM”. Nestas o teste ABC, serviria para classificar os grupos dentro da sala, a fim de conhecer as deficiências do aluno e direcionar o trabalho do professor. Assim ao final do ano letivo, poderiam ser formadas classes de recuperação com aquelas crianças que não obtiveram o rendimento adequado para a série, as chamadas classes “D”. Se por ventura, o número de alunos que formariam classes D não fosse suficientes, seria organizadas classes mistas as “DM”.

Estes seriam os critérios de classificação pra as primeiras séries. Da segunda série em diante, as turmas seguiriam também o critério cronológico, seguido do nível de aprendizagem. Porém, agora, os alunos serão classificados, se em classe regulares, por capacidades e adiantamento. Assim as classes A, seriam as formadas por crianças com bom rendimento escolar e classes B, formadas por aqueles com rendimento regular. Caso fossem percebidos problemas de aprendizagem nestas crianças, elas seriam conduzidas a classes de recuperação, onde teriam tratamento especial, a fim de reajustá-las às suas classes de origem. Por exemplo, uma terceira série de Recuperação seria chamada de 3ª R². Seria uma classe constituída de crianças com mais de nove anos que encontram-se em adiantamento de 2ª série. Já uma 5ª série R³, seria aquela que possuiria crianças de onze anos com adiantamento de 3ª série.

Havia ainda as classes C que serviam àqueles alunos que não atingiram a aprovação na série regular para sua idade e estavam no limite da idade cronológica. Estas classes deveriam também ter uma abordagem diferenciada e estes alunos não precisariam estudar o conteúdo que já dominavam, mas teriam ênfase àqueles nos quais haviam sido reprovados.

Os alunos integrantes das classes C receberão também um tratamento especial, não sendo obrigados a estudar a matéria já dominada. O professor procurará verificar através de uma prova diagnóstico os aspectos do programa que não foram vencidos a fim de orientar o trabalho de modo a atender às necessidades e interesses de cada aluno em particular e da classe em geral (ROLLA, 1960, p.4)

Para concluir o ensino primário em cinco anos o aluno precisaria obter aprovação e progresso das classes de recuperação no tempo cronológico hábil: a idade de 12 anos. Porém quando reprovados, ou em atraso por qualquer motivo, que os impedisse de concluir em cinco anos o primário até os doze anos, seriam encaminhados a uma classe de 6º ano (IDEM, p.5)

As classes de recuperação exerciam um papel interessante neste momento histórico. Evitavam a reprovação, possibilitavam o progresso linear do aluno e absorviam o excedente escolar inadequado em sua idade cronológica. Para tanto era recomendado professores, materiais e espaços especiais. Tudo nestas classes obedecia a um plano especial de atendimento. Mas era enfatizado que não eram classes especiais. Eram “classes de recuperação”

O que era recuperado ali? Atrasos cronológicos, inadequações psicológicas, aprendizagem lenta, etc. Essas classes promoviam o progresso para a série seguinte, mas não acompanhavam o currículo regular, atendendo de maneira especial aos alunos diferentes.

Existia uma função de identificação e diagnóstico onde os casos mais difíceis, após devidamente identificados, deveriam ser encaminhados a entidades especializadas, no caso o Serviço de Educação Especial da Secretaria de educação e Cultura.⁷³ Portanto seriam encaminhados a entidades de atendimento ou a escolas especiais. Percebe-se assim que, de alguma forma, as escolas atingidas pela reforma eliminariam de suas organizações, as classes especiais.

Porém, quando se visitam os arquivos permanentes das escolas estaduais de Porto Alegre, atingidas pela Reforma de 1958, encontram-se registros da existência das classes especiais como o manuscrito de uma professora, atrás de uma autorização da década de 1970, para o funcionamento de classes especiais na escola EEEF. Visconde de Pelotas, onde ela coloca a seguinte frase: “Esta escola possui classe especial desde 1958 e a professora era

⁷³ Objetivos Gerais das Classes de Recuperação- item b .pág.8. Revista do Ensino. Abril de 1960

Etelvina Oliveira. Ano de início, 1958⁷⁴”. Esta classe especial, instituída no mesmo ano de implantação da Reforma do Ensino de 1958, convive com as classes de recuperação. A classe especial, como tal só será autorizada em 1979 e o protocolo de registro é de 1981.

Pode se inferir que, neste caso, a classe especial nunca deixou de existir, ou que existia, sob o codinome de classes de recuperação. Ou seja, pode-se pensar na possibilidade destas classes de recuperação atenderem de maneira informal o aluno especial, com algum tipo de diferença, mesmo que este não tenha o diagnóstico claro de especial. Sua diferença, porém é marcante, no que diz respeito aos déficits cognitivos e as dificuldades biopsíquicas que possam atingi-los direta e indiretamente. Por outro lado, aqueles cuja diferença era marcante e impedia a convivência, ou o atendimento conjunto, eram alocados em classes especiais não oficialmente existentes. A classe citada no documento existiu extra-oficialmente por vinte e um anos. Não exigiu iniciativas, materiais e professoras especializadas.

Por outro lado cegos, surdos, cadeirantes, continuam dependendo do atendimento especial em entidades especializadas, ou em escolas que tivessem preparo para atendê-los, não são atingidos pelo regimento de 1958.

As classes de recuperação resolviam problemas de ordens diversas na escola, como o excesso de matrículas. Mesmo crianças com capacidade adequada, poderiam ser atendidas em classes para alunos com diferenças múltiplas, no ritmo de aprendizagem. O processo de aprendizagem individual perdia-se em prol do atendimento da demanda. Estudantes sem nenhuma diferença, mas sem vagas em classes A ou B, por exemplo, poderiam ir para a classe onde a vaga existisse. As classes de recuperações, sempre menos numerosas poderiam se fosse necessário, absorver os excedentes. Isso fica claro diante das perspectivas de adequação das vagas, quando eram organizadas as chamadas classes mistas. (ROLLA, 1960; p.3).

Era destacado no texto, em vários momentos, que as classes de recuperação atenderiam os alunos com dificuldades, dentro daquilo que se considera normalidade. Destaca-se, ainda, o fato que acaso o diagnóstico e a observação do progresso do aluno demonstrassem que ele não deveria, ou não poderia frequentar uma escola regular, seria encaminhado a entidades competentes.

Cabe refletir aqui se pode ser considerado dentro dos padrões de normalidade um aluno de doze anos, analfabeto, que freqüente uma segunda série, com adiantamento de primeira série, ou seja, uma classe do tipo 2^aC, ou 2^aR¹ pode ser considerado normal e dispensado da classe especial? Um aluno que chegue aos 14 anos sem condições de concluir as

⁷⁴ Documentos do arquivo permanente da EEEF Visconde de Pelotas. Ata de aprovação da classe especial da escola em 1977. Protocolada em 1981 Ver anexo G.

quatro operações e absorver as regras básicas de construções gramaticais em nível de segunda série e freqüente, no entanto uma quinta série do tipo 5ªR²?

Parece evidente que a reforma de 1958 absorveu de maneira indireta algumas diferenças, principalmente as deficiências mentais, ou déficits cognitivos graves, o que diminuiu significativamente as classes especiais nas escolas e com elas o estigma da anormalidade que afligiria as famílias e impediria o progresso do aluno e sua inserção no mercado de trabalho por conta de sua diferença.

Além disso, pode se inferir que, as classes mistas ou a absorção do excedente de matrículas pelas classes C ou de recuperação, poderiam causar danos consideráveis ao aluno com capacidade normal. Como o ritmo imposto aos alunos das classes de recuperação era mais lento, aquele que era “normal” teria uma dificuldade real diante do ócio. Terminava antes e poderia ser encaminhado a tarefas mais simples. O trabalho menor deixava espaço para a falta de motivação e agitação e, muitas vezes, esse aluno poderia ser diagnosticado com desvio de conduta. A Reforma poderia produzir a diferença, quando tentava lidar com ela.

Apesar da Reforma não prever atendimento de doenças ou desvios psíquicos, o que ocorria, mais comumente, era o contrário. Muitas das crianças das classes de recuperação possuíam diagnóstico médico de disritmia, denominação dada à alteração específica, que aparece nos eletroencefalogramas⁷⁵. Àqueles que, junto à alteração, apresentavam ritmo lento de aprendizagem, era dada a “alunha” de retardado. O retardo mental era o diagnóstico mais comum dado às crianças com qualquer tipo de diferença comportamental ou de aprendizagem. Esse diagnóstico era comum às crianças que possuíam algum tipo de desvio de padrão nos eletroencefalogramas (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1972, p.9).

Apesar de comum para a época, o diagnóstico de disritmia era tratado como deficiência, falta de inteligência, agitação profunda e, até mesmo, desvio de caráter. Mesmo assim os disrítimicos eram encaminhados para as classes de recuperação ou as classes C.

A reforma de 1958 foi, provavelmente, a lei de ensino que mais influenciou as práticas da educação gaúcha em Porto Alegre nas décadas seguintes. Quando a lei de Diretrizes e Bases nº4024/61 chega ao Estado, havia na capital gaúcha, em pelo menos trinta e duas escolas, uma estrutura de atendimento singular, adaptada às necessidades daqueles tempos.

O Rio Grande do Sul, em plena era das construções de escolas durante o governo de Leonel Brizola, encontra-se inundado de práticas singulares em educação, porém, ao deparar-se com o artigo 88.º da LDB 4024/61, vai passar a lidar com uma perspectiva educacional não

⁷⁵ Exame de medida de ondas mentais, através de eletrodos, que registram a atividade elétrica do cérebro. Fonte: adam.sertaoggi.com.br/encyclopedia/.../003931.htm (Acesso em 6/7/2008).

tão singular em seus propósitos, mas reflexo dos novos tempos de desenvolvimento interno e da nova divisão internacional do trabalho: a educação dos excepcionais, que deveria ser feita sempre que possível em escolas regulares, a fim de que estes fossem integrados e absorvidos na comunidade.

Diante desta lei, infere-se que assim, em grupos escolares brizolistas, ou em escolas de qualquer tipo, fossem montadas salas de atendimento a crianças especiais, ou que, pelo menos, aumentasse o número de registros de classe especial nas fichas escolares e nos registros do Conselho de Educação, pois a lei esperava o parecer dos Conselhos Estaduais sobre a sua aplicabilidade. Mas a orientação internacional de divisão do trabalho, o pacto social entre governantes e governados e, até mesmo, o golpe de 1964, serão os condutores da ação do Conselho, que atuará a partir da década de 1960, no Rio Grande do Sul.

O sistema de educação do Rio Grande do Sul ganhou uma configuração particular no governo de Ildo Meneguetti com a Reforma de 1958. Mas cabe destacar que a capital gaúcha já vivenciava iniciativas transformadoras em educação no município, na gestão de seu prefeito eleito em 1955, o engenheiro Leonel de Moura Brizola.

Seguidor das idéias de Alberto Pasqualini (QUADROS, 2003, p.88), Brizola defendia o desenvolvimento através das práticas de promoção da educação do povo e de sua natural preparação para o trabalho, buscando sempre a melhor distribuição de riquezas, alcançada, através da valorização do povo pela educação e pela cultura.

Assim para o trabalhismo de Pasqualini e de Brizola, a instrução do trabalhador lhe protegeria de possíveis abusos e lhe daria chance de lutar em pé de igualdade com todas as classes educadas. Desde sua participação como secretário de obras do governo de Ernesto Dornelles (1954-1955), até sua gestão como prefeito de Porto Alegre (1955-1958), o político empenhava-se em obras de infra-estrutura, onde a construção de escolas era o objetivo maior.

O espaço para Leonel Brizola parecia estar diretamente envolvido com o progresso da educação. Ligando as condições de baixo aproveitamento escolar, evasão e repetência que construíam os altos índices de analfabetismo do estado à falta de escolas, o político resolvia com relativa simplicidade o problema de educação no Estado: seriam construídas novas escolas! Foi este o objetivo e a iniciativa de Leonel Brizola em sua gestão no Governo do Estado. Sua formação como engenheiro pode ter lhe conferido um pragmatismo onde a organização social está primeiramente ligada ao espaço (QUADROS, 2003, p.92).

Como governador do Rio Grande do Sul, mostrou rara habilidade na construção de pactos e acordos sociais e políticos, visando o desenvolvimento do estado. Sua Aliança com a

Liga Eleitoral Católica (LEC) ⁷⁶ possibilitada pelo Partido Republicano Progressista e que viabilizou sua vitória nas eleições de 1958 é um exemplo disso e sua clara boa vontade em relação às escolas privadas, também. Mesmo estes pactos traçados pelo governante não o excluíram de enfrentar o tenso momento histórico que se configurava no país (QUADROS, 2003).

Defendendo a educação como a única condição de libertação e ascensão social, o discurso brizolista de desenvolvimento e educação, encontra respaldo na iniciativa da Reforma de 1958. Porém muito pouco se falou sobre esta reforma feita no governo de Meneguetti, durante sua gestão como governador. O artigo já analisado na Revista do Ensino, edição de 1960 é uma das poucas referências diretas ao assunto. Este fato se explica pela ótica de alcance de objetivos do governador, que vem ao encontro das iniciativas de 1958, mas tem uma nova abordagem sobre a maneira de alcançá-los.

Brizola defendia o Estado como provedor da ordem e o incentivo ao desenvolvimento seria realizado através da educação, como já foi anteriormente destacado, portanto, era preciso alocar nos bancos escolares o maior número possível de alunos.

O programa do governo Brizola “Nenhuma Criança sem Escola”, traça um objetivo de atender ao maior número possível de crianças em idade escolar no estado, descentralizando, através de convênios entre estados e municípios, as iniciativas educacionais. Para tanto foi criado o Serviço de Descentralização do Ensino Primário (SEDEP), que seria regido pelas orientações do Plano de Expansão do Ensino Primário. A bandeira da educação erguida e sustentada pelo governador, fez com que em sua gestão, promettesse construir em torno de dez mil salas de aula. Esta tarefa seria realizada pela Comissão Estadual de Prédios Escolares, (CEPE), que com sua organização de obras, realizaria o plano de construir escolas do governador-engenheiro (QUADROS, 2003).

No entanto, a organização de construção de escolas de Leonel Brizola, não destaca em momento algum a construção de salas de atendimento a classes especiais, salas de recursos, ou assemelhados, mas fala em gabinete médico, dentário, cooperativa escolar, refeitório, etc (QUADROS, 2003).

76 Instituição criada na década de 1930 pelo cardeal Dom Sebastião Leme. Pretendia congregar católicos e não-católicos em torno de princípios de ordem social. A LEC impunha alguns princípios aos programas dos partidos, como ensino religioso facultativo, indissolubilidade do matrimônio e justiça social do trabalho. Por sua objetividade, o programa da Liga teve grande aceitação nos meios políticos e intelectuais da época, e seus princípios foram incorporados à Constituição de 1934.

O destaque é dado ao ensino técnico, exaltado pelo governador. Para tanto, Brizola encontra apoio no plano que refutava: os recursos financeiros do USAID⁷⁷.

Sob o governo Brizola surge a Lei 4024/61. E durante a gestão deste governador o Conselho Estadual se estrutura e passa a exercer uma atuação marcante na condução da Educação No Rio Grande do Sul.

O Governo de Ildo Meneguetti e de Leonel Brizolla destacam-se, portanto, por dois momentos marcantes para a Educação Gaúcha: a Reforma do Ensino Primário de 1958 e o Programa “Nenhuma Criança sem Escola No Rio Grande do Sul”, a partir de 1962. Em ambas iniciativas o aluno diferente é negligenciado em forma de lei, mas é atingido indiretamente pelas práticas que advinham às leis.

Infere-se que o Estado objetivava lançar novos olhares em relação à educação no Rio Grande do Sul. Este parecia ser o principal foco dos governos das décadas de 1950 e 1960. Mas o aluno diferente, especial não possuía ainda uma lei que justificasse e legitimasse as práticas das quais já era alvo. Porém, ele lá estava e nos governos de Ernesto Dornelles, Meneguetti e Brizolla, será presença, identificada, organizada e “revestida de normalidade”⁷⁸. A Reforma de 1958 e suas práticas que persistiram até a década de 1970, trouxeram ao aluno diferente um lugar em escolas regulares, mesmo que não fosse em forma de lei, ocorria na forma da prática, da adequação e da ordenação.

Para a efetivação das reformas e aplicação das novas práticas, órgãos como o CPOE⁷⁹ e a Revista do Ensino são de fundamental importância. As escolas estaduais regulares de Porto Alegre são os principais centros de análise e atuação destas reformas.

⁷⁷ Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Humano

⁷⁸ Grifos do autor.

⁷⁹ Centro de Pesquisa e Orientação Educacional.

4 .NOVAS LEIS, NOVAS PRÁTICAS, VELHOS COSTUMES

4.1 As Leis, os Pareceres e os Documentários do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

Diante da complexidade das legislações brasileiras, o Rio grande do Sul, viveu em termos de Leis para o Ensino, uma particular situação advinda, entre outras coisas, da sua formação étnica e de sua singular condição econômica, dentro do país.

As leis do Estado gaúcho, no que dizem respeito à educação, foram entregues, nas décadas analisadas, a orientação do Conselho Estadual de Educação. Mas, a princípio, não deveria haver no Rio Grande do Sul, diferenças marcantes na condução das orientações legislativas, pois estas deveriam estar alinhadas à legislação nacional.

Porém, a própria condição do Estado levou a uma iniciativa diferenciada no governo de Ildo Meneguetti, como já foi visto no capítulo 3. Além de, também, ser atingido pelos programas populares de Leonel Brizola.

Como também já foi visto no capítulo 3, a diversidade de legislações que atingiram o país, de certa forma refletiram-se no Estado, mas foram interpeladas pelas particularidades regionais.

Em 1961, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, chegando ao Rio Grande do Sul, no governo de Leonel Brizola.

A Nova LDB chegou ao Estado, portanto, durante a aplicação das modificações trazidas pela Reforma do Ensino Primário de 1958 e as orientações da Lei 4024/61, irão deparar-se com as práticas então vigentes.

As leis do Rio Grande do Sul, no que diz respeito à educação, submissas às Leis Nacionais, na década em questão, portanto, ganham certa flexibilidade em suas orientações.

O papel da Secretaria de Educação, de órgãos como o CPOE⁸⁰ e, principalmente, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, foram de fundamental importância no que diz respeito à atuação e as práticas de cumprimento desta legislação. Neste sentido, as redes políticas, as condições regionais e os problemas econômicos do estado foram responsáveis pela maleabilidade dada pelo Conselho às interpretações das orientações legislativas nacionais.

O Conselho de Educação do Estado do Rio Grande do Sul foi criado em 1935, através do Decreto Lei nº 6.105 de 25 de novembro de 1935, teve seu regimento aprovado pelo decreto nº 6.192, de março de 1936. Em 1937, pela constituição do Estado Novo, foi novamente instituído e foi aprovado pelo decreto lei nº 1.163, de 31 de agosto de 1946, alterado pela lei nº 2.950, de 08 de outubro de 1956 (CEERS, 2008).

O regimento interno do Conselho Estadual de Educação foi aprovado ainda no governo de Ernesto Dornelles. Pelo Decreto de nº 3868, de 4 de março de 1953, ficando aprovadas pelo governador as normas de funcionamento do Conselho. Divididas em seis capítulos, onde se configuram os Fins, o Funcionamento, as Comissões e os Processos de Expedientes, a Presidência, a Secretaria e as Disposições Finais e Transitórias.

No entanto, o Regimento passa a vigorar a partir de fevereiro de 1962, durante o governo de Leonel Brizola, com a instalação efetiva deste órgão no estado, sob a orientação da LDB 4024/61, com as alterações feitas em 1956 (CEEDRS, 2008).

Com estas informações concluí-se que o efetivo funcionamento do Conselho no Rio Grande do Sul, dotado de autonomia e órgão fiscalizadores, ocorre na década de 1960. As leis nº 4.724 de 10 de janeiro de 1964 e 7.490 de 27 de abril de 1981, determinaram a composição, o funcionamento e as atribuições do conselho.⁸¹ Como se pode observar, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul tem suas leis de ensino e sua organização paulatinamente construídas.

O Conselho surge um ano após a implementação da LDB 4024/61 e suas ações e resoluções, portanto, serão relativas às aplicabilidades desta LDB. Neste contexto, porém, a regionalidade se impõe. Os problemas específicos do estado serão imediatamente analisados e adaptados às abordagens da legislação regional, que deveria estar em uníssono com a LDB nacional.

⁸⁰ Centro de Orientação e Pesquisas Educacionais.

⁸¹ Idem.

Os planos de Ensino da Secretaria de Educação e os pareceres do Conselho Estadual necessitam aplicar as orientações nacionais, mas não macular as possibilidades e necessidade regionais.

Durante os governos militares havia certo direcionamento interpretativo, ou seja, uma preocupação que a leitura de Conselheiros, diretores, professores e público em geral, fosse a mesma do governo do estado, sobre as orientações federais e suas aplicabilidades e que não representasse risco. Portanto a liberdade interpretativa parecia estar fora de questão. Tudo deveria ser muito bem explicado e orientado para que a ordem fosse garantida.

No ano de 1967, o documentário de nº 18 faz uma revisão interpretativa do parecer 143/67, que define objetivos do plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, anteriormente abordado no documentário nº10 e que representaria uma análise e orientação para a aplicabilidade da Lei 4024/61.

É clara a preocupação da Separata Interpretativa em ser didática:

Com o objetivo de facilitar a leitura, o parecer apresenta uma disposição gráfica diferente da original, que pretendia ser:

(...) quanto possível clara e sublinhadora das partes relevantes concretizadas em títulos e tópicos frasais grifados⁸². (sic)

O parecer explicativo abordava tópico por tópico, sempre destacando a função da lei, através de grifos. Sua aplicabilidade orientada para a produtividade e a educação como produtora da eficiência e administradora do risco social. Nos seus itens de nº 3 e 4, destaca a função primeira de um plano de educação:

Plano educacional - (...) mas vê, também, ser a educação indispensável ao desenvolvimento econômico, pelo seu caráter de formadora de mão-de-obra necessária ao rápido desenvolvimento econômico e social da comunidade.⁸³

Educação e desenvolvimento - A Educação é, quando bem ministrada e difundida democraticamente desenvolvida, fator de desenvolvimento.⁸⁴(sic)

A Separata do documentário de nº 18 interpretava a orientação da lei, analisando problemas enfrentados pelo Estado em Educação, como a evasão e a repetência, que se pretendia minorizar com a Reforma de 1958. Pela interpretação do documento, isto não ocorreu. No texto da Separata, em seu item 4, tem destaque a visão de educação como fator de progresso e fracasso econômico e uma análise bastante objetiva sobre o custo do sistema,

⁸² Ver em: arquivos do CEEDRS, Separata do documentário nº18, P.1

⁸³ Idem, p.4.

⁸⁴ Idem.

que é diretamente atingido pela repetência e pela evasão. Também há uma referência indireta às tentativas anteriores de solução do problema:

(...) A não ser providências integradas, nessa ordem, disseminaremos ensino de má qualidade que, além de não ser fator de desenvolvimento, também gera em si repetições e evasões, sendo mais dispendioso (...) aumentando o custo do ensino (...) O número de alunos na escola, embora indique um certo esforço educacional, não expressa o real rendimento do sistema, que se expressa, na realidade, no número de concluintes.⁸⁵

A clara preocupação econômica com a função da educação é justificada pelo momento de transição que o documentário refere-se ao citar a situação do Estado gaúcho no momento histórico, destacando que “uma sociedade em mudança vem exigindo maiores oportunidades educacionais e maior diversificação na formação de estudantes” e orienta que o Conselho deve elaborar o plano sob a luz da perspectiva moderna desta sociedade em transição⁸⁶.

A Separata do documentário nº 18, já vem tomada das perspectivas de renovação necessárias à iniciativa da Reforma do Ensino Primário de 1958, que em sua base legislativa teria sido preservada por Brizola, mas em sua aplicabilidade acaba não correspondendo aos seus objetivos primeiros.

A partir de 1966, a Reforma de 1958 começou a mostrar suas deficiências reais. Iniciou-se uma pesquisa pelo MEC/USAID, quando 35.510 estudantes de 280 escolas foram avaliados. O estudo intitulado “Avaliação do sistema de ensino primário do Rio Grande do Sul (SEC/RS, 1967)” apontou que, apesar dos esforços, os resultados da reforma foram insignificantes e a situação da escola primária no Estado ainda não possuía solução. Segundo o estudo citado, vários fatores haviam concorrido para a situação. Dentre eles, a mobilidade de professores, o horário escolar reduzido, classes numerosas, problemas pessoais e baixo nível sócio-econômico dos estudantes. Além disso, o insuficiente preparo didático do professor para o trabalho de recuperação, a assistência técnico-pedagógica insuficiente ou inexistente, conteúdos programáticos inadequados ou muito amplos, padrões de avaliação, excessivo número de classes mistas e o uso de métodos de alfabetização inadequados (QUADROS, 2006).

Assim a Separata organizada em 1967, já traz referência aos problemas identificados na Reforma de 1958, mas deixa claro que os objetivos desta nova orientação não mudaram e que a Reforma de 1958 será ainda a base das novas práticas orientadas pelas novas leis:

⁸⁵ Ibidem.

⁸⁶ Ver em arquivos do CEEDRS, Separata do documentário nº18. P. 6

(...) Com respeito à extensão da experiência do Plano de Reforma do ensino primário, implantado em 1958, plano esses cujos objetivos são os mesmos que aqui formulamos, é necessário visualizar novos meios de execução, examinando sua adequação a diferentes zonas e tipos de escola. (...) Os critérios nele estabelecidos para classificação e organização das classes só podem ser utilizados em escolas maiores, que proporcionem a diversificação de classes na medida das possibilidades de classificação previstas. As escolas isoladas só excepcionalmente podem aplicar com vantagens as medidas propostas. (...) ⁸⁷

A orientação da Separata é clara: é necessário um cuidado na extensão da Reforma que, se mal aplicada, será inútil e se radicalmente seguida, será dispendiosa. É necessário realizar o atendimento previsto, onde ele realmente seja necessário e consiga um bom resultado. Há uma intenção de adaptar a Reforma e uma condução de aplicabilidade, conforme a necessidade, libertando profissionais e direções de seguirem muito rigidamente a Lei:

É necessário que o professor viva a Reforma nos seus princípios básicos e não se atenha ao meramente formal. O número máximo de alunos em classes de recuperação deve ser igualmente atingido, e, na impossibilidade de se obter tal medida, por condições materiais ou impossibilidade financeira, visualizar novos meios de melhor fluxo, sem se ater a um único e exclusivo sistema. ⁸⁸

A Separata expõe uma condição que se estabeleceu na década seguinte: a convivência de um sistema misto de atendimento às diferenças nas escolas. As classes de Recuperação convivendo e até substituindo as classes especiais, reduzindo estas a algumas escolas pontuais e a atendimentos de deficiências específicas. Nas classes de recuperação conviviam múltiplas diferenças, de bio-psíquicas a sócio-culturais, mas nunca classificadas como deficiências. Lá não existiam crianças formalmente deficientes, mas alunos em recuperação.

Do ponto de vista da época, era mais vantajoso o atendimento integrado do aluno deficiente em escolas comuns, mas, por outro lado era oneroso manter classes mistas, com atendimento diferenciado ou individualizado, conforme a orientação das medidas de integração escolar propostas mundialmente. Treinamento de professores, oficinas de integração, materiais diversos, toda uma preparação que resulta em ônus financeiro.

As salas de recuperação da Reforma de 1958 cumpriam um propósito de uniformizar diferenças, sem tratá-las como deficiências, o que não exigia preparo e materiais especiais, ou salas de recursos, por exemplo, apesar de, no texto da Reforma algumas destas exigências aparecerem (ROLLA, 1960).

⁸⁷ Ver em: (arquivos do CEEDRS, Separata do documentário nº 18, p. 9)

⁸⁸ Idem.(p. 10)

No que diz respeito à educação de excepcionais, que é como a Separata refere-se à Educação Especial, o documento é objetivo: só deviam ser educados aqueles que fossem tornar-se úteis à sociedade. A condução é clara no item 13, onde a orientação do artigo 88º da LDB 4024/61, é assim apresentada:

A educação de excepcionais deve ser incentivada na medida de recursos disponíveis, consideradas as melhorias do Ensino primário, com instalação de algumas classes especiais e aperfeiçoamento de professores, dentro da colaboração estreita, que hoje existe, com a iniciativa particular (...). A prioridade deve-se estabelecer para o atendimento daqueles excepcionais menos seriamente atingidos, a fim de integrá-los mais brevemente na força de trabalho.⁸⁹

Na Lei do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, N.º.751 de 14 de maio de 1969, aparece a referência direta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Federal, nº 4024/61:

Art. 78 - A educação de excepcionais, inspirada nos princípios gerais da educação, visa, especificamente, a proporcionar-lhes melhor auto-realização, consideradas suas necessidades psico-afetivas, oferecendo condições de adaptação familiar, escolar e social e preparando-os para a solução de seus problemas de vida, atual e futura.

Art. 79 - A educação de excepcionais será ministrada:

- a) em classes comuns, sempre que possível;
- b) em classes especiais;
- c) em escolas especiais;
- d) em classes hospitalares;
- e) bem centros de preparação profissional.

Art. 80 - O pessoal técnico, docente e administrativo, destinado ao atendimento de excepcionais, deverá habilitar-se para esse fim em cursos especiais, mantidos pelo Poder Público ou reconhecidos.⁹⁰

A Lei de Ensino de 1969, organizada durante o governo de Walter Peracchi Barcellos, que substituiu Ildo Meneguetti deposto pelo golpe militar em 1966, praticamente repete as orientações da Lei de criação do Serviço de Orientação Especial do governo de Ernesto Dornelles⁹¹. A inovação é a orientação da LDB 4024/61, que destaca que sempre que possível a criança especial deve ser absorvida em classes e escolas comuns. A lei de ensino do Estado ainda repete o Artigo 89 da LDB de 1961, em seu artigo de número 81:

Art. 81 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelo Conselho Estadual de Educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos Poderes Públicos tratamento especial mediante assistência técnica, bolsa de estudo, empréstimos e subvenções.⁹²

⁸⁹ Ver em: Separata do Documentário nº 18. Arquivos do CEEDRS, p.4

⁹⁰ Lei N.º 5.751 de 14 de maio de 1969. Cópia do arquivo da biblioteca do CEERS

⁹¹ Lei N.º 2346 de 29 de janeiro de 1954

⁹² Análise da Separata do Documentário nº 18, p. 21. Arquivos do CEEDRS.

Esta aliança com as entidades particulares era menos onerosa em muitos casos do que preparar espaços, pessoal e recursos em geral para o atendimento de uma pequena demanda. Também representa uma tendência neoliberal, segundo a visão deste trabalho já que o estado divide com a sociedade civil o ônus da absorção deste indivíduo de alto custo e risco social.

O Estado ainda destaca na lei de 1969 a importância de colocar este estudante de baixas habilidades no mercado de trabalho, definindo que o poder público incentivará e prestará assistência a toda instituição que preparasse o indivíduo para o trabalho:

Art. 82 - O Poder Público instituirá e amparará serviços e entidades que mantenham escolas especiais capazes de proporcionar ao excepcional habilitação ao exercício de atividades profissionais.⁹³

Porém, nas décadas de 1960 e 1970 os documentários do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, apresentam um pequeno índice de pedidos de aprovações e de instituição de classes especiais em escolas estaduais da capital. A década de 1960, então, praticamente só aprova oficialmente escolas especiais⁹⁴. É importante destacar, porém, que as classes especiais existiam formalmente nas escolas, com pouquíssimos integrantes em algumas⁹⁵, em outras havia números significativos, salas e organizações bem definidas.⁹⁶

O papel do Conselho de órgão fiscalizador e orientador das ações educativas promovidas pelas LDB, no que diz respeito à Educação Especial, é bem marcado e estabelecido em seus pareceres. As ações são planejadas e orientadas pelas Leis de Diretrizes e Bases, que surgem nas décadas em questão⁹⁷. Mas as aplicabilidades, as práticas, ocorrem de maneira muito mais flexível.

Havia todo um aparato de governabilidade das ações educativas. Uma comissão para a Educação Especial foi formada, regras de atuação do Conselho foram estabelecidas, a lei foi estudada e foram divulgadas as atribuições e leituras que o Conselho fez da carta legislativa. Mas as classes especiais eram raras nos Documentários analisados. O mais comum era a

⁹³ Idem

⁹⁴ É importante destacar que nos documentários consultados no CEERS não foi encontrado na década de 1960 nenhum registro de pedido de instituição de classes especiais nas escolas do Rio Grande do Sul, porém cabe ressaltar que não estavam disponíveis na biblioteca do Conselho todas as unidades da década de 1960.

⁹⁵ Chegam a ter apenas três alunos em uma classe especial de 1967 da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paula Soares.

⁹⁶ Escolas como A EEEF Visconde de Pelotas e A EEEF Cândido Portinari possuíam uma organização e um número de alunos maior do que a maioria das escolas analisadas. A EEEF Cândido Portinari, ainda na década de 1960, possuía mais de 20 alunos em cada turma de classe especial. A avaliação do Serviço de Orientação Educacional disponível na escola sobre as condições das turmas é enfática: “ótimo” (sic). (Arquivos permanentes da EEEF Cândido Portinari).

⁹⁷ Lei N.º 5.751 de 14 de maio de 1969. Art. 12 - O Conselho Estadual de Educação exercerá as atribuições previstas na Lei Federal N.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e na Lei n.º 4.724, de 10 de janeiro de 1964, além de outras que lhes forem outorgadas por lei.

aprovação e exame de escolas especiais, principalmente para crianças de Ensino Fundamental com problemas mentais.

Aparecem nas escolas que sabidamente as tinham, pois estas estão registradas em atas de chamada das escolas pesquisadas. A regulamentação que as escolas possuem, aparece em posterior publicação no Diário Oficial nas décadas seguintes e muito poucas vezes na década em questão.

O apontamento da diretora do Colégio Visconde de Pelotas⁹⁸ no documento de instituição oficial da classe especial da escola é prova da existência do fato pelo costume, pela necessidade, sem esperar a lei ser aplicada pelo órgão oficial. Uma aplicabilidade permitida, aprovada pela necessidade de forma generalista, provavelmente inspirada pela lei nº 2346, de 29 de janeiro de 1954, possivelmente conhecida pelas Delegacias de Educação e pela Secretaria de Educação e Cultura.

A escola permitia-se instituir informalmente a classe especial, beneficiar-se de maneira formal de sua existência, mas oficialmente, esta classe não existia. Quando aprovada no fim década de 1970 e regularizada no Diário Oficial no início dos anos 1980, já tem quase três décadas de funcionamento efetivo.

A lei 4024/61 não faz referência aos superdotados como crianças especiais, nem mesmo refere-se a qualquer tipo de deficiências. O termo “excepcional” é usado de maneira generalista. Portanto este tipo de diferença não era relevado na legislação de 1961. É importante ressaltar cadeirantes, cegos e surdos não são citados no texto da lei. A deficiência mental parece ser a maior preocupação, talvez por estar ligada às estatísticas de analfabetismo com mais frequência.

As deficiências físicas e sensoriais, no entanto são tratadas em sua maioria em instituições e escolas especiais, mantidas por entidades filantrópicas consorciadas com o governo estadual, ou irmandades religiosas, como é o caso do Educandário São João Batista em Porto Alegre⁹⁹ e o Colégio Santa Luzia¹⁰⁰, também na capital.

⁹⁸ Trata-se do documento já citado no capítulo anterior, anexo G.

⁹⁹ Fundado em 1939 por Déa Cesar Coufal, o educandário atendeu durante muitos anos as crianças vítimas de pólio. Hoje a instituição mantém educação especial para deficiências múltiplas.

¹⁰⁰ O Instituto Santa Luzia nasceu por inspiração de Dona Lydia Moschetti e fundou-se em 01 de março de 1941, com objetivo de recolher os cegos para dar-lhes uma oportunidade, favorecendo-lhes os meios até então inexistentes para eles no Rio Grande do Sul. Em 07 de junho de 1941, foi inscrita a Sociedade Civil denominada “Instituto Santa Luzia de Assistência aos Cegos”. Em 07 de fevereiro de 1946, foi averbada alteração da denominação para “Instituto Santa Luzia – Escola Profissional para Cegos e Surdos-mudos”. Em 24 de novembro de 1955, teve novamente sua denominação alterada para “Instituto Santa Luzia - Ginásio e Escola Profissional para Cegos”. Finalmente, em 10 de março de 1975, teve mais uma vez sua denominação alterada para “Instituto Santa Luzia - Escola de Primeiro Grau Para Cegos”. Ver em: www.isl-rs.com.br (Acesso em 12/04/2009).

Institutos como os citados já incluíam em seus currículos atividades profissionalizantes como o fazem até a atualidade, portanto suas atividades consorciadas com o estado, entidades e municípios, cumpriam a tarefa de locar e agregar o deficiente sensorial e físico nas atividades da rotina usual da sociedade, sem prejuízo da ordem, o que para as deficiências mentais era muito mais difícil.

As décadas seguintes mostrarão que não é possível ignorar as diferenças múltiplas. Era necessário promover uma abordagem mais totalizadora. A Nova LDB ficaria com esta responsabilidade.

4.2 Lei 5692/71: ação e abrangência em relação às diferenças

A década de 1970 em Porto Alegre é, sem dúvida, a primavera da Educação Especial da cidade. É nesta década que muitas escolas de atendimentos especiais passam a existir formalmente, mesmo extrajudicialmente em muitos momentos. Pais, professores e comunidades também serão presentes e atuantes. Respaldados pela lei ou apenas informados das possibilidades que ela trazia em si, buscaram atendimento regular aos seus filhos especiais.

As escolas estaduais, despreparadas e surpresas com a possibilidade de receberem deficientes em maior número, o fazem timidamente e as classes especiais ainda são em número modesto. Mas a nova LDB vem trazer uma orientação de integração muito mais forte do que a proposta pela legislação anterior. Basicamente um aperfeiçoamento na tentativa de ser e realizar ações mais abrangentes.

Uma nova LDB: a lei 5692/71. A lei em questão é fruto e reflexo dos tempos em que foi instituída. Sua reorganização curricular, seus preceitos de base e seus artigos mostram isso.

Com relação ao indivíduo portador de necessidades especiais, a lei 5692/71, destacou ainda mais a tendência já mostrada pela 4024/61. Porém sua abrangência mudou e ficou mais clara a preocupação com a administração da ordem. Agora todos os indivíduos diferentes seriam alvos de preocupação, pois serão considerados os sub e os superdotados. Os paradigmas de integração e normalização, agora ainda mais divulgados, não rompem em nenhum momento com a continuidade dos propósitos de educar para a construção do

indivíduo inserido e produtivo. Aparece aqui, no texto da lei, a tendência internacionalmente defendida de normalizar e integrar.¹⁰¹

Apesar de ter sido muito criticado, o termo normalizar difundiu-se e os teóricos que o defendiam, tentavam trocá-lo pela expressão “Valorização do papel social” (MENDES, 2006).

O artigo 9º da lei 5692/71, é claro em seus propósitos de absorver em escolas comuns a maior parte possível das diferenças. Estendendo este objetivo a todo tipo de subjetividade, ou seja, atendendo quem tinha menos capacidades, os subdotados e também, quem tinha mais capacidade, os superdotados. A referência era, evidentemente, a maioria da população de mesma faixa etária.

O Ministério da Educação mobiliza-se, pela primeira vez de maneira efetiva, para a Educação Especial. Através de profissionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o INEP, o ministério solicita a organização de um grupo-tarefa incumbido da montagem do “Projeto Prioritário nº 35, Educação Especial”. Das atividades desenvolvidas pelo grupo-Tarefa de profissionais de Educação ligados ao INEP resultou a criação do Centro Nacional de Educação Especial, o CENESP, em 1973. (PIRES, 1974)

A principal organizadora do grupo-tarefa, professora Nise Pires, coloca em sua obra “Educação Especial em foco”, a tarefa árdua da qual foi incumbida e sobre a qual faz relevantes questionamentos:

Terríveis são os desafios com que se defrontam teóricos, especialistas, educadores e os que têm o poder de decidir na área educacional.

Há uma pressão incontrolável da massa em busca de educação.

(...) Que tipo de educação oferecer para a consecução do grande Projeto Nacional? Dar ênfase à formação de cientistas e tecnólogos? E se o número de filósofos e especialistas em ciências humanas se vier a mostrar insuficientes? (...) Levanta-se, agora, a questão: a educação especial constitui prioridade na política educacional brasileira? (PIRES, 1974, p.9)

As palavras da educadora ultrapassam as décadas e chegam com uma obviedade atual. Descortinam os obstáculos que podem surgir com uma orientação de amplo alcance, em relação à educação especial:

O atendimento adequado aos deficientes, por exemplo, ultrapassa de muito o âmbito de atuação da área educacional, envolvendo aspectos relativos à saúde, trabalho, justiça e assistência social. Exige, ainda, pessoal especializado, materiais de ensino e de compensação de deficiências (próteses) específicos, metodologias adequadas aos vários tipos e graus de deficiência (idem, p. 18).

¹⁰¹ “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de educação”. Ver em: (art.9º. Lei 5692/71-CEEDRS, 1971).

Porém fica clara a orientação de integrar o aluno deficiente em escolas regulares, que a autora aceita e defende:

(...) Se os fins da educação são os mesmos para os normais e os excepcionais e há uma relatividade subjacente na conceituação da excepcionalidade, não existe razão para que se estabeleçam opções entre a educação dos normais e dos excepcionais: todos têm igual direito de acesso à educação (...). Isso quer dizer, por exemplo, que quando um sistema educacional empreende o planejamento do ensino de 1º grau, deve incluir, de modo integrado, em seu plano, o atendimento a alunos excepcionais (idem, p.18)

Diante da perspectiva de inúmeras dificuldades, a proposta de integração atenderá, segundo a educadora, a uma expectativa filosófico-sócio-política típica da democracia, mas, destaca que a educação do indivíduo deficiente é, antes de qualquer coisa, uma necessidade econômica:

Mesmo observado apenas do ponto de vista econômico, o atendimento aos excepcionais representa investimento compensador. A educação dos deficientes, embora de custo elevado, permitirá que, na maioria dos casos, venham a ter condições de incorporar-se na força de trabalho e de se tornar elementos participantes na sociedade. Comparados os custos dessa educação com os que advinham da manutenção dos deficientes em estado de dependência por uma vida inteira, fácil é concluir-se ao certo de lhes proporcionar o atendimento a que têm direito (idem, p.19).

Os objetivos do CENESP são, inicialmente, levar o aluno deficiente aos bancos escolares, ampliando o acesso à educação nos mais diversos graus, para todos os tipos de deficiências educáveis, inclusive os desvios de conduta. Isso deveria ser realizado, sempre que possível nos bancos de escolas regulares, conjugando a área da educação com as áreas da saúde, da assistência social e a do trabalho.

Outro aspecto muito relevado pelo CENESP é o do alcance da autonomia que a educação poderia proporcionar ao deficiente, livrando o estado da manutenção deste ser em constante dependência.

Inicialmente, o CENESP seria o órgão máximo, na década de 1970, no que diz respeito à educação especial, Mas o Centro já nasce com o propósito de descentralizar, dividindo com as principais instituições da educação dos estados sua tarefa de levar os novos propósitos até as escolas:

Assim os departamentos de ensino do MEC e as administrações do ensino das unidades federadas irão assumindo progressivamente o atendimento aos excepcionais que lhes estejam afetos, integrando-os, sempre que possível, em escolas e cursos do sistema regular e supletivo, proporcionando-lhes tratamento especial adequado (PIRES, 1974, p.24).

A maior atenção estava no subdotado. Portanto a maioria do Plano de Implantação, no que se refere à Educação especial, trata da problemática deste tipo de diferença.

Cabe chamar a atenção para a mudança de expectativa em relação ao que se poderia considerar excepcional:

(...) Os alunos que apresentem deficiências, físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula (...) deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (...)¹⁰²

É interessante observar a mudança de abordagem no que se refere ao tipo de aluno que será encaminhado às classes ou a educação Especial. Agora, diferente do que ocorreu na Reforma de 1958, crianças em atraso de idade de matrícula regular, podem ser considerados especiais ou deficientes. Este critério passa a valer junto com outros que mudam a expectativa sobre diferenças na escola.

É importante destacar também os critérios de aprovação de escolas e classes especiais do Conselho Estadual de Educação. Fica claro no documentário nº 17 -18 de 1971, o procedimento a ser adotado para a autorização e funcionamento de estabelecimentos voltados para a Educação Especial e a regularização dos já em funcionamento. Várias etapas de documentação são solicitadas, mas algumas delas cabem aqui ressaltar.

Todo estabelecimento deveria ter um planejamento prévio de, no mínimo, três anos e uma concessão de uso, ou posse do prédio, por no mínimo quatro anos. Seriam analisados o espaço e os recursos, a fim de verificar a adequação destes à deficiência a ser abordada. Também custos, balanços e associações com órgãos públicos ou entidades mantenedoras, além, é claro, da comprovação de sua existência jurídica.

A habilitação técnica pedagógica do corpo docente era outra exigência do Conselho. Talvez esta seja a maior relevância ao se analisar os atrasos consideráveis na aprovação de estabelecimentos de Ensino Especial.

Algumas escolas de educação especial passam a ser reconhecidas e regularizadas a partir de 1970. Muitas delas estabelecendo um definitivo consórcio com o Estado e atendendo múltiplas deficiências como é o caso da “Escola Especial Recanto da Alegria”, no Bairro do IAPI e a “Escola Especial Cristo Redentor”, do Bairro Cristo Redentor. Ambas passam de um atendimento especializado em uma deficiência para um atendimento a diferentes deficiências, ou a uma proposta integrada em atendimento a alunos normais e deficientes, uma união que obedece apenas à lógica da necessidade.

¹⁰² Ver em: (LDB5692/71. art.9º. CEEDRS, 1971)

A primeira escola citada funcionava desde 1961, em um prédio do Estado construído para este fim e atendia a deficientes mentais. Em 1963, o Serviço de orientação e Educação Especial, propõe sua regulamentação, mas esta proposta só ocorre dez anos depois, pelo decreto de nº 2161, de 16 de fevereiro de 1972, de conformidade com o parecer nº 360/71 do Conselho Estadual de Educação. Mais dez anos se passaram até esta escola tornar-se regular e oficial pela portaria de nº 37.680 de 22 de junho de 1984, da SEC, que aprovou seu funcionamento e seu regimento, quando também passou a chamar-se “Escola Estadual de 1º grau incompleto Recanto da Alegria” (PITTA; DANESI, 2000, p.62).

A Escola Especial Cristo Redentor surge em 1967 em Porto Alegre, constituindo-se na terceira escola de educação especial da cidade, e visava o atendimento de deficientes auditivos, iniciando os trabalhos com quatro alunos surdos. No final do ano já atendia também deficientes mentais. Um ano depois, já se constituía como pessoa jurídica e a Prefeitura e o estado já atuavam com cedência de professores e espaços par a entidade. Em 1970 a escola deixou de ser particular e o estado cedeu as professoras sendo, a partir de então, a entidade supervisionada pelo Departamento de Educação Especializada da Secretaria de Educação.

O parecer nº 154/72 de 7 de dezembro, regulariza o funcionamento da escola, destacando a urgência e os motivos desta na regularização do estabelecimento:

(...) regularização do funcionamento é condição, ainda, para a assinatura do convênio com o Instituto Nacional de Previdência Social, a fim de receber o auxílio destinado a instituições que atendem excepcionais.¹⁰³

Em 1973, pelo decreto nº 22.741, de 23 de outubro, foi criada oficialmente. A partir de 1975, a escola não atende mais deficientes auditivos. E pelo decreto de nº 27.271, de 4 de julho de 1978, passa denominar-se Escola Estadual de 1º grau Incompleto Cristo Redentor.

Coube aqui ressaltar a criação e transformação destas escolas para destacar a morosidade da aprovação e a intencionalidade na regulamentação das escolas especiais, transformando-as em escolas estaduais de 1º grau incompleto, tirando-lhes a “marca” de especiais e abrindo espaço para um atendimento mais amplo.

Esta é a marca principal dos caminhos legislativos das escolas e da educação e especial no Rio Grande do Sul e em Porto Alegre.

Foi na década de 1970 também que centros de preparação para o trabalho, para portadores de deficiências, oficializam-se em Porto Alegre, como o Centro de Treinamento Ocupacional de Porto Alegre, o COPA, nascido de uma proposta do Departamento de

¹⁰³ Ver em Parecer 154/72. Documentário 19-20. Pág.212. Biblioteca do CEEDRS.

Educação especializada da Secretaria de Educação, a partir de 1972, passa a tender deficientes adolescentes e adultos em uma preparação para o trabalho. Em um terreno de 1400 metros quadrados cedido pela prefeitura, o Copa inicia suas atividades em 1975, passando, em seguida, a ser administrado pela FADERS. (DANESI; PITTA, 2000)

Neste contexto de transformações percebe-se a nova visão que o estado está tendo em relação aos deficientes educáveis. Nova mas com uma proposta já antiga. A proposta de administrar o risco de organizar a ação, de não permitir o descontrole, de tornar os corpos dóceis.

Portanto o Plano Estadual de Implantação da LDB5692/71, divulgado pelo Conselho Estadual de Educação em 1972, segue estas idéias.

4.3 O Plano Estadual de Implantação e o Aluno Especial nas Escolas Estaduais.

O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, como era de se esperar, absorve a orientação da LDB e lança o plano Estadual de Implantação em 1972. O plano de implantação esclarece, em um texto interpretativo do artigo 9º, toda a ação a ser iniciada a partir da nova orientação. A lei inova no que diz respeito ao seu alcance, portanto a estrutura das escolas estaduais gaúchas teria que ser adaptada, na medida do possível, para atender mais de um tipo de diferença: os sub e os superdotados. Além disso, as várias categorias de deficiências foram consideradas no texto do artigo 9º; portanto o Conselho alerta:

A educação do excepcional subdotado é, em sua essência, uma tarefa pedagógica vinculada aos fins da educação proposta para todos os educandos; contudo, por atingir um tipo específico de educandos, com necessidades próprias, situados num contexto social definido, deve assumir características que atendam as várias formas e graus de deficiência¹⁰⁴

Contudo, este atendimento deveria oportunizar uma integração deste indivíduo e uma inserção do mesmo no mercado de trabalho, seja qual fosse sua deficiência, desde que fosse em grau leve. Para tanto, a descentralização dos serviços oferecia uma chance melhor de continuidade e aproveitamento das conquistas já promovidas pela lei anterior. A preocupação do Conselho era não perder a continuidade dos progressos já alcançados na área.

Um dos objetivos do Plano Estadual foi o de ampliar o atendimento das escolas especiais e das escolas comuns a um maior número de deficiências. Portanto algumas escolas com atendimentos específicos poderiam ampliar seu campo de ação, atendendo mais de um

¹⁰⁴ Ver em: (Plano Estadual de Implantação. Item 9.1.2. P. 9.1. SEC/CEEDRS, 1972)

tipo de deficiência e, de maneira muito peculiar, o texto do Plano sugere a divisão por áreas destas escolas a exemplo das escolas de área do ensino comum:

Nessa perspectiva, alguns aspectos devem ser encarados ao se pretender uma programação a respeito:

- estudo e planejamento de tipos de escolas especiais, ampliação e reorganização das já existentes, no sentido de torná-las escolas para atendimento de áreas maiores, à semelhança das “Escolas de Área” do ensino comum (sic).¹⁰⁵

Este processo de descentralização fica claro à medida que se percebe que as classes Especiais eram criadas, regularizadas e, até mesmo, orientadas em seu funcionamento pelos Órgãos como as Delegacias de Educação e as Coordenadorias¹⁰⁶, mas, muitas vezes, não existiam oficialmente; sua existência e regularidade dependiam da aprovação do Conselho Estadual e da publicação no Diário Oficial do Estado. Destas duas iniciativas, também dependiam a regularização dos cargos e salários dos Professores que atendiam estas salas e estas crianças. Cabe aqui uma reflexão: Como professores e alunos garantiam seus direitos, reivindicavam salários e recursos, faziam valer a lei, se, na verdade, oficialmente não existiam?

A implantação de projetos visando à integração de indivíduos em escolas e em classes comuns, também era um objetivo. O atendimento aos alunos deficientes em escolas regulares se faria diante de um ajuste curricular, preparação de profissionais que deveriam ser treinados, dentro dos objetivos do plano:

(...) treinamento de pessoal para as atividades a serem desenvolvidas, incluindo o necessário para a descentralização do diagnóstico e supervisão.¹⁰⁷

Também, neste Plano Estadual de Implantação, confirma-se, como em legislações anteriores, a clara intenção de oportunizar a integração do indivíduo diferente no mercado de trabalho formal. Ele deveria ter uma profissão, ser atuante como cidadão. Para tanto a SEC¹⁰⁸, consorciou-se com a Secretaria de Trabalho e Ação Social e criou as Oficinas Protegidas.

Estas oficinas davam continuidade ao trabalho dos Centros Ocupacionais e serviriam de referência ao atendimento dos deficientes mais seriamente atingidos, garantindo trabalho remunerado a aqueles indivíduos que não conseguissem ingressar no mercado de trabalho competitivo. Eram direcionados às oficinas os alunos com 14 anos ou mais, com deficiências de grau moderado a leve. Eles trabalhariam por encomendas feitas sob contrato.¹⁰⁹

¹⁰⁵ Ver em: (Plano Estadual de Implantação. item 9.1.2. P. 9.2. SEC/CEEDRS, 1972)

¹⁰⁶ Idem.

¹⁰⁷ Ver em: (Plano Estadual de Implantação, P.9.2. SEC/CEEDRS. 1972)

¹⁰⁸ Secretaria de Educação e Cultura

¹⁰⁹ Ver em: (Plano Estadual de Implantação, P.9. 3. SEC/CEEDRS. 1972)

Oficinas Protegidas caracterizavam-se como instituições sem fins lucrativos que objetivavam direcionar, através do treinamento, atendimento psico-social, terapêutico, e até mesmo espiritual, o indivíduo deficiente a uma reabilitação através do trabalho remunerado. Os três pilares de integração do indivíduo na sociedade a qual pertencem deveriam ser assegurados pelas oficinas. Seriam eles: emprego remunerado, treinamento e reabilitação. O importante era conseguir inserir este indivíduo na dinâmica do trabalho assalariado. Torná-lo cidadão atuante, consumidor ativo, pagador de impostos e antes de tudo, eliminar o risco de sua existência adversa.

O atendimento assim recebido dará sequência à formação adquirida através dos Centros Ocupacionais e poderá oportunizar a determinados tipos de excepcionais a integração na força de trabalho.¹¹⁰

O Plano de Implantação concluiu em seu texto a necessidade de organizar projetos para melhor atender o público sub ou superdotado. Mas especifica a ação para os subdotados e somente sugere as aplicabilidades para a outra diferença. Propõe um diagnóstico que exponha as necessidades, visando a um atendimento mais condizente.

Os objetivos eram de integrar o máximo possível este aluno deficiente no ensino regular de 1º grau. Atendê-lo sempre que possível em escolas regulares e abranger o maior número de deficientes em seus mais diversos graus, fazendo uma verdadeira revisão das iniciativas realizadas até então:

(...) Atendimento ao subdotado em escolas especiais -objetiva a revisão e estabelecimento do sistema de educação especial para deficientes mentais médios e portadores de múltipla deficiência mental.¹¹¹

A permanente preocupação com o número de matrículas e capacidade de atendimento das escolas estaduais fica clara na intenção de colocação do deficiente de 14 anos ou mais nas Oficinas Protegidas, garantindo a vaga para outros que necessitem:

- Projeto para o Centro Ocupacional para Deficientes Mentais em Porto Alegre - objetiva proporcionar atendimento ao deficiente Mental de 14 anos e mais que tendo frequentado a escola ou classe especial apresenta condições de receber algum preparo profissional. O projeto permitirá a integração social do deficiente mental e evitará a retenção dos mesmos nas classes e escolas, possibilitando a estas um maior número de vagas.¹¹²

Outros tipos de deficiência, que não as mentais, também são alvo de orientação do Plano de Implantação. O projeto do Centro de Educação Complementar para Deficientes

¹¹⁰ Idem .

¹¹¹Ver em: (Plano Estadual de Implantação, p.9. 3. SEC/CEEDRS. 1972)

¹¹² Idem.

Visuais de Porto Alegre visava à integração deste tipo de deficiente em Escolas e nos Sistemas Regulares de Educação. O Centro de Educação Complementar para Deficientes Visuais de Porto Alegre, o CECDEVI, passou a pertencer a Fundação de assistência ao Excepcional do Rio Grande do Sul, a FAERS, em 1974 e transformou-se no já conhecido Centro Louis Braille, que atende deficientes visuais nos mais diversos níveis de aprendizado.

Outro projeto, ainda na mesma linha, visava à criação do Centro de Educação Complementar para os deficientes da Audição e da Linguagem, que transformaria a escola de Surdos de Porto Alegre, objetivando sua integração no sistema Regular de Ensino.

Os superdotados ganham um capítulo especial e são pela primeira vez considerados como diferentes e alvo de ações igualmente diferenciadas em termos de educação.

A primeira preocupação com relação ao superdotado é o diagnóstico desta diferença. A observação e o reconhecimento da “superdotação” são fundamentais para o direcionamento da ação educativa especial. Esta diferença seria diagnosticada nas classes de ensino regular e poderia ocorrer em uma ou mais de uma área educativa.

O professor, em conjunto com o serviço de orientação educacional, identificaria e planejava ações educativas e programas especiais.

O Conselho Estadual de Educação reconhecia a dificuldade de planejar para este tipo de aluno:

(...) até o momento, todos os esforços da educação especial eram voltados ao aproveitamento do excepcional deficiente, não existindo ainda programas específicos em nosso Sistema Educacional para a educação de superdotados. O aluno superdotado requer um tipo de educação que propicie, ao máximo, o atendimento de suas capacidades e possibilidades, considerando nas suas áreas básicas de desenvolvimento¹¹³

O CENESP orientava que as escolas promovessem o atendimento a este tipo de alunos em classes comuns, sempre que isto fosse possível, mas o professor deveria estar apto para atender este alunado em classes comuns; ou, então, estes indivíduos deveriam ser atendidos em classes especiais. A escola, porém, deveria sempre promover o maior número de atividades conjuntas entre o superdotado e o resto dos alunos. Não deveriam ser criadas classes especiais em escolas que não possuíssem materiais especializados e profissionais preparados.

Outra orientação interessante do CENESP era de encaminhar os alunos superdotados ao adiantamento dos estudos caso fosse possível e necessário:

No caso de os alunos superdotados haverem terminado, antes da idade normal, parte dos estudos do ensino de 1º grau, poderão

¹¹³ Ver em: (Plano Estadual de Implantação. Pág.9. 4. SEC/CEEDRS.1972)

frequentar simultaneamente escolas de 2º grau que tenham matrículas por disciplina. É de conveniência que, sempre que possível, pelo menos até os 14 anos, tenham oportunidade de conviver com colegas de sua faixa etária com vistas a sua integração social (PIRES, 1974, p.33).

A educação do superdotado parece não ter seguido adiante no estado. Mesmo durante a década de 1970, quando este assunto parecia ter virado moda nas escolas, somente algumas classes experimentais e algumas iniciativas isoladas ocorreram nas escolas estaduais¹¹⁴. Mas uma iniciativa forte e ações mais específicas não aparecem neste contexto de orientações legislativas e nem nas aplicabilidades que serão destacadas nesta pesquisa.

Têm-se notícias, por fonte oral de classes experimentais no Instituto de Educação General Flores da Cunha, mas, como estes não são os alunos especiais abordados na pesquisa, não foram relevados no presente texto.

Enfim, as leis e orientações da Secretaria Estadual de Educação, as manifestações e separatas da legislação abordadas e direcionadas pelo Conselho Estadual de Educação demonstram como o aluno Especial foi focado nas décadas analisadas. Mas o que se fez de prático, muitas vezes foi feito além e apesar da lei. A necessidade e a urgência direcionaram as práticas. A lei chegou, mas, muito depois legitimou. As práticas, as aplicabilidades, não podiam esperar pela morosidade da burocracia legislativa. A cidade vivenciava as mudanças, os órgãos subordinados as legitimavam empiricamente, fazendo existir de fato o que não existia de direito. Por isso tantas classes especiais sem registro, existindo com professores despreparados; salas de recursos adaptadas e cuidadosamente conservadas por professoras e diretoras dedicadas, fiscalizadas pelas Delegacias e Secretarias, mas sem registro no Conselho de Educação do Estado.

Pais e comunidades filantrópicas fazendo existir escolas, procurando criar entidades que acolhessem seus filhos e atendessem a uma demanda necessária.

¹¹⁴ Em algumas escolas estaduais tem-se referência às classes experimentais, como A EEEF Paula Soares e A EEEF Cândido Portinari. Por fonte oral, há referência da existência destas classes também no Instituto de Educação General Flores da Cunha, mas os arquivos Permanentes da Escola não foram consultados. Nas fichas de vida do Conselho estas classes não são registradas em nenhuma das fichas das escolas pesquisadas.

5. APLICABILIDADES NA DÉCADA DE 1960 E 1970: PROFESSORES, ESCOLAS E PAIS EM BUSCA DE UMA VIDA NORMAL.

5.1 Contar uma história, através de outras...

Analisar as fontes que dizem respeito às aplicabilidades das leis aqui abordadas, foi uma tarefa bastante difícil. As fontes primárias, muitas vezes desaparecem como já foi destacado anteriormente. Encontrá-las ainda tem sido uma tarefa inconclusa, que não será totalmente desvendada neste texto. Mas este desafio pretende ser ultrapassado. Portanto, neste capítulo está o que de fato foi interessante de ser examinado para completar as inferências que estão na obra expostas. Assim, as aplicabilidades relatadas e suas análises são frutos de um cruzamento de informações, que resultaram em uma criteriosa escolha do que era pertinente a este relato.

Portanto, verificar aplicabilidades foi uma tarefa, que resultou em inferências, que exigiram uma análise cuidadosa onde fontes, artigos e falas da época, cruzaram-se e complementaram-se, apesar de não preencherem todas as lacunas.

O Rio Grande do Sul e Porto Alegre, mais particularmente, viveram as Reformas de Ensino, a partir de 1950, sempre muito arraigados à Reforma de 1958, no que diz respeito às aplicabilidades, através do costume, da regra simbólica. Fala-se em costume, pois as práticas sobrevieram ao fim da norma oficial. Adaptaram-se aos novos conceitos, dos quais acabaram fazendo parte, como regra de vida cotidiana, prevista e aceita pelo Conselho Estadual e suas orientações.

É fato que o percentual de deficientes escolarizados, ou em idade escolar era baixo nas escolas regulares, mas a cidade preparava-se de alguma forma para atendê-los e para inseri-los no contexto social¹¹⁵.

Em meados da década de 1960, os alunos com deficiência já possuíam em Porto Alegre, uma assistência direcionada na área de educação e trabalho com as Oficinas Pedagógicas e nas iniciativas do Setor de Orientação Pré-profissionalizante do Serviço de Orientação e Educação Especial, o SOEE que mantinha, inclusive, uma biblioteca especializada na temática da Educação Especial.¹¹⁶

Nas escolas regulares estaduais de Porto Alegre, atas de chamada e documentos de registro foram referências para afirmações e reflexões, apesar de serem poucos os documentos deste tipo disponíveis.

Fontes ricas de informações foram a Revista do Ensino, no caso do Rio Grande do Sul e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a nível nacional. Em suas páginas os professores e profissionais da Educação fazem relatos e citam exemplos carregados de significados para o assunto proposto.

Duas décadas de publicações oficiais revelam o pensamento dos profissionais e divulgam a mentalidade oficialmente defendida. Cada artigo analisado sobre a educação especial fala não só do ato de ensinar, mas de toda uma mentalidade, um discurso defendido e enraizado, que deveria transformar-se em situações pedagógicas nas escolas do Rio Grande do Sul e de Porto Alegre.

Mas as práticas chocam-se com o discurso, muitas vezes são reflexos da mentalidade da época, não chegam a alcançar o que deveriam ser. O importante é que, antes de tudo, representam a união das condições materiais com a força incondicional das construções simbólicas, do costume.

A análise de artigos destas revistas, com as falas e documentos encontrados nas escolas, permitiu inferir sobre paradigmas e práticas defendidos e aplicados a nível nacional e as diferenças e características que assumiam a nível estadual e municipal.

A busca do que é relevante, a angústia de não trazer erros e inferências equivocadas, fez da análise das aplicabilidades uma tarefa cuidadosa, que procurou selecionar informações, para que elas não se perdessem nas idéias pré-concebidas.

115 Os relatos verbais não dão conta de mais de dez alunos em salas especiais e, tirando escolas como a EEEF Cândido Portinari, nenhuma escola visitada tinha mais de dez alunos em classe especial, ou mais de três em salas regulares.

116 O SOEE, na época funcionava na Rua Carlos Chagas, nº55. DANESI, Marlene Canarin. PITTA, Isabel e. Retratando a Educação Especial em Porto Alegre. Porto Alegre, EDIPURS, 2000.

Portanto, traçar um paralelo entre as fontes primárias, os artigos das revistas oficiais, com alguns depoimentos de pais, alunos e profissionais, objetivou resultar em um contorno, ainda tênue, mas com a força necessária para ser um ponto de partida, guia de conclusões e dúvidas, fazer seu papel de notícia. Buscou relevar a construção dos fatos, desde seus primórdios, destacando a mudança e a continuidade, ou seja, tudo o que lhe conferiu o status de fato histórico.

Não se pode começar uma análise das práticas nas décadas de 1960 e 1970 em Educação Especial, acreditando que a mudança das décadas apagará toda uma construção simbólica anterior. Portanto, foi escolhido iniciar os relatos, através do estudo de um artigo de 1958, quando o Rio Grande do Sul vivia o auge de uma prática que exerceu o importante papel de administradora do conflito das diferenças que maculavam a educação gaúcha a nível nacional, como já foi destacado anteriormente.

Em 1958 encontra-se um interessante artigo, na Revista de Ensino, que trata de uma diferença, a qual nos dias atuais configura-se como característica, mas que claramente é proposta de problema no texto citado: a criança canhota.

É relevante a análise deste artigo para que se possa observar a força simbólica transmitida na opinião exposta, que certamente não desaparecerá na dita busca de maior igualdade, proposta pelas legislações posteriores.

Muito já se ouviu sobre mães que amarravam as mãos de filhos canhotos para que aprendessem a escrever com a mão direita. O uso da mão esquerda aparecia associado a um defeito de desenvolvimento, talvez significado advindo da simbologia ancestral, que se referia ao lado esquerdo em sentido teocrático, como aquilo que não está à direita de Deus, o mal, o estranho.

Canhoto, segundo um dos significados do Minidicionário Aurélio, quer dizer, quem é mais hábil com a mão esquerda do que com a direita, mas também significa inábil; desajeitado. (HOLANDA, 2009) Se forem consultados os dicionários espanhóis¹¹⁷ sobre esta característica, a palavra é ainda mais interessante, no que diz respeito ao seu sentido: “Sinistro” é a palavra e o significado adiante, em língua portuguesa: ameaçador, mal intencionado, infeliz, funestro. S.M. sinistro, desgraça, desastre (PEREIRA; SINGER, 1992). Em inglês, língua original do artigo traduzido por uma professora gaúcha, o adjetivo left-handed, apenas refere-se ao uso da mão esquerda. Mas a expressão left wing, esquerdista, de significação política, também ganha a conotação de erro, de errar, de estar ao contrário, do

¹¹⁷ Já que os vocábulos espanhóis permeiam a língua portuguesa, especialmente a gaúcha, foi usado este exemplo como referência semântica.

que deveria ser. (OXFORD, 1999). O sentido dado pelos países latinos, ganha uma roupagem mais objetiva de significado muito a propósito para o que empiricamente, em muitas famílias, era relevado.

O artigo vem carregado de um pragmatismo sobre as possibilidades e problemas que os alunos canhotos possam enfrentar. Sua publicação na Revista do Ensino, porém, responde aos velhos e arraigados símbolos, que o uso da mão esquerda tinha nos países da América Ibérica, sendo uma tradução, poderia também ser uma releitura.

O artigo “A Aprendizagem da Escrita e a Criança Canhota”, de outubro de 1958, extraído do livro “Psychology in teachin”, de Henri P. Smith e traduzido pela Professora Guacira Amaral Barros¹¹⁸ na Revista do Ensino incentiva claramente o uso da mão direita a fim de desenvolver na criança uma escrita mais confortável (Revista do Ensino, 1958).

A fala do autor através da tradução, ou releitura da professora remete ao momento do uso dos tinteiros e mata-borrões, quando escrever com a mão esquerda causava um desconforto fundamental, pois a posição tomada na escrita, da esquerda para a direita, possibilitava o encostar da lateral da mão esquerda sobre a tinta fresca da caneta tinteiro, o que resultava em um trabalho borrado de péssima apresentação:

(...) Ainda nossa escrita, da esquerda para a direita, leva a pessoa canhota a tomar uma incômoda posição para evitar que seus dedos passem por cima das palavras (...)

(...) Assim é preferível que a criança aprenda a usar a mão direita sempre que possível. (REVISTA DO ENSINO, 1958, p.12)

A força do mundo feito para a maioria impunha à minoria canhota a adequação de sua diferença. As razões? Fundamentalmente de ordem prática.

O artigo refere-se também a estudos que relevavam o perigo de forçar a criança canhota a tornar-se destra, relacionando aos defeitos futuros da linguagem, esta atitude forçada. A gagueira, por exemplo, era tida como uma das conseqüências deste treinamento. Mas a inferência científica legítima a prática condicionante, e o artigo de Henry P. Smith, traduzido pela professora de Porto Alegre, alerta:

A gagueira parece estar associada, não com a troca de mãos, mas com a tensão emocional (...). (IDEM)

O resultado destes estudos indica que, se a troca se processa cedo na vida da criança, nunca depois do 1º ano escolar, e se a pressão exercida pelo professor ou pelos pais é regular, há menos probabilidade de a criança gaguejar (...) (ibdem)

¹¹⁸ Professora do Instituto de Educação General Flores da Cunha de Porto Alegre e membro do CPOE.

O sentido de treinamento e condicionamento que se expõe neste artigo publicado em uma revista com propósitos de informação e didatismo é importante como exemplo para este trabalho.

As práticas que norteiam o aluno considerado diferente em qualquer nível eram em geral baseadas no hábito reforçado. Apesar da tendência de inferir que as práticas respondem ao condicionamento Skinneriano¹¹⁹, o artigo abre-se a novas perspectivas em sua fala final:

(...) Mas, já que escritores canhotos encontram certas desvantagens no mundo destro em que vivemos as crianças que apresentam somente moderada preferência no uso da mão esquerda, devem ser estimuladas a usar a mão direita, durante a aprendizagem da escrita. Contudo, as vantagens não são tantas que justifiquem deixar a criança sob forte estado emocional. (REVISTA DO ENSINO, 1958, p. 12)

É clara a luta entre as novas perspectivas e os velhos símbolos do que se considera diferente. Uma luta sempre presente no decorrer da história.

Quando a década de 1960 chega, transparece uma disputa de paradigmas entre o que é diferença e o que é deficiência, como a sociedade deve ou não emblematicizá-la. A diferença na escola, configurada como deficiência ou não, motiva a prática da busca da igualdade.

O canhoto, na década de 1950, lidará com os entraves sociais que dificultam seu dia-a-dia e também o de seus mestres. As carteiras, tesouras, tinteiros e mata-borrões para destros, que atrapalham sua vida escolar, são obstáculos intransponíveis, pois somente os modificando para sua condição de canhoto, ou modificando-se ao tornar-se destro, seria possível ultrapassá-los. Na condição de sua diferença, isso não era viável, ou era viável de maneira incompleta.

O canhoto não é considerado deficiente, mas é considerado diferente, uma diferença que incomoda a ele no mundo para destros que o rodeia.

Traçando uma analogia, aqui pertinente, pode-se relacionar estes obstáculos físicos que atrapalhavam os canhotos, nas décadas anteriores e, incrivelmente, ainda hoje, ao mundo de conhecimentos criados para os normais, aos quais os deficientes mentais, por exemplo, terão um alcance limitado pela sua característica: a deficiência mental. O que iguala as condições de duas categorias de alunos é o fato de que ambos são diferentes por suas características individuais, e sofrem tentativas de transformação destas características, que mais do que isso, para eles, são suas verdades.

¹¹⁹ Influenciado pelos trabalhos de Pavlov e Watson, Burrhus Frederic Skinner passou a estudar o comportamento operante, desenvolvendo intensa atividade no estudo da psicologia da aprendizagem. Esses estudos levaram-no a criar os métodos de ensino programado que podem ser aplicadas sem a intervenção direta do professor, através de livros, apostilas ou mesmo máquinas. Ver em: www.pedagogiaemfoco.pro.br/per07.htm consulta em 28/06/2009.

Para sanar o problema das diferenças, os educadores seguiram uma tendência quase instintiva e bastante antiga, nas décadas analisadas: a busca da cura, vendo o problema da educação das diferenças como um problema de saúde. Lidando com o que é curável, facilmente o educador e a sociedade superam e adiam a tarefa mais difícil: a aceitação.

As atividades devem ser transformadoras na década de 1960. A cura através da normalização, da modificação das possibilidades e das condições. Tornar o diferente, igual. Curá-lo de sua diferença. O lugar para fazer isso era a escola, de preferência, a escola regular, sempre que fosse possível. A escola especial, quando representasse a desarmonia.

5.2 Diferença e normalidade. A difícil tarefa da aceitação

O Rio Grande do Sul tem poucas salas de educação especial e salas de recursos registradas na década de 1960.¹²⁰ A Reforma de 1958 parece ter criado condições de absorver uma parcela de diferenças significativa nas escolas regulares em Porto Alegre. O tema da proposta da Reforma era justamente o da normalidade: a Reforma de 1958 pretendia “ensinar a viver” (QUADROS, 2006) A viver com as condições que lhes eram impostas, a recuperarem-se quando em atraso, a buscar lugar no campo de trabalho ao atingir a idade, a seguir seu ritmo, mas seguir em frente. Caminhar para o progresso coletivo! Andar com a coletividade e não atrasar a chegada, para não impedir o progresso.

Quando a década de 1960 chega, porém, já é claro o fato que uma parcela não conseguiria manter-se pela Reforma de 1958. As diferenças mais proeminentes precisam ser normalizadas, pois não encontravam nenhum lugar de conforto no ensino regular. Percebe-se isso em artigos que chegam através Revista do Ensino da década em questão. Precisava-se ensinar a viver inclusive ao aluno que parecia perdido na vida que a sociedade da época lhe oferecia. Ensinar o cotidiano para os que não apresentavam condições mínimas de fazê-lo por meios regulares.

O ano de 1960 antecede a instituição da lei 4024/61. Em dois meses a Revista do Ensino publica três significativos artigos sobre diferenças, demonstrando a preocupação existente com este tipo de aluno e sua representatividade na boa ou má condução da comunidade escolar e da sociedade em formação.

¹²⁰ Apenas três das oito escolas consultadas possuíam salas de recursos, já na década de 1970.

Assim, surgem os artigos onde o tema “aluno especial”, ou “aluno deficiente” são o centro. As aplicabilidades, ou melhor, as atividades desenvolvidas nesta década com alunos especiais em classes especiais, são as que mais se fazem presentes na Revista do Ensino, em relação ao tema.

Dos artigos analisados, chamam a atenção pela visão de tempo e enquadramento ideológico que representam, a reportagem de Generice Vieira¹²¹ sobre a instituição do SOP e das classes especiais do Rio de Janeiro (VIEIRA, 1970, p.6) como exemplo e incentivo às práticas de normalização; o capítulo “Destaque” (MALAMUT, 1960, p. 63), onde a professora Ester Malamut disserta sobre a importância do desenvolvimento da linguagem em todas as suas formas para possibilitar uma vida normal¹²² e a Unidade de Experiência, onde há um relato de uma prática de desenvolvimento da Unidade Bimestral “Primavera” (FREITAS; PEDROSO; LOUZADA, 1960, p. 16), trabalho realizado pelas professoras Nilza Pereira Freitas, Lygia Rodrigues, Vera Pedroso e Regina Helena Louzada, que participaram do curso psicopedagógico promovido pelo Serviço de Orientação e Educação Especiais (S.O.E. E) da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, para a formação de professores de classes especiais. Neste trabalho há o relato de práticas lúdicas que podem ser aplicadas a alunos especiais para lhes conferirem hábitos normais ao cotidiano de sua vida prática.¹²³

O primeiro artigo relata a formação das classes especiais no estado do Rio de Janeiro, a importância do trabalho do Serviço de Ortofrenia e Psicologia, SOP, nestas classes e a condução dos alunos problemas ou desajustados¹²⁴.

Este artigo caminha na contramão da orientação legislativa posterior¹²⁵ e até mesmo da orientação de integração que serão defendidas no final desta década a nível mundial, pois fala da necessidade de classes especiais e escolas especiais condenando, de certa forma, a convivência do aluno diferente em classes regulares:

A educação do deficitário ou desajustado (mental, emocional, sensorial ou motor) é um duplo problema tanto para o lar como para a escola. (...) Na turma comum de 30 ou 40 alunos (na melhor das hipóteses) ele é um tormento para a professora que necessitará de formação especializada, adequados recursos didáticos e mais tempo para dar melhor assistência individual. (...) (VIEIRA, 1960, p.6)

¹²¹ Assessora do Grupo -Tarefa para Educação Especial da Secretaria Geral-MEC/INEP em 1972.

¹²² Ver em MALAMUT, Ester. “Crianças Deficientes aprendem mais através de simples atividades artísticas criadoras”. Revista do Ensino. Nº 68, 69 e 71.pág. 63, 64 e 66. Maio, junho e setembro de 1960.

¹²³ Ver em FREITAS, Nilza Pereira; LOUZADA, Regina Helena; PEDROSO, Vera; RODRIGUES Lygia: “A Primavera”. Revista do Ensino. Nº 71. Pág.16. Setembro de 1960

¹²⁴ Revista do Ensino, agosto de 1960; p.6.

¹²⁵ Lei 5692/61

A ordem prática da abordagem é significativa. O aluno causa transtorno ao andamento da aula e exige recursos múltiplos em um mesmo espaço. É custo oneroso, que pode frear o correr das aulas.

O artigo segue citando o problema da integração que ocorria aleatoriamente, de alunos especiais em classes comuns; fala da irrelevância dada ao aluno que não representa a maioria normal, mas destaca a consequência de sua existência problemática nas salas e escolas regulares:

(...) Mas como a educação do excepcional não é um problema da maioria, essa foi uma questão até ha pouco posta de lado, ignorada ou mesmo desprezada pela escola (...) o excepcional ficava jogado nas turmas comuns, agravando progressivamente seus problemas e perturbando o desenvolvimento dos mais favorecidos (idem).

A indicação da inserção do aluno deficiente em salas comuns parece ocorrer na lógica das necessidades. De maneira displicente, os alunos eram inseridos em salas comuns que, por diversas razões, os recebiam.

O texto segue afirmando que existem em vários lugares do mundo, estudos em psicopedagogia, que alertam para os problemas dos alunos especiais os quais, mal atendidos, aumentavam o número de evasões e repetências. Estes fatos envergonhavam e baixavam a credibilidade dos países e suas regiões.

No Rio Grande do Sul, a Reforma de 1958, tenta justamente resolver a evasão e a repetência absorvendo os alunos diferentes em classes de recuperação, como foi analisado, anteriormente. Por outro lado, o Estado adiantou-se em organização de Educação Especial em relação ao Distrito Federal, pois, já em 1954, o governo de Ernesto Dornelles que, como já foi referido, lança a lei 2346¹²⁶, criando a Secretaria de Orientação e Educação Especial, atendimento que precede em dois anos as iniciativas a nível federal, como demonstra a fala da professora Generice:

Foi há pouco (1956), apenas há 4 anos que surgiu o plano de assistência aos alunos excepcionais das escolas públicas primárias do então Distrito Federal(...)¹²⁷

A necessidade de desenvolver habilidades para a vida cotidiana é para os pais, segundo o artigo, o principal foco de preocupações. A observação da ausência de progresso no desenvolvimento do filho mostra a necessidade de um atendimento especial, que na antiga

¹²⁶ Lei nº 2346, de 29 de janeiro de 1954.

¹²⁷ Revista do Ensino, agosto de 1960,

capital federal, vinha sendo encaminhado ao SOP¹²⁸. É dado destaque ao crescimento que um aluno com diferenças podia ter em uma classe especial.

É importante observar que as diferenças citadas no artigo, referiam-se não só a problemas físicos ou biopsíquicos. O atraso ao entrar na escola segundo o artigo podia ocultar possíveis déficits e desajustamentos, que na classe especial seriam tratados e absorvidos, conduzindo o aluno a uma existência e ajustamento social adequados. Problemas de ordem emocional também são considerados de relevância no déficit de aprendizagem e poderiam ser encaminhados às classes chamadas de “AE” (Alunos especiais), já que configuravam-se como repetentes crônicos, muitas vezes por problemas psicológicos. Outras entidades que não fossem classes especiais poderiam absorver o repetente crônico, como o serviço oferecido pelo MEC, o Centro de Orientação Juvenil.

Chama a atenção o artigo na Revista do Ensino, pois no Rio Grande do Sul estas práticas estavam inseridas em uma reforma, onde problemas e desajustes deveriam ser absorvidos nas Classes de Recuperação. Afinal, como já foi relatado, estava esta abordagem da Reforma do Ensino Primário de 1958, em plena vigência no Estado gaúcho em 1960.

Repetentes crônicos, por exemplo, eram raramente enviados a avaliação psicológica ou encaminhados às classes especiais. Em geral a Reforma Orientava que este tipo de aluno fosse para as classes “R”. Uma criança de quatorze anos na 3ª série poderia estar em uma 3ªCR¹, ou seja, crianças com mais de nove anos que encontram-se em adiantamento de 1ª série e apesar disso foram promovidos para a 2ª e, mesmo sem terem evoluído, também para a 3ª.¹²⁹

Analisando uma criança com quatorze anos, em uma 3ª série C (o que indica que foi reprovado em alguns conteúdos de 2ª série), R¹ (Classe de Recuperação para crianças em adiantamento de 1ª série). Este aluno não está fora dos padrões de sua idade ou normalidade? Não pode ser diferente ou especial?

Estas crianças deveriam receber um atendimento diferenciado, com padrões e materiais que acompanhassem o seu ritmo, mas a pesquisa mostra que isso raramente ocorria.

Tendo em vista a Reforma de 1958, que afirma dirigir-se só para as crianças dentro do padrão de normalidade, pode-se inferir que muitas crianças foram conduzidas pela Reforma como crianças em recuperação, e não como crianças especiais. No Rio de Janeiro, por exemplo, isto não aconteceria. Elas seriam encaminhadas às classes especiais.

¹²⁸ Serviço de Ortofrenia e Psicologia

¹²⁹ Ver capítulo 3

O artigo traz um relato de experiência, que destaca o papel de uma orientação e educação que pretendia atender ao aluno com qualquer tipo de diferença. O uso da palavra diferente é interessante, pois remete a uma tendência que não é a do déficit, tão comum aos padrões da época:

(...) A mãe (...) foi à escola, reclamou (...) pediu para ver os cadernos, saber por que ele não aprendera uma palavra, um número sequer. (...) A professora mostrou-lhe os cadernos e foi explicando pacientemente: ele é muito esperto, gosta de correr, brincar, é atencioso... Mas é uma criança diferente. A senhora sabe as crianças não são todas iguais, não tem as mesmas necessidades, não aprendem do mesmo jeito. (VIEIRA, 1960, p.8)

O relato ganha contornos mais interessantes, quando a mãe solicita o que fazer com o menino e a professora, num tom publicitário, fala do Serviço oferecido pelo Instituto de Pesquisas Educacionais:

A mãe ficou ainda mais confusa: o que fazer com ele, será um menino anormal?
-Procure o Instituto de Pesquisas Educacionais (...). Lá existe um bom serviço especializado. (...) Hoje ele já está na 3ª série, é um menino tranqüilo, confiante, integrado na turma. (IDEM)

É evidente a defesa de uma integração entre os iguais, feita pela professora Generice. Não são relevadas as vantagens da integração do aluno em salas comuns, como fica corriqueiro no discurso do fim da década e na década seguinte. Um discurso que se transformou em prática insignificante para certos tipos de deficiência.

Outra característica que cabe destacar no texto é o tipo de atendimento a todo tipo de diferença que é proposto pela clínica do Serviço de Ortofrenia e Psicologia do estado do Rio de Janeiro, o SOP:

(...) os mais variados como deficiência mental, desajustamento emocional, distúrbio motor e da palavra, dificuldade de aprendizagem, problemas de sexualidade, etc. (IBDEM)

A diferença aqui pode ou não revelar-se como deficiência. É chamado de deficiente e encaminhado ao SOP, aquele que se comporta, age e apresenta resultados diferentes da maioria de sua faixa etária. Mas, a lógica era diversa do que ocorria no Rio Grande do Sul. Os tipos de diferenças que o SOP, do Estado do Rio de Janeiro atendia corriqueiramente, eram, possivelmente, no estado gaúcho, absorvidas em classes de recuperação.

Como lidar com isso? Como administrar esta convivência social? Estes eram questionamentos fundamentais dos artigos da Revista do Ensino. Em todos os artigos analisados fica explícita a necessidade de administrar o risco, tornando dóceis e cooperativos aqueles que destoam. Através de seus artigos em relação à Educação Especial, as revistas

citadas trazem, aos profissionais do Sul, uma direção a seguir, exemplos, onde as práticas e as necessidades serão orientadoras de muitas aplicabilidades da lei.

5.3 É preciso Ensinar a Viver

Muitas vezes, a discussão antiga sobre educação e aprendizagem são destaques relevantes das falas dos educadores articulistas das Revistas analisadas. Vê-se isto muito claramente nos três artigos da professora Ester Malamut¹³⁰ no ano de 1960, nos editoriais denominados “Destaque”.

Em três meses do ano de 1960, a professora Ester Malamut, aborda a educação do aluno deficiente através da arte, comentando artigos publicados na Revista “The Instructor” onde, na página dedicada às crianças deficientes, a educadora relata as experiências da Professora californiana Alma Brow com a educação dos excepcionais, através das atividades artísticas.

Os três meses¹³¹ nos quais a educadora fala sobre o trabalho da prof^a Alma Brow, tem como exemplo as práticas com crianças excepcionais em uma escola de Salinas, Califórnia, a Bard Blades School¹³².

Nos três artigos a Professora Ester destaca que as atividades ligadas a pinturas, recortes, colagens, podem levar a criança excepcional a um aprendizado das coisas da vida prática, sendo estas atividades, portanto, elementos de contato entre a percepção distorcida do deficiente e a realidade concreta que este teria. Como isto ocorreria? Simples, as atividades deveriam propiciar o conhecimento do mundo no qual o aluno deficiente estaria inserido. Por exemplo, seria proposta uma colagem de figuras de animais. A professora então repetiria com os alunos o nome de cada animal que fosse colado na folha e de cada elemento sensorial que estaria sendo usado para o trabalho.

As atividades ocorriam em uma escola com salas- ambientes, onde existiam recursos visuais, elementos de vida prática, material para música, etc., lembrando muito as salas de aula montessorianas, ou salas de recursos, porém em nenhum momento dos artigos a professora Ester refere-se ao tipo de filosofia seguida pela escola. Infere-se que por ser uma escola especial, suas salas funcionavam como salas de recursos.

¹³⁰ A professora Ester Malamut é especialista em Educação Infantil, articulista da Revista do Ensino na década de 1960, principalmente nos capítulos “Destaque”.

¹³¹ Revista do Ensino. Maio, junho e setembro de 1960

¹³² A Bard Blades School está classificada atualmente como escola Elementar, Pública e Especial

É interessante a dinâmica de desenvolvimento da linguagem oral e escrita aplicada ao excepcional. Era enfatizado todo tipo de informação possível do mundo que o cerca, através de atividades artísticas e de incentivo às percepções sensoriais, como se nota na listagem feita pela autora:

Desde que os interesses naturais são utilizados, tal projeto deve:
-desenvolver o alcance da atenção e a capacidade de permanecer com um mesmo objetivo até sua realização;
-desenvolver a capacidade de ouvir e seguir direções;
-desenvolver a observação e a coordenação áudio-manual;
-promover oportunidades de conversação, usando vocabulário funcional;
-promover oportunidade para desenvolver o ouvido e dirigir a audição (MALAMUT, 1960, p. 64).

O artigo segue destacando que o desenvolvimento destas habilidades sensoriais é aconselhável a todo tipo de criança, mas que para a criança com retardo mental este tipo de atividade poderá ampliar seus horizontes e causar a modificação interna, que a autora considera que é a real aprendizagem.

No artigo de 1960, porém a educadora, que aborda o mesmo tema em um texto praticamente repetido, configurando-se mais como um resumo do anterior, finaliza com uma frase emblemática:

Com este projeto, além da criança realizar, realmente, um desenvolvimento de habilidades imprescindíveis à vida normal, ela se sentirá aceita pelo mundo social no qual se encontra não como alguém que nada dê de si, mas como um ser útil e que contribui material e moralmente com tudo o que pode para o progresso da sociedade (IDEM, p.66).

A orientação fica muito clara, pois é explícita a necessidade de tornar, antes de tudo, produtivo aquele ser que, sem uma orientação adequada, torna-se peso e ônus. Fazer com que ele seja e sinta-se integrado em uma sociedade que só poderá aceitar sua deficiência se ela não representar dano, se não for mácula, não agregar números devastadores e vergonhosos.

Por outro lado, os pais esperam que o filho aprenda o básico para adquirir autonomia. É interessante observar as pedagogias do início do século XX sendo permeadas às aplicabilidades do cotidiano, sob a roupagem de outras filosofias como a da integração. Na realidade são bases formadoras, mesmo que indiretamente, das mesmas. É o caso da educação da vida prática, dos sentidos e da linguagem, defendida por Montessori¹³³ a todo tipo de criança. Para o aluno especial, pode ser o meio de inseri-lo no mundo do conhecimento. E

¹³³Maria Montessori acreditava no desenvolvimento de quatro áreas distintas do conhecimento: A Vida Prática, a Educação Sensorial e Habilidades da Língua, Leitura e Escrita. Ver capítulo 1.

talvez seja todo o conhecimento que conseguirá alcançar durante sua vida. Por estas inferências coube neste texto trazer o artigo “Primavera”, como exemplo.

O artigo intitulado “Primavera” nada mais é do que um relato de experiência (FREITAS; PEDROSO; LOUZADA, 1960).

Apresentado em um curso de formação de professores de classes especiais, tem relevância por representar exemplo prático próximo do que acontecia, ou era orientado, que acontecesse no que diz respeito as prática que poderão ser bases de aplicabilidades das leis que virão em seguida e atingirão as escolas do Rio Grande do Sul e de Porto Alegre, em classes e escolas especiais.

O importante deste artigo, que o faz ser citado aqui, é o fato de ele seguir a mesma linha dos artigos comentados anteriormente, de práticas que ocorriam a nível internacional e eram exemplos para os profissionais do Estado. Destaca o treinamento do aluno com deficiência para viver seu dia a dia, através de atividades que desenvolvam habilidades para facilitar a vida cotidiana dos futuros cidadãos que serão.

Pertencentes à classe especial de uma escola, que não é identificada, tinham entre 10 e 14 anos e idade mental de 4 a 6,5 anos Os objetivos que pretendiam atingir eram relacionadas a uma sobrevivência adequada desta criança às realidades as quais poderiam ser expostas e eram organizados em conhecimentos, hábitos , atitudes e habilidades. Assim no que diz respeito ao conhecimento os alunos deveriam, por exemplo:

- 1) Distinguir as diferenças de clima
- 2) Saber usar vestuário adequado ao tempo (...) (FREITAS; PEDROSO; LOUZADA, 1960, p.16)

Além disso, hábitos e atitudes como o desenvolvimento de um vocabulário adequado e o reconhecimento de lugares públicos como hortas, praças e jardins, também faziam parte do desenvolvimento do projeto.

Mas o interessante estava no setor habilidades. A listagem fala por si mesma:

- 1) Aprender a manejar instrumentos destinados ao trabalho na terra
- 2) Saber cuidar das plantas.
- 3) Cuidar das próprias necessidades de higiene, alimentação e vestuário
- 4) Participar em atividades como construção de canteiros para jardins, hortas, etc.(...) (IDEM)

Mais uma vez a educação do deficiente será ministrada como preparação para a vida, onde, o futuro cidadão possa sobreviver sem muitos recursos fundamentais à sua particularidade, mas com aquilo que o mundo dos normais possa oferecer para alguém com deficiência. O que para o aluno normal era aquisição empírica, para o deficiente era informação e educação.

Às crianças com deficiências, ou com diferenças, consideradas como deficiências, segundo a educação da década de 1960, deveriam ser oferecidas oportunidades de tornarem-se o mais próximo possível do esperado. Ou seja, deveriam adaptar-se ao estado de normalidade, que raramente modificar-se-ia em função desta criança.

O sentimento de utilidade que uma atividade realizada pelos alunos normais proporcionaria à criança com diferença, era responsável por um futuro promissor, ou pelo menos tranqüilo e administrável, baseado no desenvolvimento de habilidades que o tornassem relativamente capazes, dentro de suas limitações. Ser feliz, então, é ser o mais próximo possível do normal, porque assim será aceito e não destoarà.

Não cabe julgar a eficiência ou não destas práticas, mas refletir sobre o papel de um professor que se ocupa em treinar um aluno para torná-lo semelhante a algo que nunca poderá alcançar em plenitude. Por outro lado, trazê-lo a uma normalidade relativa pode torná-lo mais sociável e possibilitar a ele uma integração futura, onde a convivência social e o trabalho digno resultem em independência e autonomia.

As práticas da década de 1960 são oficialmente práticas homogeneizadoras, administradoras do risco. Ainda não prevêm a integração ou a inclusão. Parecem preparar o aluno para isso, mas em uma segunda etapa, fora da escola. A continuidade do que sempre se fez no mundo moderno, em relação às diferenças: a busca da transformação da condição, do saneamento, da eliminação ou da melhor administração de uma característica que é considerada doença.

A escola, naquela década ainda era para o aluno deficiente, ou para o aluno diferente, um lugar de aprender a ser normal, não de aprender a ser feliz. A realização do aluno como ser social, não poderia desvinculá-lo de seu papel primeiro: o de fazer parte de um organismo social, que deveria funcionar em consonância, com a ordem estabelecida, a fim de não “adoecer” todo o sistema.

E os municípios gaúchos, as escolas no Sul, mais especificamente, em Porto Alegre viveram estes paradigmas?

Em 1966, o governo do Estado revisa a Reforma de 1958, devido a uma grande quantidade de problemas resultantes do sistema reformista e as cobranças em relação a sua correta aplicação (QUADROS, 2006) e as práticas em educação especial ganham uma atenção maior a partir de então.

De 1966 até 1970, foram promovidos cursos que visavam preparar professores para atuar em Educação de deficientes mentais, auditivos e visuais. Não só em Porto Alegre, como no interior do Estado e na região Metropolitana.

Em 1969, o Editorial “Quinze Anos”, no boletim de nº. 2 do SOEE, apresenta a clara orientação de aplicabilidades promovidas pela secretaria, além de ser uma indicação da quantidade de classes especiais e atendimentos no Estado:

(...) Hoje, a Divisão de Educação Especial supervisiona e orienta 23 escolas especiais e 119 classes especiais em todo o Estado. (...) A tarefa é árdua. Nosso país jovem, asperamente desafiado a sobreviver através do desenvolvimento, espera em todos. E crianças, adolescentes e adultos excepcionais, através da orientação segura terão também a oportunidade de oferecer resposta ao desafio (DANESI; PITTA, 2000, p. 34).

O número de classes especiais era relativamente baixo no Estado, o de escolas especiais, também. Mas é uma parcela da população, que apesar de apresentar baixos índices, deve ser conduzida.

É clara a orientação de uma educação administradora do risco social, onde na realidade, interessa muito pouco o progresso individual e o bem estar coletivo e social está intimamente ligado aos resultados oferecidos no que diz respeito ao indivíduo como ser produtivo, útil.

5.4 1970: professores, pais e alunos: vozes que precisam “dizer”

A nova LDB, a lei 5692/71 em seu artigo 9º, disserta sobre um atendimento amplo dado a todo tipo de deficiência em escolas regulares, sempre que possível. Pela primeira vez fala-se em deficiência e não em deficiência mental, especificamente, conforme já foi neste texto discutido.

A novidade da lei chega às escolas e ecoa entre os intelectuais, que a partir dela questionarão a atuação de alunos, profissionais e pais, diante da nova realidade.

A dificuldade de documentação deste período, talvez seja o maior desafio destes relatos. A pesquisa contará com inferências resultantes de comparação de fontes orais, documentos escolares e artigos dos periódicos já citados.

A escola na década de 1970 era fruto de sua época e das resoluções legislativas que seguia. As mudanças de currículos e a orientação pelas separatas presentes nas duas décadas remetem a tempos onde o objetivo da educação era formar cidadãos do estado.

Mas a elite intelectual, representada neste caso pelos professores e educadores, consegue manifestar-se, surpreendentemente, com relação à educação especial e às

orientações da nova lei. Para o governo do país e seus representantes no estado, talvez os questionamentos em relação à educação especial não ameaçassem a ordem política.

Neste sentido a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, foi a voz da década em sua edição de nº 58, em 1972. Mais uma vez, por este periódico, a intelectualidade se manifestava.

Em 1972, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a RBEP, faz uma edição sobre Educação Especial. Esta é uma edição de extrema importância para este trabalho, pois leva à reflexão sobre as práticas, as reflexões e os costumes que fundamentavam as atividades nas escolas regulares da cidade de Porto Alegre na década.

A edição da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos de julho a setembro de 1972 traz inovações no que diz respeito às abordagens sobre educação especial no Brasil. Seus artigos são dedicados às discussões sobre os problemas enfrentados por educadores e instituições ao lidarem com esta realidade de alunos especiais (VIEIRA, 1972, p.9); reflexões pertinentes sobre a caracterização da excepcionalidade (FOGUEL, 1972, p.27) e, também, análises críticas sobre a lei 5692/71 e as possibilidades de inserção que a orientação da aplicabilidade do artigo 9º podia proporcionar (PASSARINHO, 1972, p.118).

As reflexões dos articulistas do volume nº. 58 da RBEP representam uma evolução no modo de visualizar a Educação Especial e os novos rumos, que ela tomava.

Neste sentido, o artigo da professora Generice Albertina Vieira traz à luz da discussão muitos problemas, que são relatados também nas escolas de Porto Alegre pelas professoras e alunos da época: a falta de profissionais especializados e a displicência das direções e corpo de funcionários ao organizarem as classes especiais. Como diz a professora Generice:

(...) Ressente-se a falta de recursos financeiros de preparo de professores, técnicos e administradores, de incentivo profissional e de salários encorajadores que façam cessar a constante evasão. (...) Outro fator (...) evidenciando a falta de consciência do problema em foco é ao critério de distribuição das turmas na escola regular de primeiro grau. É frequente os professores mais antigos, ou considerados “melhores”, desfrutarem de maiores regalias, podendo escolher ou receber as turmas de maior rendimento, menos problemáticas (VIEIRA, 1972, p.12).

Este tipo de realidade é comprovada por todos os estudantes e professores de escolas estaduais portos alegrenses da década de 1970, que foram entrevistados. As turmas difíceis eram dadas a quem por último chegasse às classes especiais, principalmente quando não eram chamadas de especiais, mas de “C” ou de Recuperação, seguiam este mesmo rumo.

Outro fator relevado pelo artigo é a demanda que o país apresentava de excepcionalidade em idade escolar e a grande dificuldade de identificar o problema ou a

deficiência e, portanto, de tratá-la e encaminhá-la pra a instrução adequada. É destacado no texto o fato de que mesmo nos EUA, referência em níveis de educação e desenvolvimento, este problema era freqüente:

Basta lembrar que num país de vanguarda tecnológica como os Estados Unidos, por exemplo, a identificação das causas do retardo mental é bastante precária: num grupo de 4 pessoas retardadas, apenas numa delas essas causas são conhecidas (IDEM).

A professora Generice propicia também uma reflexão sobre a falta de planos de implementação do artigo 9º, que efetivem as diretrizes dadas pelo Conselho Federal de Educação e reclama da falta de assistência que os órgãos públicos dão a outras deficiências que não os cegos, surdos e deficientes mentais, no sentido de integrá-los em escolas comuns, argumentando que a falta de orientação a múltiplas deficiências é uma falha do plano, mas exalta as iniciativas oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em outras abordagens como as que dizem respeito à assistência nutricional ao deficiente carente.

No caso das escolas gaúchas o Conselho Estadual, através de suas separatas orienta a aplicabilidade e órgãos como a Secretaria do Estado de Educação Especial (SEEE) e, mais tarde a Fundação de Assistência ao Excepcional do Rio Grande do Sul (FAERS), assumirão esta assistência da qual se ressentia a nível federal a professora Generice. Mas é bem verdade que esta era direcionada aos deficientes mentais, aos surdos e aos cegos. Cadeirantes, vítimas de paralisia cerebral, da pólio e da Talidomida¹³⁴, na década de 1970, frequentavam os bancos escolares de escolas regulares e sempre enfrentando inúmeras dificuldades. A ausência de problemas cognitivos tirava do foco os obstáculos de ordem prática enfrentados pelos deficientes físicos.

Cabe aqui a experiência de C.J.B.S¹³⁵, que, vitimada pela Pólio foi encaminhada ao Educandário São João Batista, no Bairro Ipanema em Porto Alegre no fim da década de 1960, mais especificamente em 1967, onde iniciou uma vida escolar que considera feliz, mas com

¹³⁴ Talidomida. Prescrito como calmante e sonífero no final dos anos cinquenta e início dos sessenta, o medicamento (na verdade Talidomida é o seu nome químico e não o de vendas) transformou-se em um sinistro sinônimo da ganância monstruosa da indústria farmacêutica. A Talidomida chegou ao Brasil em março de 1958, com os nomes de Ectiluram, Ondosil, Sedalis, Sedim, Verdil, Slip. Em março de 1962, o Serviço Nacional de Fiscalização de Medicina e Farmácia proibiu o uso da Talidomida em todo o país, mandou apreender os estoques e cassar as licenças de fabricação. A medida, no entanto, não surtiu lá grandes efeitos pois o medicamento continuou ainda a ser usado durante anos devido à falta de informação da população, do descontrole na distribuição e, sobretudo, graças à omissão do governo e ao poder econômico dos laboratórios. Em 27 de novembro de 1973 foi criada, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, a Associação Brasileira dos Pais e Amigos das Crianças Vítimas da Talidomida, entidade declarada de utilidade pública. Conselheiro X. O jornal eletrônico do bairro Jardim Botânico de Porto Alegre, Brasil.. Email: vitorminas1@gmail.com.Consulta em 24/07/2008

¹³⁵ O Nome foi abreviado, para preservar a depoente e os leitores de possíveis constrangimentos e identificações. Mas o depoimento, devidamente autorizado pela depoente para uso da obra, encontra-se disponível nos arquivos pessoais da autora.

dificuldades. Quando estudava no Educandário freqüentava uma classe regular, onde as crianças que eram suas colegas, também haviam sido vítimas da pólio. C.J.B.S muito boa aluna, sentia-se valorizada pelo bom desempenho, mas com a reforma de 1971, foi encaminhada a uma escola regular do município de seus pais:

Em 1971, com a Reforma do Ensino, não cursei a 5º série e ingressei na 6º série. Da 6º a 8º série ingressei numa escola pública no município de Severiano de Almeida, RS, localidade onde meus pais viviam. O nome era Ginásio Estadual de Severiano de Almeida. Era uma escola regular e eu era a única pessoa com deficiência na escola (Informação verbal).¹³⁶

C.J.B.S não recorda ter sido encaminhada à escola regular devido a Reforma, acredita que a direção do Educandário São João Batista considerou que ela teria condições de freqüentar a escola regular e, portanto, poderia voltar a morar com os pais no interior; não precisaria mais do internato que lhe proporcionara a educação até então.

Saí do Educandário porque as irmãs perceberam que eu estava entrando na adolescência e não tinha tido contato com a minha família. Também porque o Educandário só tinha turmas até a 4º série. Esta foi a explicação dada a mim, na época. Não sei se as irmãs tinham conhecimento desta lei (Informação verbal).

Boa aluna que era, diz ter lembrança de ser atingida pela Reforma, apenas porque “pulou a 5ª série”.

As dificuldades que C.J.B.S. comunica são muito significativas. Quando é questionada sobre seu cotidiano escolar, relata:

(...) Feliz, porém bastante difícil. Feliz porque sempre demonstrei bastante facilidade na escola. Me destacava dos colegas e eles me respeitavam muito por isso. Difícil porque eu morava a 13 km da escola e com estrada de chão batido. Quando ficava embarrado, o ônibus que nos levava atolava e eu precisava ser carregada no colo pelos colegas mais fortes. A roupa ficava molhada e suja e tínhamos que agüentar até as 13 horas, quando chegávamos em casa. Saíamos de casa às 6h e 30 min. Não tinham todas as facilidades de agora. (...) (Informação verbal)¹³⁷

A história de C.J.B.S. serve como referência e dá corpo às críticas da professora Generice, no que diz respeito à falta de preparo dos órgãos públicos para lidar com todo tipo de deficiência.

A menina de treze anos, atingida pela pólio no membro inferior esquerdo, era respeitada por sua capacidade cognitiva, mas era desrespeitada quando ignoravam sua condição física diferente. O Educandário, ao encaminhá-la para a escola regular, foi amparado pela lei e também resolveu um problema da instituição: encaminhou uma aluna em condições

¹³⁶ Depoimento de C. J. B. S., professora especialista em Educação Especial, à Eliane Pereira Cavalcanti, em 8/07/2008 e 25/05/2009

¹³⁷ Idem.

normais de aprendizagem para uma escola regular, abrindo espaço de absorver outra criança, ou diminuir seus custos com aquela.

O Estado, com estas iniciativas e transferências, passa a arcar com o ônus de um problema para ao qual não estava preparado: a realidade de crianças com deficiências físicas que muito pouco foram relevadas nestas tentativas de atendimento das deficiências.

A Lei 5692/71, parecia ser construída para a adequação da deficiência mental, que é sem dúvida, o foco principal de todas as iniciativas legislativas neste sentido, principalmente nas décadas em questão, apesar de referir-se a todo tipo de diferença. Fala-se em diferenças, pois o aluno superdotado também é relevado, e tratado como excepcional, como alguns alunos da época relatam, “excepcionais positivos”.

O difícil acesso a pessoas com deficiência física, a crianças e adolescentes vitimados pela pólio e pela Talidomida, por exemplo, era uma realidade certamente bastante desafiadora, para a qual nenhuma solução era apontada na lei, ou em qualquer iniciativa, que não fosse a privada. Pelo menos oficialmente isso não era feito.

Nestes contextos, as dificuldades que os alunos com estas e outras deficiências enfrentariam resultavam em mais evasão e repetência. No caso da hoje professora C.J.B.S., a persistência e o amor aos estudos venceram os treze quilômetros de estrada de chão, que enfrentava claudicante ou nas costas de algum colega.

Ela mesma relata que nem sempre era assim com seus colegas, a evasão era companheira da dificuldade e da falta de recursos:

Sempre estudei em escolas pequenas e não tinha como dividir os alunos. Quando o aluno tinha dificuldades eu me lembro que ele abandonava a escola e pronto (Informação verbal).¹³⁸

O artigo da professora Generice ecoa na fala de C.J.B.S. A primeira relata:

(...) As unidades federadas, com poucas exceções, também não conseguem atender adequadamente aos excepcionais que as procuram. Carecem de condições básicas como diretrizes e normas, infra-estrutura administrativa, pessoal especializado em número suficiente e dotações orçamentárias correspondentes às necessidades da educação especial (VIEIRA, 1972, p.15).

A entrevistada confirma:

(...) eu morava no interior e lá as condições eram muito mais precárias. Condições de locomoção, de ter professores que não faltassem (...). Sempre estudei em escolas pequenas e não tinha como dividir os alunos. (...) (Informação verbal)¹³⁹

¹³⁸ Depoimento de C.J.B.S., professora especialista em Educação Especial, à Eliane Pereira Cavalcanti em 08/07/2008 e 25/05/2009

¹³⁹ Idem

O atendimento confortável que C.J.B.S, lembra, ocorria no Educandário, onde estudava com seus iguais, em Porto Alegre.

As Escolas Estaduais de Porto Alegre pareciam ter recebido a orientação do artigo 9º, como algo que, apesar de ser lei, não seria ou não teria que ser imediatamente realizado, não havia preparo nas escolas sem classes especiais ou naquelas que, segundo foi relatado em fonte oral, possuíam turmas grandes A verdade é que a parcela de “deficientes oficiais” era pequena em relação a normal nas escolas regulares. Raras eram as atas de chamada com mais de cinco alunos em classes Especiais. Porém as atas de classes de recuperação eram lotadas!Chegavam a existir duas ou três salas de recuperação em cada série.¹⁴⁰

As escolas já possuíam seus problemas para lidar com o cotidiano de evasões, repetências, ausências de docentes, etc. Atender um deficiente seria mais um desafio diário que as direções de algumas escolas não estavam preparadas para assumir. E, em muitos casos, não assumiam. Porém lidar com “infradotados”, como já faziam há pelo menos uma década em salas de recuperação era uma alternativa mais simples, menos cobrada, melhor administrável.

A mãe de um aluno com surdez severa, I. B. C¹⁴¹ confirma também a fala da professora Generice:

(...) quando ele teve que ir para a 1ª série, eu fui numa escola estadual e eles não quiseram colocá-lo, disseram que as turmas eram muito grandes e que ele não ia conseguir acompanhar.Eu fui no Colégio Santa Inês¹⁴², me receberam lá muito bem, disseram que ele poderia entrar tranquilamente ,mas me avisaram ,que eram turmas de 40 alunos, que talvez não fosse bom para ele, mas acolheram melhor, no colégio estadual praticamente negaram (Informação verbal)¹⁴³.

A lei era de acolhimento, mas dizia que os alunos deveriam ser recebidos no sistema regular, falava de deficiências físicas e mentais e em atraso de matrícula. E mais, afirmava que estas atitudes deveriam ser revisadas diante das normas fixadas pelo Conselho Estadual de Educação de cada estado, conforme já foi relatado¹⁴⁴. Durante toda a década de 1970 não foi encontrado em Documentários do Conselho um pedido de análise de situações como esta do aluno surdo que buscava matrícula na rede pública. Nem tentativas de adequação de alunos

¹⁴⁰ Ver em: arquivo permanente das escolas, EEEF Cândido Portinari, EEEF Paula Soares, EEEF Visconde de Pelotas.

¹⁴¹ O Nome foi abreviado, para preservar a depoente e os leitores de possíveis constrangimentos e identificações. Mas o depoimento, devidamente autorizado pela depoente para uso da obra, encontra-se disponível nos arquivos pessoais da autora e no caso desta depoente, no arquivo do núcleo de História Oral da PUCRS.

¹⁴² Escola particular em Porto Alegre

¹⁴³ Depoimento de I.B.C à Eliane Pereira Cavalcanti. 25/05/2008

¹⁴⁴ Ver Lei 5692/71. Artigo 9º

especiais em escola regular, ou mesmo um pedido de aprovação de reformas como rampas, ou cursos de preparação para linguagem de libras para os professores¹⁴⁵. Por outro lado, pedidos como de adequação de escolaridade de estrangeiros ou de nova avaliação para alunos com histórico de reprovações ou avaliação especial, apareciam.

Havia alunos deficientes em escolas regulares, mas a iniciativa privada e as entidades filantrópicas pareciam absorver com mais facilidade do que o Estado. As prefeituras, que por sua vez participavam com cedências de espaços, ou aproveitamento dos já existentes, regulamentavam as atividades e realizavam cursos preparatórios.

5.5 Sistema misto em Porto Alegre: Integração e Reforma de 1958, duas maneiras de lidar com as diferenças

No contexto da nova LDB, a lei 5692/71, em Porto Alegre, professores, pais e alunos têm diante de si uma nova perspectiva no que diz respeito à Educação Especial e mais especificamente ao aluno especial.

Em 1971, a Divisão de Educação Especial foi incorporada ao Departamento de Educação Especializada que pertencia ao Departamento de Ensino Primário da Secretaria Estadual da Educação e Cultura. Tal departamento assumiu as funções de planejamento, controle e avaliação da Educação Especial. As atividades de caráter técnico-executivas, anteriormente realizadas naquela Divisão, foram transferidas para diferentes locais de Porto Alegre. (DANESI; PITTA, 2000, p.35)

As escolas Estaduais da capital, neste momento possuíam ainda um sistema misto de orientação no Ensino Primário, pois aquelas que tinham sido alvo da Reforma de 1958, também tinham classes de recuperação e classificação por idade e adiantamento, além de classes especiais, onde poderia neste momento haver a promoção ou eliminação destes alunos de uma classe para a outra.

Na EEEF. Cândido Portinari, por exemplo, ainda no ano de 1965, havia classes como as 6ª séries especiais¹⁴⁶, cada uma com 31 crianças e 6ª série CR⁵M, indicada como 5ª série, no que diz respeito à classe. Isso representa um sistema misto de orientação educativa a estudantes com problemas de aprendizagem. Esta organização, nesta escola, segue até meados

¹⁴⁵ Estes cursos existiam, mas raramente eram analisados ou submetidos a aprovação do CEERS. Ver em Revista do Ensino. 1960, 1962, 1972, 1974..

¹⁴⁶ Provavelmente o 6º ano, que absorvia aqueles alunos que não alcançaram aprovação na 5ª série e, portanto, não concluíam o ensino primário.

da década de 1970, quando as salas de recursos e o atendimento a deficientes visuais e mentais iniciam-se.¹⁴⁷

A EEEF. Visconde de Pelotas tem este mesmo padrão, porém nesta escola há uma organização que promovia ou eliminava os alunos de classes de recuperação para classes especiais e o movimento contrário era comum. Esta característica só foi encontrada nesta escola, até então, mas pode ter sido uma prática vigente em algumas destas escolas, afirmação que necessita ainda da força das fontes.

Já a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Primeiro de Maio possuía as classes de classificação, sem apresentar em atas as classes de recuperação, mas possuíam o sistema de classificação A, B e C. Nesta escola a movimentação entre os níveis era comum e havia a colocação de alunos em excesso de matrículas no nível que estivesse com vagas sobrando¹⁴⁸.

O ano de 1975 marca o início das numerações nas classes, na maioria das escolas pesquisadas. O que era uma terceira série A, vira, então, “turma 31”, a terceira série B, será “turma 32” e assim por diante¹⁴⁹.

As salas de recursos¹⁵⁰ eram documentadas e fotografadas em algumas escolas. Havia também uma avaliação pela SEC sobre as condições destas salas e das classes especiais nas escolas que as possuíam.¹⁵¹

No início da década de 1970 a classificação A, B, C, resultante da Reforma de 1958, prevalecia nas escolas de Porto Alegre que foram palco da legislação. As numerações, que substituíram as letras na metade da década, provavelmente, seguiam a mesma lógica de classificação e adiantamento.

Depoimentos de professores e alunos confirmam a grande tendência de manutenção das práticas de 1958 no início da década e muitos relatos demonstram as características e diferenças absorvidas nas classes de menor classificação como as “C” e as “R”.

A classificação que permaneceu continuou servindo aos propósitos de absorver a parcela com mais dificuldades, atraso de matrículas ou diferenças não diagnosticadas como deficiência. Mas continuava também o costume de adequar e absorver o excedente onde

¹⁴⁷ Ver anexo G

¹⁴⁸ Fonte oral. O Nome foi abreviado, para preservar a depoente e os leitores de possíveis constrangimentos e identificações. Mas o depoimento, devidamente autorizado pela depoente para uso da obra, encontra-se disponível nos arquivos pessoais da autora. Entrevista de L. P. à Eliane Pereira Cavalcanti em 02/02/2008

¹⁴⁹ Fonte oral. Idem. Entrevista de N.O.P.. Vice-presidente do círculo de pais e mestres da EEEF “1º de Maio”, entre os anos de 1972 a 1975, relata que isto ocorreu também nesta escola.

¹⁵⁰ Ver anexo H. Sala de recursos da EEEF Visconde de Pelotas-década de 1970.

¹⁵¹ Havia documentos sobre salas de recursos nas escolas EEEFM Gonçalves Dias, EEEF Cândido Portinari e EEEF Visconde de Pelotas.

houvesse vaga, sem a preocupação com a classificação nos testes ou níveis de adiantamento, como relata o depoimento da professora de inglês e especialista no Ensino da Língua Inglesa, A.F.R.¹⁵². A professora foi aluna da rede pública de Porto Alegre de 1967 a 1974, em alguns de seus momentos mais explicativos deste fato:

(...) estudei em escolas nas quais os alunos eram classificados em classes nas turmas. Não havia classes especiais, apenas a classe C e o sexto ano¹⁵³. As classes A recebiam os bons alunos, com idade adequada, comportados, sem problemas. As classes B recebiam alunos de outras escolas (não problemáticos), alunos não tão bons, de desempenho mediano. As classes C eram compostas de repetentes, alunos mais velhos e aqueles que tinham problemas (entenda-se aqui todo e qualquer tipo). Estes alunos eram vistos como problemáticos (Informação verbal).¹⁵⁴

O depoimento da professora A.F.R. permite inferir que as práticas de 1958 seguiam e que as classes de recuperação ou mesmo as classes C recebiam alunos com problemas que ela destaca “de todo tipo” (sic), numa possível substituição das classes especiais em alguns estabelecimentos.

Outra informação relevante dada pela professora A.F.R, foi sobre a situação de sua mãe, professora estadual na época, e dela própria em relação à escola estadual da década de 1970. Filha de militar, a professora sofreu mudanças de endereço no estado e mesmo na cidade, resultando em transferências regulares de escola, dela e de sua mãe. A passagem relatada encontra eco em outras afirmações já expostas no capítulo:

Minha mãe foi professora estadual e lembro-me que ela foi professora de uma turma de 6º ano (...) lembro-me de colegas de minha mãe considerando-a profissional de muita paciência e principalmente corajosa por aceitar tarefa tão ingrata (Informação verbal).¹⁵⁵

Certamente o fato de chegar por último na escola deu a então professora estadual a tarefa ingrata de ministrar o 6º ano. A Aluna A.F.R, ao ser transferida, também é vitimada por uma velha prática, a da absorção do aluno na vaga disponível, sem respeitar o nivelamento:

(...) Em agosto de 1969 minha família mudou-se de endereço e fui forçada a trocar de escola. Estava na época com nove anos e cursava o 4º ano primário. Como não havia lugar na classe A¹⁵⁶, fui colocada na C.(...) Eu ,particularmente nunca pensei em estudar na classe C, pois sempre fui boa aluna, até que houve a necessidade de frequentar a classe C por quatro meses.(...) Foram quatro meses de sofrimento. O

¹⁵² O Nome foi abreviado, para preservar o depoente e os leitores de possíveis constrangimentos e identificações. Mas o depoimento, devidamente autorizado pelo depoente para uso da obra, encontra-se disponível nos arquivos pessoais da autora

¹⁵³ O sexto ano funcionava para aqueles alunos que ,quando fossem reprovados seqüencialmente na 5ª série e já tivesse 14 anos ou mais, freqüentariam o sexto ano e, depois receberiam o diploma de primeiro grau.

¹⁵⁴ A Professora A.F.R. foi aluna da EEEF Cândido Portinari e de outras da rede pública de Porto Alegre. Depoimento de A.F.R à Eliane Pereira Cavalcanti em 13/07/2008

¹⁵⁵ Idem

¹⁵⁶ Pelos testes de classificação a professora A.F.R. inseria-se sempre nas classes A

que poderia ser uma “experiência escolar diferente” foi um trauma muito difícil de superar (...). Os colegas que não trabalhavam eram tratados aos gritos pela professora, falavam de namorados e namoradas e até fumavam (...) (Informação verbal)¹⁵⁷

A previsibilidade de absorver o aluno que chegasse às vagas disponíveis é mais uma prática que respeita a necessidade acima do pedagógico e esvazia o sentido e a função dos nivelamentos, tornando, em muitos casos o aluno regular, um aluno problema, pelos déficits que acumulará neste ano em classe de repetentes, ou de alunos com dificuldades.

Os nivelamentos causavam um desconforto real dos alunos em relação aos níveis. Nos depoimentos, o fato de haver discriminação dos alunos de classes adiantadas em relação aos de classes C, ou R, são constantes:

(...) os alunos de classe C eram discriminados abertamente pelos colegas de outras turmas em questões cognitivas. Mas também havia a superação por parte deles, por sem mais velhos, mais “malandros” e por serem considerados “rebeldes” (informação oral).¹⁵⁸

(...) Os alunos da classe A, consideravam os da B e da C, burros, problemáticos. Quando havia a evolução de um aluno da classe C para a B ou da B para a A, os colegas em geral não queriam sentar junto ou fazer trabalho de grupo junto, a discriminação existia, sim (Informação verbal).¹⁵⁹

É válido refletir sobre o papel do aluno de classe especial neste contexto, pois se os alunos nivelados pelo sistema de 1958 já eram discriminados, o que restava aos de classe especial? É sabidamente mais confortável aos pais, à escola e à comunidade lidar com as classes de recuperação do que com as classes especiais, apesar da segregação ocorrer em ambas.

Ainda na instituição da Reforma uma série de exigências sobre o funcionamento das classes de recuperação eram exigidas. Com a substituição da Reforma por legislações posteriores, estas exigências transferiram-se às classes especiais.

Nas classes de recuperação não eram exigidos, na década de 1970, professores especiais, ou material especial, somente havia um “atraso” de conteúdo, que pretendia atender ao aluno em seu ritmo. Nas classes especiais, porém, todo um cuidado deveria acompanhar o trabalho didático. Cursos eram promovidos, professores eram preparados, o salário era diferente. Portanto a classe especial tinha um custo maior.

¹⁵⁷ Depoimento de A.F.R à Eliane Pereira Cavalcanti em 13/07/2008

¹⁵⁸ Idem

¹⁵⁹ O Nome foi abreviado, para preservar o depoente e os leitores de possíveis constrangimentos e identificações. Mas o depoimento, devidamente autorizado pelo depoente para uso da obra, encontra-se disponível nos arquivos pessoais da autora. Depoimento de M. D. P., Especialista em Educação e Trabalho do Aluno Deficiente, professora de Educação Física e aluna do ensino fundamental e médio em escolas públicas de Porto Alegre de 1965 a 1978 à Eliane Pereira Cavalcanti em 2/06/2009

Alunos de classes especiais raramente evoluíam para a classe regular. Eram “especiais”¹⁶⁰, definitivamente diferentes. Sua vida estaria marcada por essa característica. Seu limite estender-se-ia-se até sua vida adulta e poderia ser a marca eterna da ausência de autonomia deste futuro cidadão.

O aluno em recuperação estava cursando uma classe regular. Seu histórico escolar, não maculava-se pela alcunha “especial”¹⁶¹. Era um aluno que freqüentou classes regulares, estava apto a conseguir um emprego e ser um cidadão qualificado, pagador de impostos e cumpridor de suas obrigações morais e sociais. Seus pais conviveriam melhor com este filho que poderia recuperar-se. O aluno em recuperação era aquele que teria a cura. O aluno especial, em geral, era considerado um caso crônico: “doente”¹⁶².

5.6. Escola Especial e Escola Regular: um debate, uma escolha, uma possibilidade.

Muito pouco ou nenhuma referência foi encontrada sobre as possibilidades e evolução pedagógica destes alunos de classe especial nas décadas estudadas.¹⁶³ Professores da época, quando consultados, relatam em muitos momentos, que eram em número pequenos os alunos deficientes na escola regular, mas lembram-se de classes de recuperação, classes de níveis de classificação e classes especiais e confirmam que as professoras mais jovens ou as mais recentes no quadro docente, recebiam as turmas mais problemáticas em várias escolas de Porto Alegre.¹⁶⁴

A possibilidade de receber alunos com diferenças, deficiências, etc., em escolas regulares era tema constante de debates entre docentes, pesquisadores, pais e professores.¹⁶⁵

¹⁶⁰ idem

¹⁶¹ Grifo do autor

¹⁶² Idem

¹⁶³ O máximo que se conseguiu até então, é a informação de freqüência, de aprovação e reprovação, ou de evolução de uma classe especial para uma classe regular. Algumas escolas afirmam que havia pastas com estas informações, mas elas não estão em seus arquivos permanentes e somente na EEEF Daltro Filho estas fichas foram localizadas. Mesmo assim, eram informações do fim da década de 1970 e início de 1980, além das fichas das décadas seguintes que aparecem em abundância. Portanto, é arriscado afirmar como estas avaliações eram realizadas durante o período estudado.

¹⁶⁴ Depoimento da Professora M.L.C.C., docente do Instituto de Educação General Flores da Cunha da década de 1960 até 1980, em 3/10/2008; Depoimento da Professora M. L. O. K. Ex-aluna do Instituto de Educação General Flores da Cunha de classe experimental para superdotados e professora de classe integrada com surdos em estágio na década de 1980. Os Nomes foram abreviados, para preservar as depoentes e os leitores de possíveis constrangimentos e identificações. Mas os depoimentos, devidamente autorizados pelas depoentes para uso da obra, encontram-se disponíveis nos arquivos pessoais da autora.

¹⁶⁵ Idem

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos ¹⁶⁶em sua edição de nº 58 faz uma reflexão sobre o aluno especial em escolas regulares e em classes especiais e o sistema de escolas especiais. O artigo do Psicólogo de origem nigeriana, Moa Durojaye¹⁶⁷, na sessão “Através de Revistas e jornais”, intitulado “Sistemas e Currículos para Alunos excepcionais em Escolas especializadas e em Classes Comuns”, originalmente publicado pela Educational Review, Birgmingham em fevereiro de 1971 e traduzido pela professora Myriam Freire Morau¹⁶⁸ permite algumas inferências relevantes.

A pesquisa foi organizada em questionários de natureza semelhante aos coordenadores de escolas regulares primárias e de escolas especializadas da Inglaterra. A pesquisa analisava atividades, atitudes e avaliações. O pesquisador comunica suas conclusões:

De fato 75% das escolas especializadas revelaram frequentemente abolir o aprendizado da leitura, aritmética e escrita e de outras matérias básicas, em benefício de atividades orientadas para assuntos mais práticos e de interesse da vida real¹⁶⁹ (...) Quando se considera os problemas específicos da relação trabalho-vida que os recém saídos da escola tem que enfrentar a comparação entre as escolas especializadas e as modernas secundárias é claramente favorável às especializadas
170

A clara defesa do pesquisador às escolas Especializadas e a publicação de sua pesquisa na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, na edição de 1972, leva a reflexões importantes: a preocupação da educação formal é superada pela preocupação da formação do ser produtivo e autônomo e o debate sobre onde colocar e como absorver o aluno especial no sistema de educação acontecia a nível mundial e o Brasil seguia os rumos internacionais.

Em Porto Alegre este debate também ocorria. Pais e alunos, que de alguma forma estiveram ligados ao sistema de educação da época, ainda perguntam-se sobre a validade desta integração do aluno especial em escola regular. Até que ponto a experiência de estar entre outras crianças normais era benéfico ou prejudicial para a escolarização e a vida cotidiana deste aluno?

¹⁶⁶ Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 1972 V.58, nº127, p.1-204. Jul. a set.

¹⁶⁷ Professor da Universidade de Manchester e professor da Universidade de Lagos, Nigéria, na área de psicologia.

¹⁶⁸ Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 1972 V.58, nº127, p.1-204. Jul. a set.

¹⁶⁹ Durojaye, M. O. A. Sistemas e Currículos para alunos Excepcionais em Escolas Especializadas e em Classes Especiais em Escolas Comuns. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 1972 V.58, nº127, p.1-204. Jul. a set, p.179.

¹⁷⁰ Idem. P.181

O biólogo F. B.C.¹⁷¹, surdo severo desde o nascimento, em um depoimento esclarecedor, comunica seu sentimento em relação às duas escolas, regular e especial, que frequentou. É preciso esclarecer que o entrevistado chama de normal a escola de surdos e “especial”¹⁷² a escola regular.

Eu acho que eu acompanhei a minha vida escolar da maneira mais ideal possível para mim, por que eu acho que se eu estivesse ficado só na escola normal durante toda a minha vida escolar eu não ia desenvolver bem o meu português, português da escrita e também, português da fala (...) e quem já usa linguagem de sinais se atrapalha muito com o português tem muita dificuldades de responder questões formuladas em português, ficam muito dependentes de intérprete até pra o cotidiano, para qualquer coisa, vai pra farmácia, vai pra um médico, precisam de intérprete mesmo. Então, eu acho que foi bom pra mim a escola normal, não! Escola regular, escola regular! Por que eu fico me sentindo de igual para igual com as pessoas que não tem problema de audição e aí eu pude desenvolver bem o meu português e eu aprendi, acabei aprendendo mais, que as pessoas que falam linguagem de sinais (Informação verbal).¹⁷³

A transcrição da fala do biólogo foi literal para que se possam perceber duas das mais importantes informações que sua resposta presta a este trabalho. Primeiro, para F.B.C normal era a escola dos surdos. Aqueles que eram semelhantes a ele, tinham a “sua” normalidade. A escola regular era aquela que lhe legou a possibilidade de autonomia e lhe deu a chance de estar ao lado dos ouvintes em pé de igualdade. No mundo dos ouvintes, o Biólogo F.B.C. teve que render-se a uma normalidade que não lhe pertencia e que lhe ensinaram achar correta. F.B.C fala a língua portuguesa com desenvoltura, fruto da convivência com seis irmãos ouvintes e, segundo ele, de sua frequência na escola regular.

Quando questionado se colocaria um filho com sua deficiência em escola regular, F.B.C. expõe um significativo sentimento:

Esse ponto aí é meio complexo, mas eu acho que, se ele tivesse o mesmo grau de surdez que eu, com certeza eu o colocaria em escola regular. Mas se ele fosse uma pessoa totalmente surda, sem possibilidade nenhuma de conseguir se expressar através da fala, ou compreender, através da linguagem falada, se ele não tivesse total capacidade para isso, eu acho que seria até melhor a escola normal para ele não sentir inferiorizado pelos colegas ouvintes e também para conseguir acompanhar os estudos de uma maneira mais natural. E esse meu ponto de vista, da capacidade, do grau de capacidade de assimilar uma matéria, também depende muito da personalidade da pessoa, porque tem gente que consegue concentrar mais por que tem maior grau de interesse. Aí já é uma coisa que leva em conta também.

¹⁷¹ O Nome foi abreviado, para preservar o depoente e os leitores de possíveis constrangimentos e identificações. Mas o depoimento, devidamente autorizado pelo depoente para uso da obra, encontra-se disponível nos arquivos pessoais da autora e no caso deste depoente, no arquivo do núcleo de História Oral da PUCRS.

¹⁷² Grifo do autor

¹⁷³ Depoimento do biólogo F. B. C., surdo que teve sua matrícula negada pela escola estadual e foi absorvido na rede particular de ensino na década de 1970. Entrevista prestada a Eliane Pereira Cavalcanti em 23/05/2008.

Agora, no meu caso, quando eu tinha treze anos de idade, por exemplo, eu não era muito interessado e apegado aos estudos, (...) pela minha personalidade, eu não me encaixaria na escola regular com tranquilidade, assim, mas agora, tem gente que tem o mesmo grau de deficiência que eu, que consegue com facilidade, até, por causa da personalidade. São estudiosas, em mais voltadas para os estudos, depende muito da pessoa também (sic). (informação verbal).¹⁷⁴

A fala madura de F.B.C leva a uma reflexão importante: A diferença também não é homogênea. Os graus, os alcances, as possibilidades de um deficiente ou de um aluno com diferenças ou necessidades especiais de qualquer tipo, são múltiplas. Como estar preparado para esta pluralidade? Toda previsibilidade será frágil.

A crença de que conhecendo as diferenças seria possível uma previsibilidade de ação, levou a enganos de toda ordem: legislativos, didáticos e até médicos.

As buscas de conhecer as deficiências classificá-las, nomeá-las, eram tentativas de ações pontuais. A busca da homogeneidade.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em sua edição de nº 58, traz um longo artigo de caracterização do Excepcional, que disserta desde a análise do termo até as mais diversas classificações e tipos de excepcionalidades.

A autora Rosita Adler Foguel¹⁷⁵ faz uma explanação sobre os conceitos e os diversos tipos que envolvem as excepcionalidades conhecidas, incluindo os portadores de distúrbios comportamentais, como os emocionais e os desajustados sociais. Enfim, a autora fala em diferenças, mas as chama de excepcionalidades.

O artigo enumera conceitos de saúde, cita as classificações aceitas mundialmente, mas suas observações finais confirmam uma expectativa de adequação e administração do excepcional como ser social, inserido no contexto de utilidade produtiva:

Tocamos aqui em um problema crucial da integração: a produtividade do deficiente. As opiniões se dividem entre a hipótese ideal de colocá-los no mercado competitivo de certas profissões, ou a de ampará-los em indústrias protegidas. Realmente poucos conseguem adaptar-se às exigências do trabalho ou alcançar integração satisfatória entre os companheiros (FOGUEL, 1972, p.179).

A real preocupação de educadores, pais e governo era a integração do excepcional na lógica social de produtividade e trabalho. O ônus da diferença com o qual professores, pais e governos não conseguiam lidar.

Portanto as deficiências que apareciam e as que apenas existiam sem serem nomeadas eram muito melhor absorvidas se realmente não fossem identificadas como tal de maneira

¹⁷⁴ Idem.

¹⁷⁵ Coordenadora da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais do Estado da Guanabara

imediate. Para isso o legado de costume da Lei de 1958, servia muito bem às décadas seguintes. Atendia a uma parcela significativa de problemas escolares, que não participavam de classes especiais e eram eternizados e disfarçados por uma classificação e uma aprovação que diminuía alguns índices vergonhosos e agregavam outros como legados de recuperação e eficiência.

As escolas especiais e as escolas regulares passam, pela preservação do costume de 1958, a competirem pouco, exercendo cada uma o seu papel, apesar de todas as discussões que atravessaram décadas.

A diferença e a deficiência nas escolas de Porto Alegre percorreram nas décadas de 1960 e 1970 um caminho cheio de questionamentos legislativos, intelectuais e sociais. Mas para o aluno, sujeito desta transformação. O que significaram estas leis¹⁷⁶? Onde ela o atingiu? Como ele a sentiu?

Infelizmente, muitos destes alunos não têm como responder a esta questão. F.B.C., o aluno surdo anteriormente citado, não foi aceito pelas escolas estaduais, apesar de falar com fluência. Nas escolas particulares, foi integrado em salas comuns. Mas suas histórias são fontes de informações preciosas, que, através dos relatos próprios e os de sua mãe, permite uma reflexão. Fica abaixo parte do depoimento da mãe do biólogo F.B.C., sobre parte de sua vida escolar:

(...) Aí o professor ficou muito admirado ,quando eu disse que o F. era um menino muito inteligente, que até em casa fazíamos perguntas para ele, o que estava acontecendo no mundo e ele sempre sabia nos responder e ele me disse que achava que o F. era uma pessoa, um rapaz, incapaz de formular uma pergunta sequer, eu nunca esqueci desta frase! (visivelmente emocionada)¹⁷⁷. E ele ficou muito impressionado com isso. Eu disse vocês não podem exigir que um surdo ouça como não podem exigir que um cego leia no quadro negro. A única coisa que ele precisa, é material para estudar. (indignação). (sic) (Informação verbal).¹⁷⁸

Professores atônitos, alunos perdidos e escolas despreparadas. Informações que parte do depoimento da mãe do F.B.C. traz. Mas seguindo adiante, ouvindo sua fala, se encontra um sentimento que ecoa na fala de outros pais de alunos da época:

(...) Mas apesar de tudo, ele não se queixa, acha que foi bom para o desenvolvimento dele e, teve muito contato com ouvintes e com isso ele, não, ele aperfeiçoou mais a fala também e não se arrepende eu não me arrependo também dele ter estado nesse ensino regular não (...) mas acho que foi muito importante para ele ter tido este contato que teve depois no segundo grau com os surdos, por que com esse que

¹⁷⁶ LDB 4024/61 e 5692/71

¹⁷⁷ O vocabulário original foi preservado. Foi escolhido relatar, neste caso, algumas impressões pessoais da autora sobre a condição emocional do entrevistado (a).

¹⁷⁸ Depoimento de I.B.C. à Eliane Pereira Cavalcanti. Em 23/05/2008

ele teve mais vida social, se sentiu mais realizado socialmente ele era considerado um gênio do colégio principalmente por ter sido mais puxado no colégio regular e foi muito bom para auto-estima, né?(sic) (Emoção). Ali ele se sentia igual, na Escola Regular eu acho que ele sempre se sentia inferiorizado. (...) Eu acho que deve acontecer com quase todos. E eu acho que é importante a escola regular, mas também que tenham contato com os semelhantes, por que com estes é que eles se sentem à vontade realmente. (Emoção) (sic) (Informação Verbal).¹⁷⁹

A objetividade do texto legislativo não fala de recreios, trabalhos em grupo, festas de aniversário. Não remete ao professor surpreso e despreparado, com muito mais boa vontade do que recursos. Mas a do aluno dá pistas, leva a caminhos que futuramente podem ser perseguidos:

Meus recreios na época escolar eram, agora, é difícil... (Emoção, tentando lembrar, gagueja.) não é, (...) (sic) , quando eu não tinha amigos eu ficava solitário algumas vezes, mas hã, não sei, mais ficava caminhando pra lá e pra cá, mas no Colégio (...) ¹⁸⁰ eu tinha irmãos que estudavam lá e eu me encontrava com eles, algumas vezes, mas eu não era muito recreativo assim, mas eu era mais quieto, comia, aproveitava para comer o lanche, às vezes teve uma parte que eu tinha mais amigos assim na, a partir da 7ª série, porém eu jogava futebol com meus colegas, fazia algumas atividades, mas teve uma parte escolar, também, que eu era meio quieto, ficava na minha, mesmo, comendo o meu lanche, essas coisas. (sic) (lembra com dificuldade, gagueja um pouco, parece desconfortável) (sic) (informação Verbal)¹⁸¹

A emoção da fala sempre ocorre quando o assunto são recreios, festas e trabalhos em grupo. Sem dúvida para pais e alunos esta é a pior lembrança e a maior dificuldade: a socialização.

A aluna e hoje professora de classe especial C.J.B.S., dá uma indicação clara, da dificuldade que existia, como ainda hoje existe, em relação à socialização do deficiente:

(...) sempre achei que o maior entrave para a inclusão de pessoas com necessidades especiais é a questão da deficiência mental. Sempre senti o preconceito das pessoas no âmbito das relações sociais. Mas, por que eu tive bom desempenho escolar, a escola não foi um empecilho. Quando vemos as dificuldades na inclusão é, por causa dos entraves na aprendizagem e das “desadaptações” dos alunos (hiperatividade, agressividade, dificuldades de convivência). (sic) (informação verbal)¹⁸²

Na atualidade, as escolas ainda possuem estudantes deficientes, classes especiais e, hoje, as políticas de inclusão. Os espaços fluídos, permeados com tantas realidades ainda são

¹⁷⁹ Idem. Os grifos são da autora

¹⁸⁰ Não foi permitido divulgar o nome da escola

¹⁸¹ Depoimento de F. B.C à Eliane Pereira Cavalcanti em 23/05/2008

¹⁸² Idem.

rígidos em suas fronteiras. Como diz Ângela Cristina¹⁸³, mãe de uma criança com Síndrome de Down em seu depoimento no livro “Na Terra dos Anjos .Heróis Anônimos”:

Muitas vezes mantemos o controle de nossas vidas administrando-as com equilíbrio em todas as áreas. Acontece o inesperado: perguntamos a razão. (...) Descobertas ocorrem, e o tempo mostra que, em todas as épocas, cada um tem um potencial humano que deve ser considerado. Igual pode ser a vontade de vencer, de tentar aprender um pouco mais. E é esta mesma heterogenia que, mexendo com nossos padrões, mostra que todos têm direito ao seu espaço (LOPES, 2001, p.71)

¹⁸³ Quase todos os nomes do livro “Na Terra dos Anjos. Heróis Anônimos” são fictícios a pedido dos depoentes.

CONCLUSÃO

Estudar leis e suas aplicabilidades foi uma tarefa que parecia onerosa, porém, sem dúvida, fascinante. Concluir a tarefa, no entanto, é realmente desafiador.

As leis mudam, modificam-se, mas acima de tudo, são, em muitos casos, preservadas como essência nas novas abordagens. Perpetuam-se nos costumes. Eternizam-se nas práticas, ganham a categoria de código (PESAVENTO, 2005).

As diferenças na escola são inúmeras e as legislações tentaram, através de classificações, enumerações, artigos, separatas, abrangerem a maioria do que considerava deficiência. Para tanto, era preciso exercitar uma tarefa utópica: prever as ações humanas, as subjetividades, coordenar comportamentos. Por mais que se possa estudar, conhecer, classificar e nomear, sempre há a possibilidade de esbarrar no inesperado.

Conhecer para poder absorver e normalizar foi uma aspiração que resolveria muitos desafios futuros, nos paradigmas das décadas estudadas.

No início do século XX, o diagnóstico pretendia apontar, nomear e curar. Através deste conhecimento as leis construiriam-se. A continuidade destas crenças e princípios é facilmente identificada nas entrelinhas da integração e normalização.

As leis de ensino, no que diz respeito às diferenças, assim foram construídas. Deveriam ser regras de vida, serviriam para conduzir a diferença, evitar a surpresa e tornar dóceis aqueles que poderiam ser risco. Assim, acalmariam as angústias dos pais, organizariam a vida futura do deficiente e, mais do que isso, diminuiriam o ônus social, que este significava.

Portanto, as leis de ensino no Brasil, no que dizem respeito ao aluno diferente, deficiente, ou, especial, construíram-se através do percurso da sociedade em transformação, formaram-se pelo costume e pela necessidade e alinharam-se às particularidades locais.

Ao analisar a aplicabilidade das leis 4024/61 e 5692/71 em seus artigos 88º e 9º respectivamente, nas escolas estaduais de Porto Alegre percebe-se que as práticas delas

resultantes, acomodaram-se em um sistema mais eficiente, para a administração aparente das diferenças: a Reforma de 1958, preservada pelo costume, nas escolas da cidade nas quais ela foi aplicada.

A Reforma de 1958 atendia a um tipo de deficiência, comum a todas as sociedades em construção, para a qual nenhuma atitude didático-pedagógica tinha preparo: a deficiência social. Tratando de nomear como ritmos e diferenças e destacar que não eram deficientes seus alunos em processo de recuperação, lidava com uma população significativa de infradotados que seguiam com evasões e repetências, muitos ainda, analfabetos por ordem de sua condição sócio-existencial.

Infere-se, portanto, que as escolas de Porto Alegre, atingidas pela Reforma de 1958, aplicaram as leis das décadas de 1960 e 1970, conforme seu público e suas necessidades, raramente abrindo mão do que continuava atendendo a demanda: o costume da classificação e dos níveis.

Olhar as atas de chamadas, os pareceres, ouvir professores e alunos, leva a reflexão sobre quem e por que são assim considerados os deficientes. Também por que tantas e diversas crianças com repetências contínuas, idades inadequadas e desajustamento total, não o são.

Na semântica da palavra deficiência¹⁸⁴ encontra-se o sentido de não possuir, de faltar. As crianças que freqüentavam as classes de recuperação, diferentes em seus ritmos, eram espelho do que lhes faltava no ambiente social do qual faziam parte. Muitas vezes a escola continuava devedora de uma condição sócio-educativa. Equivocada em pedagogias homogeneizadoras, a escola pressupunha estar atendendo diferenças.

Mas, quando a condição econômica se impunha, as vagas diminuía em certas regiões e a classificação por níveis de adiantamento era mera organização de tipos, com professoras inexperientes, falta de material didático e ações educativas equivocadas, ocorria outro tipo de produção escolar: a escola atuava, então produzindo diferenças. Destacando alunos “A, B e C”¹⁸⁵. Nomeando e definindo os “mais” e “menos”¹⁸⁶ capazes, independentes do “como” e do “porque”¹⁸⁷ suas diferenças existiam.

A classificação por níveis, legada até a década de 1970 a escolas estaduais da capital, não pretendia absorver deficiências,mas o fazia,atendia alunos deficientes. No entanto, as suas

¹⁸⁴ Sf.falta, carência 2. insuficiência. FERREIRA, Aurélio Buarque de. AURÉLIO MINIDICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, São Paulo, Positivo, 2009.

¹⁸⁵ Grifo do autor

¹⁸⁶ Idem

¹⁸⁷ Grifos do autor

deficiências não poderiam assumir a conotação de doença, que persiste até os dias atuais, então estavam “em recuperação”.¹⁸⁸

Cabe refletir sobre qual a principal deficiência que o costume da reforma absorveu: a característica biológica, psíquica ou física que, ainda hoje, é classificada como deficiência? Ou aquela que resulta de tudo o que produziu falta na construção de sua individualidade?

Características produzidas pela doença de um corpo social, econômico e político que a constituiu como tal.

A palavra deficiente hoje é rótulo de incapacidade individual. Mas a deficiência que este trabalho abordou não é a característica física ou psíquica, que a autora considera como diferença, mas, a deficiência social. Como esta deficiência foi legada à educação e a quem foi dada à tarefa de solucioná-la?

O pós-guerra, no Brasil, foi acompanhado por doenças como a póliomelite, pelos acidentes com a Talidomida, pela falta de controle sobre as epidemias simples, facilmente administráveis com vacinações preventivas, como os surtos de rubéola, por exemplo.

A falta de informação da população, a pouca iniciativa em políticas sanitárias e a preservação de alguns interesses particulares fez crescer no país ainda mais o número de deficientes identificados.

O desinteresse unido aos interesses específicos, também produziram miséria, fome, desemprego, má distribuição das riquezas. Estes fatos criaram outra leva imensa de deficiências sem nome, ou melhor, mal nomeadas, disfarçadas de atraso, déficit cognitivo e, em alguns casos, de “déficits, do caráter”.¹⁸⁹

No Brasil alguns tipos de deficiências se produziram como nas guerras, pois existia a guerra pela preservação dos privilégios, contra a busca da igualdade de direitos. Uma velha luta, que gerou filhos deficientes em todos os tipos de governos administradores de um risco que eles mesmos criaram.

Na atualidade, as leis que envolvem o deficiente, sempre se relacionam com a inclusão deste ser social na escola e no trabalho. Consideram-se atitudes inovadoras aquelas trazidas pela lei da década de 1990, que são vistas como um salto dado em direção ao atendimento das necessidades especiais, no qual a Legislação pós Salamanca¹⁹⁰ tem um papel fundamental.

¹⁸⁸ Idem.

¹⁸⁹ Bastos, Maria Helena. O Novo e o Nacional em Revista. A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul. São Paulo, 1994; Anuários do IBGE. 1935-1949. Biblioteca de Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul. Grifo do autor.

¹⁹⁰ Ver Declaração de Salamanca em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf (Acesso em 2/07/2009).

Mas as discussões atuais são antigas, basicamente as mesmas de outras décadas. Porém, hoje lidam com uma realidade mais próxima, menos ligada ao paradigma da cura, mais coerente com a única saída: a aceitação do que é diferença e a necessidade de minorar o que produz deficiência.

Quando se pensa nas pessoas diferentes que convivem com a população considerada normal na sociedade, que estão presentes no cotidiano em atividades corriqueiras, certamente um número mínimo será lembrado, mesmo que não se tenha os dados estatísticos, os percentuais oficiais, empiricamente, pode-se inferir. Nas décadas estudadas também era assim. A própria fala de C.J.B.S., a professora especialista em educação especial e vitimada pela pólio, quando afirmava ser a única deficiente de sua escola regular no interior, confirma isso¹⁹¹.

Porém, a situação de escolas estaduais, principalmente as públicas de Porto Alegre, continua como em 1960 e 1970, sendo a da evasão, repetência, diferenças e deficiências desconhecidas. Frutos talvez da dinâmica da desigualdade que, muito mais que as guerras geram seqüelas e déficits, que se perpetuam em gerações futuras: A fome da mãe, o desemprego do pai, seus vícios, suas necessidades, refletem-se no filho desnutrido, deficiente e futuramente repetente e evadido. Os sistemas de saúde precários, a falta de vagas, produzem e auxiliam a perpetuação das deficiências em todos os níveis.

Criar leis para lidar, adequar e sanar o desajuste social do deficiente é mais fácil e mais seguro do que transformar a organização legislativa de um país arraigado a pactos viciados na preservação de privilégios.

As leis para deficientes a nível mundial ganharam destaque, após as guerras. As leis no Brasil nasceram na mesma lógica histórica. Foram criadas estruturas para que as regras fossem cumpridas.

A pedagogia para a educação especial surge como alternativa de formação profissional, mas as escolas, os pais e os alunos continuam por anos num vai e vem desgovernado de evasão e freqüência, intercalando tênues sucessos, com um significativo número de fracasso escolar¹⁹². Este interessante movimento faz refletir sobre a construção e aplicabilidade destas leis, das instituições que elas fazem surgir, dos universos e nichos que se proliferam através delas.

Os governos constroem escolas, reconstroem depois, numa tentativa de adequá-las à lei. Por fim, modificam as leis na tentativa de adequá-las à escola. Fazem desta, o palco para a

¹⁹¹ Ver capítulo 5

¹⁹² Ver em: www.ibge.gov.br

proliferação e divulgação de seus paradigmas e a culpam pela má aplicabilidade de seus conceitos. O que se percebe é que os governos e suas leis fazem da escola seu campo de construção da mentalidade e atribuem a ela a manutenção da ordem vigente. Neste templo sagrado que a escola representa inserir o anormal, o deficiente, o diferente, aparece como uma prática homogeneizadora, onde o aluno especial deve tornar-se produtivo, um atuante que atenda aos interesses, aos propósitos da dinâmica social contemporânea.

Em Porto Alegre a integração do aluno deficiente em escola regular, como prevista pelas leis 4024 /61e 5692/71, não ocorreu de maneira ideal. Mas a integração a absorção e a administração do risco social foi empiricamente absorvida pela preservação dos costumes e atitudes escolares, preservadas pela Reforma do Ensino Primário de 1958. Quando as leis de integração chegam, surpreendem diretores, pais e professores. Continuam buscando na escola a resposta para os problemas da sua sociedade.

Pensamento perpetuado numa atitude de preservação de um universo simbólico que coloca em uma posição de conforto, governos e professores, mas perpetua um paradigma antigo: que todos os problemas de um país estão identificados e serão sanados conforme os seus números e índices em educação e cultura.

Preservar costumes pode ou não ser uma atitude consciente, mas tendem a ocorrer de maneira a manter privilégios, que só serão questionados quando interpelados pelo inesperado e imprevisível que a diferença, a pluralidade cada vez maior dos sistemas sociais, tem produzido.

As diferenças e deficiências nas escolas de Porto Alegre percorreram, nas décadas de 1960 e 1970, um caminho cheio de questionamentos legislativos, intelectuais e sociais. Mas para o aluno, sujeito desta transformação, o que significou esta lei? Onde ela o atingiu? Como ele a sentiu?

Estas respostas tão difíceis de obter deste público, talvez possam ser encontradas em cadernos escolares, atas de chamadas, falas de profissionais, etc. Fontes raras, de valor inestimável em busca destes indícios. Porém, como já foi dito, raras. Muitas vezes, em muitos lugares, inexistentes, perdidas.

Das conclusões alcançadas é relevante que em todas as escolas, em muitos tempos, diferenças são descobertas, nomeadas e vigiadas. Práticas e técnicas são discutidas e desenvolvidas. Direções, educadores, psicólogos e médicos buscam recursos e respostas. Uma mobilização que ouviu pouco os principais interessados nas iniciativas: os alunos e seus pais.

Associando-se ao estado e ao município, mas conduzindo a lei, sem muitas vezes saberem que existiam, pais e agremiações civis partiam em busca de respostas. É o caso da

mãe de um surdo, que se sentiu angustiada ao verificar o despreparo da escola e dos professores que atenderam o então menino, estudante na década da integração do deficiente em escola regular e assistiu impotente à luta de seu filho na busca de educação e respeito¹⁹³:

Ainda hoje, alunos estão agrupados por turmas de adiantamentos em muitas das escolas visitadas. Professores recebem alunos diferentes e nenhuma orientação para lidar com eles. Neste sentido, os conceitos da Reforma de 1958 parecem servir de parâmetro ideal de organização, pois homogeneizam capacidades, uniformizam o trabalho docente e facilitam a identificação dos problemas. Mas continuaram realizando pouco a promoção do desenvolvimento individual, da troca de conhecimentos, do acesso à informação e da socialização do diferente.

Escola e diferença: o mundo das crianças invisíveis

A escola como meio socializante é talvez o espaço de maior importância para o indivíduo urbano da sociedade ocidental moderna. Os temas sobre a socialização da criança e do jovem na escola invadem filmes, programas de televisão e reportagens. São assuntos de palestras, de debates e, até mesmo, de conversas em família. Para a maioria das crianças em idade escolar, ser aceito pelo grupo é um anseio e uma conquista desde os primeiros dias ainda na Educação Infantil.

Para o aluno diferente, em qualquer etapa da sua existência, socializar-se é um desafio cotidiano. Mas também para ele a escola é seu espaço de conquista deste setor tão fundamental para o ser humano. Talvez seja nos bancos escolares que pela primeira vez ele se perceba diferente, ou perceba o quanto os outros lhe acham diferente. Pode ser também que a escola lhe propicie conquistas que até então lhe pareciam impossíveis, como se percebe no depoimento do surdo severo F.B.C, quando ele diz que foi na escola que aprendeu melhor o português dos ouvintes e hoje sente-se à vontade ao ir o médico, ou a padaria e comunicar o que deseja.¹⁹⁴

Analisar as práticas, que neste trabalho foram chamadas de aplicabilidades, por serem a concretização da lei, trouxeram uma conclusão, na qual se infere que, apesar do enfoque econômico da lei, professores mobilizaram-se buscando o adequado, prefeituras associaram-se com a comunidade buscando a maneira correta de lidar com o fato, pais empenharam-se

¹⁹³ Ver Anexo I

¹⁹⁴ Ver depoimento capítulo 5. Arquivo de história oral a do PPGH da PUCRS

em promover aos seus filhos o que eles pudessem ter de melhor. A conquista de alguns dos entrevistados, diferentes, foi sim proporcionada pela integração. O paradigma de criar cidadãos úteis foi aceito e bem recebido pelas famílias, que viam nas práticas e nas aplicabilidades das leis, uma chance de dividir com a sociedade o difícil encargo de criar um filho extremamente depende. Muitas vezes de forma permanente e irreversível. Assim, qualquer prática que gerasse autonomia seria bem recebida. Isso fica muito claro nesse poema distribuído pelas APAES¹⁹⁵

Exortação do excepcional

Aceitam-me! Como sou. Por questão de justiça e não por piedade.
Torna-me! Um ser útil. Porque de esmolas não quero viver.
Livra-me! Da ignorância e da dependência, pelo teu dever de cidadão.
Põe! Em meus lábios a luz de um sorriso e não a sombra tristonha o medo.
Ajuda-me! A não ser tão pesado a meus queridos pais, fazendo minha reintegração na sociedade.
Reflete! Que meu início foi igual ao teu início
Saiba! Que as ilusões que cercam o meu nascer foram as mesmas que teus pais sonharam.
Desperta! Com teu afeto, a minha mansidão, contra a agressividade que avassala.
Olha-me! Sou humano
Preciso ser querido. (Divulgação da APAE, Apud LOPES, 2001)

O Poema acima citado é muito esclarecedor. Muitos pais entrevistados contavam com as leis e suas aplicabilidades como um meio de inserção social, sabiam que, integrados, seus filhos teriam amigos, sustento e autonomia, ainda que relativa.

Uma grande angústia dos pais de crianças diferentes é o futuro, a adultez. Com ela chegará também a velhice dos progenitores e o filho estará em sérias dificuldades se não possuir o mínimo de autonomia. Portanto, as aplicabilidades que “ensinavam a viver” sempre foram muito bem aceitas e perpetuaram-se como costume, por razões óbvias. Este trabalho em nenhum momento criticou ou considerou negativas estas aplicabilidades. Mas pretendeu destacar que, com elas, o Estado criava condições benéficas também para a organização social e controle das pluralidades. Muitas vezes, impôs com práticas de normalização um mundo e uma condição que não respeitava a subjetividade do outro diferente.

Reger diferenças é um desafio que transcende a boa vontade e aproxima-se muito mais da necessidade de administrar o risco social. Os conceitos sobre normalidade e anormalidade, nasceram juntos. O homem social os criou. Ao criá-los estabeleceu verdades. Na ansiedade de prever, conhecer e sanear, surge o mal que afasta e pune, nasce do medo e da ignorância: o preconceito.

¹⁹⁵ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Mas, inferiu-se que o preconceito chega com a maturidade. As anotações do Diário de Campo desta autora relevam que, ao visitar salas de educação infantil com alunos regulares e especiais, se percebe que, para as crianças, o coleguinha com Down¹⁹⁶ ou a coleguinha surda é só uma criança diferente, com quem têm um relacionamento de amizade e coleguismo. A diferença é vista como característica.

As práticas pedagógicas as regras homogêneas, as tentativas de imposição de conceitos únicos não reservaram um lugar para as diferenças; elas não combinam com o mundo ideal que a sociedade ocidental e seus paradigmas consideram lícitos. Portanto, à medida que as crianças diferentes crescem, aumentam as dificuldades desta integração. Acessos, transportes, quadros de giz, prédios, escadas, enfim representam um mundo que construiu-se nas últimas três décadas que esta pesquisa abordou, e que, visivelmente, não relevou a pluralidade da sociedade que o constituiu. Nenhum pedido de reforma de prédios, placas de braile ou construção de rampas de 1960 até 1978 foi achado nos documentos. Esperaram, quem sabe, que as práticas de integração e normalização, mudassem de alguma forma, a condição subjetiva do aluno diferente.

Mesmo assim, organizações, famílias, entidades filantrópicas e atitudes individuais mostram, hoje, que as pluralidades começam a se impor. O lamentável são os conceitos ainda tão presentes que paralisam as pessoas diante das diferenças.

Alunos diferentes ou não, nas entrevistas feitas para esta obra, demonstram que a escola foi espaço de socialização, angústia e expectativa. Espaço de buscar ser o que esperavam que fossem.

Mas, também a escola era vista como possibilidade de dividir uma manhã, ser ouvido e ouvir, de ser criança, aluno. Assim resultava em um lugar de ser igual e era, antes de tudo, esperança de aceitação, de inserção social. Hoje ainda, com as práticas de inclusão, a aceitação é rara e difícil.

A Reforma de 1958 absorveu diferenças sem tratá-las como deficiências; mas legou a divisão em níveis de adiantamento que apontava alunos menos ou mais capazes cognitivamente, rotulando, segregando, criando muralhas socializantes em recreios e trabalhos de grupo. Portanto na escola dos iguais, era preciso ser menos diferente. Assim teriam chances de ser mais visíveis. Esta herança talvez seja a mais forte sentida nos espaços das escolas públicas.

¹⁹⁶ A síndrome de Down (SD) é a síndrome genética melhor conhecida. É responsável por 15% dos portadores de atraso mental que frequentam instituições próprias para crianças especiais. Sua primeira descrição clínica foi publicada em 1866 por Langdon Down. É também chamada de mongolismo devido à aparência facial de seus portadores. www.cerebromente.org.br/n04/.../down/down em 23/07/2009

A invisibilidade de uma criança diferente é alarmante, principalmente nos espaços escolares comuns. Raramente são convidadas a participar de grupos de trabalho ou ir a festinhas e gincanas escolares. Sempre foi e continua sendo assim. A fala do entrevistado F.B.C. no capítulo 5 sobre os seus recreios é bastante ilustrativa no que diz respeito a isso. Porém o mesmo entrevistado relata que outro amigo, menos tímido do que ele e com o mesmo grau de deficiência, conseguia socializar-se com mais facilidade.¹⁹⁷

Hoje, com as políticas de inclusão, vêm-se diferenças em salas regulares com muito mais frequência, mas observar seus movimentos em recreios e salas de aula é quase uma viagem no tempo. Ainda é preciso ser igual aos outros, fazer parte do grupo. O preconceito é sentido entre os próprios deficientes, como diz “Pitica”¹⁹⁸, uma deficiente física, cadeirante, ex-aluna do Educandário São João Batista¹⁹⁹:

Chocar-se está dentro da normalidade. Envolve duas situações:

1-Você olha, choca-se e isola.

2- Você olha, choca-se, não demonstra, aceita o seu semelhante como um ser humano. (LOPES, 2001).

O deficiente construiu o parâmetro de normalidade da maioria da sociedade, mesmo que a sua normalidade não esteja incluída neste parâmetro

É comum culpar-se pela condição e compreender o preconceito como normal. A entrevistada C.J.B.S.²⁰⁰, destaca que sua facilidade em aprender, lhe garantia aceitação e respeito e que os deficientes mentais foram sempre os mais prejudicados pelas redes de socialização. Na realidade, as leis e aplicabilidades pareciam inspirar-se nestas deficiências em primeiro lugar. Os deficientes mentais eram alvo constante da lei por serem e representarem o imprevisto e, muitas vezes, o incontrolável. Protegidos por sua própria condição, em muitos casos, passaram pela vida escolar sem consciência do quanto sofreram pressões em busca da normalidade, em respeito a práticas e aplicabilidades que resultassem nesta normalidade que não lhes pertencia. Neste caso, as famílias foram as maiores vítimas.

Portanto, em quaisquer iniciativas, legislações e aplicabilidades que delas advieram, a socialização do diferente é sempre o desafio principal para suas famílias, tarefa que as campanhas oficiais tentam dividir com a sociedade. Uma sociedade de conceitos e preconceitos construídos como símbolos, códigos de existência, nos quais conviver com as diferenças é desafiador. A escola é o primeiro lugar deste exercício de aceitação. Um lugar que destaca a diferença que pretende mimetizar.

¹⁹⁷ Ver depoimento capítulo 5. Arquivo de história oral a do PPGH da PUCRS.

¹⁹⁸ Grifo do autor

¹⁹⁹ Os nomes dos depoentes do livro Na terra dos anjos Heróis anônimos, são fictícios.

²⁰⁰ Ver depoimento capítulo 5.

Crianças diferentes destacam-se por serem aparentemente invisíveis. Ninguém as convida ou fala com elas. Quando se entrevistam alunos regulares da década de 1970 e suas impressões sobre os colegas deficientes e alunos atuais que convivem com as diferenças nas políticas atuais de inclusão, a resposta é idêntica: Não sabem como agir diante da diferença. A diferença amedronta, causa desconforto. Numa tentativa de tratar os colegas como normais, não eram excessivamente atenciosos, mas não queriam deixar de viver sua normalidade e submeter-se a normalidade do outro. Era e ainda é mais cômodo agir como se estas crianças não existissem. As leis e as aplicabilidades não conseguem impor a aceitação. Talvez facilitem o acesso dos múltiplos grupos, tragam para a sociedade a consciência de existências diferentes, diminuam o temor com a aproximação.

Atualmente existe na sociedade brasileira um espaço intermediário de identificação, controle e aceitação. Mas ainda hoje, na escola regular, a criança diferente segue sendo invisível:

Observo a menina com Down. Ela para. Olha para todos os lados do pátio. Encosta-se na parede do bar da escola. Todas as crianças que estão ali a ignoram. Ela é um ser invisível. Morde a merenda. Caminha e volta para um mesmo ponto. Um menino pequeno olha para ela. Ela olha para o menino e toca em sua cabeça. (...) ele corre para o meio do pátio. Ela o segue com olhos. Dá uma volta sobre si mesma e lentamente volta a se encostar na porta do bar. Está sozinha! Tão sozinha como nunca deveria estar uma criança. (...)

Colégio Paula Soares, Maio de 2008²⁰¹

²⁰¹ Diário de Pesquisa de Campo de Eliane Pereira Cavalcanti. “Observação do recreio do Colégio Paula Soares”. Maio de 2008.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Luciano Aronne. **Estado Novo: oligarquias e poder político**. Comunicação. sbph.org/reuniao/26

_____. **O Rio Grande Estadonovista: interventores e interventorias**. São Leopoldo, UNISINOS, 2005, tese de doutorado.

ABREU, Jean Luiz Neves. A Educação Física e moral dos Corpos: Francisco de Mello Franco e a Medicina Luso-Brasileira em fins do século XVIII. Estudos Ibero-Americanos. Porto Alegre, PUCRS VXXXII, n. 2 dezembro de 2006.

ACORSI, Roberta, LOPES, Maura Corcini. **As leituras da diferença na escola inclusiva**. 12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Curitiba: PUCPR, 2004.

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. São Paulo: Autores Associados Cortez, 1982.

BASTOS, Maria Helena. **O Novo e o Nacional em Revista. A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul**. São Paulo, 1994.

BIELCHOWISKI, Ricardo. **Pensamento econômico Brasileiro. O Ciclo ideológico do desenvolvimentismo-1930-1964**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BORGES, Nilson. **A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares**. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.): **O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização, 1999

CARDOSO, Marilene da Silva. **Aspectos históricos da Educação Especial: Da exclusão à inclusão- Uma longa Caminhada**. In STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUEIRA, Juan José Mourino (org): Educação Especial – em direção à educação inclusiva. 2ª edição. Porto Alegre: EDIPURS, 2004.

_____. **Educação Inclusiva e Diversidade: uma práxis educativa junto a alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Rede, 2008. 311p

CARRERO, Vera. **Instituição Escolar e normalização em Foucault e Gauguilhem**. Revista Educação e Realidade. V29.N1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

COMÊNIO, Juan Amos por Saturnino Lopez Peces. **Didáctica Magna** – Madrid Editorial Róis(as) impresor de las Riales Academias de La História y de jurisprudência y legislación. Cañisares, 3 de up, 1922.

DANESI, Marlene Canarim; PITTA, Isabel. **Retratando a Educação Especial em Porto Alegre**. Porto Alegre: EDIPURS, 2000.

DOCKHORN, Gilvan Veiga: **Quando a ordem é segurança e o progresso é desenvolvimento (1964-1974)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

DEWEY, CF. J. **Democracia e Educação**, SP, 1957, p 350. In: XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio. **Capitalismo e Escola no Brasil - a Constituição do liberalismo em ideologia Educacional e as Reformas do Ensino (1931-1961)**, São Paulo: Papirus, 1990.

ENGUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola - Educação e Trabalho no Capitalismo**: Trad. Thomaz Thadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EPSTEIN, Howard R.: **Means, ends, and the principle of normalization. A closer look. Education and training of the mentally retarded**, 1982. In MENDES, Enicéia. **A Radicalização do Debate sobre Inclusão escolar no Brasil**, Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-graduação em educação especial. Revista Brasileira de Educação, v11nº33 set/dez de 2006 redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/.../27503302.html .ISSN1413-2478

FAUSTO, Boris: **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2003.

FERREIRA, Lenira Weil (org). **Um Olhar Para Além das Diferenças. Leituras Significações Plurais** .Porto Alegre: EDIPURS, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Aurélio**. São Paulo: Editora Positivo, 2009.

FISCHER, Luis Augusto; GERTZ, René. **Nós, os Teuto-gaúchos**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Editor Gral, 1984.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Estratégia poder - saber. 2ª edição**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

GERTZ, René. **O Estado Novo do Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: EDUPF, 2005.

_____. **A Nacionalização do Rio Grande do Sul durante o Estado Novo**. Reunião da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica, 11, 1991, São Paulo. Anais. São Paulo: SBPH, 1991.

_____. **O Perigo Alemão**. Porto Alegre: Editora da Universidade. UFRGS, 1991.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2005. (1ª ed 1992)

GIOLO, Jaime. **Estado, igreja e educação no Rio Grande do Sul da Primeira República**. São Paulo: Feusp, 1997. 429f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

GIRON, Loraine Slomp. **As Sombras do Littorio: o fascismo na região colonial italiana do Rio Grande do Sul**. São Paulo: PUCSP, 1989. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GIRARDELI, Paulo Junior. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GLAT, Rosana;MASCARENHAS, Edicléia Fernandes. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira**. Artigo publicado na Revista Inclusão nº 1, 2005, MEC/ SEESP. Revista Brasileira de Educação Especial .Documento eletrônico.ISSN 1413-6538.

GUALTIERI, Regina Cândido Eller. **A Educação do Homespécie - Eugenia e Pensamento Pedagógico no Brasil das décadas de 1920 e 1940**. Universidade Federal de São Paulo. Cultura Escolar Migrações e Cidadania Atas do VII Congresso luso brasileiro de História da Educação Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto).

GRAMSHI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HAFNER, Jaqueline: **CEPAL: Uma Perspectiva Sobre o Desenvolvimento Latino-Americano**. Porto Alegre: EDIPURS,1996

_____. **A Cepal e a Industrialização Brasileira**. Porto Alegre: EDIPURS, 2002.

HARBISON, Frederick H. "**Mão-de-obra e desenvolvimento econômico: problemas e estratégia**". In: PEREIRA, Luiz (org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

HAYEC, A.Friederich. **O Caminho da Servidão**. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.

HOBBSAWN, Eric. **A era das Revoluções: Europa 17-1848**.9ª edição. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Nações e Nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1991;

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **História da Educação do deficiente mental no Brasil: 1876 A 1935**. Campinas: 1985. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

_____. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. São Paulo, 1985.

JASMIN, M. G. **Individualismo e Despotismo: A Atualidade de Tocqueville**. Rio de Janeiro: Presença, 1991.

KOSCHIYAMA, Daniel Bohn. **Crescimento econômico e comércio externo: teorias e evidências empíricas para o Brasil**. Porto Alegre: PUCRS, 2008. Dissertação de Mestrado. <http://tede.pucrs.br/tede/busca/arquivo.php?codArquivo=1367>.

KUNH, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas - 9ª edição**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.

LAYTANO, Dante de. **Depoimento**. In: simpósio sobre a Revolução de 30. Op.cit.p 597 In QUADROS, Claudemir; **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese de doutorado.

LEMME, Paschoal. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na educação brasileira** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Volume 86. nº 212 MEC./INEP, 2005.

LÉON, Antoine. Introdução o à História da Educação. Lisboa, Dom Quixote, 1983

LEVI, P. **Se não agora, quando?** Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1999 In: Medeiros, Joselaine Brondani. **Murmúrios na escuridão: a voz quase inaudível do sobrevivente Primo Levi em É isto um homem? E A trégua [documento impresso e eletrônico]**. Porto Alegre, 2009.

LOPES, Eliane Teixeira. **Perspectivas Históricas da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

LOPES, Jane B. Na Terra dos Anjos. Heróis Anônimos. São Paulo, Imprensa Livre, 2001.

LUHMAN, Niklas. **El Concepto Del Riesgo Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo** Coord. por Josetxo Beriain Razquin, 1996, Universidad de La Roja - todos os direitos reservados, Porto, 2001.

MACIEL DE BARROS, Roque Spencer (org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** SP: 1960.

MACHADO, Roberto. (org). **Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

MARTINS, Deyse Braga. **O Estado Natural de Tomas Hobbes e a Necessidade de uma Instituição Política- Jurídica**. Fortaleza: UNIFOR, 2001.

MAZZOTTA, J. A. **Educação Especial no Brasil - História das Políticas Públicas**. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

_____. **Fundamentos de Educação Especial.** São Paulo: Livraria Pioneira, 1982.

_____. **Trabalho Docente e Formação de Professores em Educação Especial.** São Paulo: E.P.U., 1993.

MENDES Enicéia. **A Radicalização do Debate sobre Inclusão escolar no Brasil,** Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-graduação em educação especial. Revista Brasileira de Educação, v. 11 nº 33 set/dez de 2006 redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/.../27503302.html .ISSN1413-2478

_____. **A Inclusão de Alunos com Deficiência na Escola Regular: algo de novo no Front.** In: Maria Cristina Marquezine; Maria Amélia Almeida; Eliza Dieko Oshiro Tanaka. (Org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial.** 1 ed. Londrina: Editora da UEL, 2001

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente.** Rio de Janeiro: Editorial Nórdica LTDA, 1990.

_____. **A Criança.** São Paulo: Circulo do livro, 1989.

_____. **Educar Para o Potencial Humano,** 2ª edição, Campinas, Papirus, 2004.

O'BRIEN, John. **The Genius of the Principle of Normalization.** Lithonia: Responsives Systems Associates. 1999.

OXFORD (dicionário de inglês)

PEREIRA, Helena B.C.; SINGER, Regina. **Michaellis - Pequeno Dicionário Espanhol - Português; Português - Espanhol.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 1992.

PESAVENTO, Sandra Jatay. **Crime, violência e sociabilidades urbanas,** Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates, 2005. <http://nuevomundo.revues.org/index497.html>, puesto em línea el 08 febre 2005.

_____. **Os Pobres da Cidade.** Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

PIRES, Lucas Rodrigues da Motta. **O Brasil de Juscelino Kubitschek.** Coleção Novos caminhos da História. São Paulo, Landy, 2006

PORTOCARRERO, Vera. **Instituição Escolar e Normalização em Foucault e Gauguilhem.** Dossiê Michel Foucault. Revista Educação e Realidade, v.29 n.1, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Jan.a Jun 2004

QUADROS, Claudemir de. **As Brizoletas cobrindo o Rio Grande - A Educação Pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963).** Santa Maria: EDUFMS, 2003.

_____. **Reforma ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: UFRGS, 2006.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da Educação Brasileira. A Organização Escolar.** São Paulo, 1986.

RODRIGUES, Davi (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva,** São Paulo: Summus Editorial, 2006.

RUBIO, Cláudia Grau **Educación Especial. De la Integración Escolar a la Escuela Inclusiva.** Polibro, Valência, 1998

SILVA, Tomás Tadeu da Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

SOARES, Andréa Almeida. **As Mudanças na Educação brasileira no Contexto Liberal e suas Implicações no Ensino Superior** .In: www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03-textos/Andrea_artigo2.pdf. Consultado em 4/11/2008.

SÖDER, Marten. **Mentally retarded children. Research and development concerning integration of handicapped pupils into the ordinary school system.** Estocolmo: National Swedish Board of Education, 1980.

SODRÉ, Nelson Werneck .História da Imprensa no Brasil.4 edição. Rio de Janeiro: Editora Mauad. 1999

SOUZA, Nali de Jesus. **Desenvolvimento Econômico.** São Paulo: Atlas, 1997.

URIA-Fernando Alvarez.**Microfísica da Escola.**Discursos e Educação.Revista Educação e Realidade.V.21 n.2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul,jula dez,1996.

TORRES, Carlos Alberto. **Estado, Privatização e Política Educacional.** In: GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1996

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e Educação.**Belo Horizonte:Autêntica, 2003.

VICENTINO,Cláudio.SCALZARETTO,Reinaldo.**O mundo Atual:Da Guerra Fria a nova Ordem Internacional.**SãoPaulo.;Scipione,1992.

VIEIRA, Generice Albertina. **Problemas da Educação do Excepcional no Brasil.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro: MEC/INEP,1972.

VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006. p. 155-176 - ANPED Revista Brasileira de Educação,2007

WERLLE,Flávia Obino Corrêa.**História das Instuições Escolares:de que se fala?** In:LOMBARDI, José Claudinei;NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs).Fontes ,história e historiografia da educação.Campinas:Autores Associados,2004, p13- 35

WOLFENSBERGER, Wolf. Social role valorization: a proposed new term for the principle of normalization. Mental Retardation, v. 21, n. 6, p. 234-239, 1983

WÜRT, T.O Escolar Excepcional. Canoas, La Salle, 1983 WÜRT, T.O Escolar Excepcional. Canoas, La Salle, 1983

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder Político e Educação de Elite**. São Paulo: Editora Cortez, 1980.

_____. Maria Elizabete Sampaio Prado: **Capitalismo e Escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. São Paulo: Papirus, 1990.

FONTES DOCUMENTAIS

Anuários do IBGE (1932-1937;1945)

Atas de chamadas da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paula Soares. Anos: 1938, 1946, 1958, 1959, 1963, 1967, 1968, 1969, 1970, 1972, 1973, 1975.

Atas de Chamadas da Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândido Portinari. Anos 1961, 1963, 1965, 1967, 1970-75.

Atas de chamada da Escola Estadual de Ensino Fundamental Daltro Filho

Atas de Chamadas da Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Pelotas. Anos: 1969, 1972, 1973, 1975.

Atas de Reunião do Serviço de Educação e Orientação Especial das escolas:

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Daltro Filho;

Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândido Portinari;

Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Pelotas.

Diário Oficial de Porto Alegre. Anos: 1954, 1956, 1958, 1962, 1972.

Documentários do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Anos: 1959, 1962, 1967; 1970 - 1979.

Fichas das Escolas do Núcleo de Documentação e Cadastro (Fichas de vida):

Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândido Portinari;

Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr.Carlos Barbosa Gonçalves

Escola Estadual de Ensino Fundamental Danilo Antônio Zaffari;

Escola Estadual de Ensino Fundamental Daltro Filho;

Escola Estadual de Ensino Fundamental Luciana de Abreu;

Escola estadual de Ensino Fundamental Uruguai;

Escola Estadual de Ensino Fundamental Instituto de Educação General Flores da Cunha;

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “1º de Maio”;

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paula Soares;

Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Lobo

Plano Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Ano: 1967 - 1972

Separatas do Documentário nº 17 e 18 - CEEDRS, 1967

Separatas do Documentário nº 19 e 20 – CEEDRS, 1971

REVISTAS:

DUROJAWA, M.O.A. Sistemas e Currículos para alunos Excepcionais em Escolas Especializadas e em Classes Especiais em Escolas Comuns. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 1972 V.58, nº127,

FILHO. M. R, Lourenço. Educação para o desenvolvimento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1961.

FOGUEL, Rosita Adler. **Caracterização do Excepcional**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V 58 Julho a setembro de 1972.

FREITAS, Nilza Pereira; LOUZADA, Regina Helena; PEDROSO, Vera; RODRIGUES Lygia. **A Primavera**. Revista do Ensino. Nº 71. Porto Alegre: SECRS, 1960.

JACKSON, David M. **Educação diferenciada para o Superdotado**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (v.61, nº139. Julho-setembro). Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1976.

MALAMUT, Ester. **Crianças Deficientes aprendem mais através de simples atividades artísticas criadoras**. Revista do Ensino. Nº 71, Porto Alegre: SECRS, 1960.

MARINHO, Heloísa. **O currículo da Reforma e a experiência do Colégio Bennet**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (nº 133 janeiro-março). Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1974.

PASSARINHO, Amoedo y LÍCIA Yesis. **A Educação do Excepcional em face da Lei 5692/71**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (V. 58). Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1972.

POIGNANT, Raymond. **Objetivos Qualitativos do Plano Educacional**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (Nº120. maio-julho), Rio de Janeiro, 1970

RAMOS, Juan Perez; QUEIROZ, Adil M.de. **Ação Preventiva na Educação Pré-escolar** Revista Brasileira de estudos Pedagógicos (nº140. v.61). Rio de Janeiro, 1976.

ROLLA, Sarah Azambuja. **Comunicado do CPOE aos professores sobre a experiência da Reforma do Ensino do Rio Grande do Sul**. Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, SECRS, 1960.

SMITH, Henry P. **A Aprendizagem da Escrita e a Criança Canhota**. Tradução de Glacir Amaral Barros. Revista do Ensino (nº 56), Porto Alegre: SECRS, 1958.

TEIXEIRA, Anísio. **Educar para legitimar a sociedade**. Revista do Ensino. (V.55, abril-junho), Porto Alegre: SECRS, 1971.

VELLOSO, Elisa Dias. **A Criança com Distúrbio Emocional e a Escola**. Revista Brasileira de estudos Pedagógicos (nº133. Janeiro-março), Rio de Janeiro, 1974.

VIEIRA, Generice. **Criança problema. Em tempo é fácil a solução**, p.6-10

_____. **Problemas da Educação do Excepcional no Brasil**. Revista Brasileira de estudos Pedagógicos (V.58) Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1972.

SITES

<http://www.tiosam.com/enciclopedia>.(Acesso em 04/5/2009.)

<http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/pedagogiadeprojetos/conteudos/a1p2.htm>. (Acesso em 6/01/2008)

<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per06.htm>. (Acesso em 9/03/2008)

<http://nuevomundo.revues.org> . (Acesso em 20/03/2008)

<http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2>. (Acesso em 3/12/2007)

http://www.inep.gov.br/basic/censo_escolar/sinopse/1996,2003. (Acesso em 17/08/2007)

www.inep.gov.br/pesquisa . site consultado em 16 agosto de 2007

www.cpdoc.fgv.br/nav.../htm/.../ev_ecp_dip.htm; www.jblog.com.br/hojenahistoria-Página do Jornal do Brasil de 1939. Consulta em 2/3/2007

www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03-textos/Andrea_artigo2.pdf. Consultado em 4/11/2008.

ANEXOS

Anexo A: Modelo de questionário para entrevista:

Questionário para entrevista

- 1) Nome completo
- 2) Idade
- 3) Escolaridade
- 4) Naturalidade
- 5) Possuis algum tipo de diferença ou deficiência?
- 6) Nome, localização e natureza (estadual, particular, regular ou especial) da(s) escola(s) onde cursaste o ensino fundamental.
- 7) Década na qual foste aluna do Ensino Fundamental.
- 8) Vivenciaste alguma reforma de ensino nas décadas de 1960 e 1970?
- 9) Como esta reforma refletiu em tua vida escolar?
- 10) Como classificarias tua vida escolar (feliz, infeliz, difícil, normal). Explique tua escolha
- 11) Qual o tipo de classe que frequentaste?
- 12) Quais os principais desafios que tua vida escolar te proporcionou?
- 13) Tu lembras de ter estudado em escolas que possuíam as classificações A, B, C, D ou DR, para definir as classes mais adiantadas de cada série? Existiam classes especiais em tua escola?
- 14) Que tipo de criança frequentava as classes A, B, C, ou outra?
- 15) Como eram vistas as crianças que pertenciam às classificações inferiores? (B, C ou outra?)
- 16) Consideras que existia preconceito em relação a estas classes (A, B.etc ou especial)?
- 17) Como te sentias em relação a este tipo de classificação? Temias ficar nas classes “inferiores”
- 18) Pensavas nos alunos daquelas classes como menos capazes ou especiais?
- 19) Havia, junto a estas classes, classe especial na tua escola? Caso a resposta seja sim, narre o que lembras sobre estas classes e seus alunos.
- 20) Em algum momento lembras de ter tido algum colega da classe inferior a tua que tenha sido promovido para a classe mais adiantada?
- 21) Lembras das professoras que trabalhavam em classes de recuperação? Que tipo de atividades pedagógicas realizavam?
- 22) Comentário livre. (aqui podes prestar teu depoimento pessoal. Na verdade podes realizar apenas esta tarefa se quiseres, porque as perguntas anteriores apenas demonstram a linha de interesse, o foco da pesquisa)

Anexo B: Fichas de Vida. Fichas de Documentação e Cadastro das Escolas. Relatam novas turmas, aprovações de novas séries e mudanças administrativas em geral

FICHAS PREENCHIDAS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Escola Estadual de Ensino Fundamental Gonçalves Dias 39

01 ESCOLA Escola de 1º Grau Gonçalves Dias Grupo Escolar Gonçalves Dias CÓDIGO _____

02 MUNICÍPIO Porto Alegre DEL. 1ª DGE _____

03 ENTIDADE MANTENEDORA Estado

04 SEDE SEC

05 ENDEREÇO DA ESCOLA Rua Candiota (S/Nº) - Passo da Águia

06 DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA: FEDERAL ESTADUAL MUNICIPAL PARTIC.

07 DADOS SOBRE OS CURSOS E/OU ENSINO MANTIDOS.

CURSOS E/OU ENSINO	ESCOLA PÚBLICA				ESCOLA PARTICULAR			
	CRIAÇÃO		AUTORIZAÇÃO		AUTORIZAÇÃO		RECONHECIMENTO	
	Nº PARECER CEE	Nº Decr.	Nº PARECER CEE	Nº PORTARIA ORG. EXP.	Nº PARECER CEE	Nº PORTARIA ORG. EXP.	Nº PARECER CEE	Nº PORTARIA ORG. EXP.
<u>1ª a 5ª série</u>		<u>7675/39</u>						
<u>6ª "</u>			<u>23/72</u>	<u>13378/74</u>				
<u>7ª "</u>			<u>24/73</u>	<u>"</u>				
<u>8ª "</u>			<u>110/74</u>	<u>"</u>				
<u>Ens. Inf. N.B.</u>				<u>559</u>	<u>DO</u>			
<u>Q. de Supl. do Ensino Funda. - Ciclo Final.</u>		<u>* 256/99</u>		<u>313/90</u>	<u>1913190</u>			
<u>Esc. Est. de 1º Grau Gonçalves Dias, em Porto Alegre.</u>				<u>06/04/99</u>				

08. OUTROS ASSENTAMENTOS SOBRE A VIDA DA ESCOLA

ESPECÍFICOS DA ESCOLA	Nº DO PARECER	ATO SEC e
<u>* Portaria de Reorganização nº 11.762 de 4/3/80 - D.O. 7/3/80</u>		<u>CE</u>
<u>Esc. Est. de 1º Grau Gonçalves Dias</u>		
<u>Decreto 7976 de 6/10/1939 - denominação</u>		
<u>- Autoriza, pelo prazo de dois anos, o funcionamento do Curso de Suplência do Ensino Fundamental - Ciclo Final - na E.E. de 1º Grau Gonçalves Dias, em Porto Alegre.</u>	<u>256/99</u>	<u>- D.O. 06/04/99</u>
<u>- Aprova regimento parcial e base curricular.</u>		
<u>* Alteração designação - Portaria SE nº 318 de 15/12/00 - D.O. 19/12/00</u>		
<u>Considera aprovado Regimento Escolar - Educação Infantil, faixa etária de</u>	<u>1175/03</u>	



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Escola Estadual de Ensino Fundamental Gonçalves Dias

FICHAS PREENCHIDAS

39

01 ESCOLA Escola Estadual de Ensino Fundamental Gonçalves Dias CÓDIGO _____

02 MUNICÍPIO Porto Alegre DEL 1ª DGE _____

03 ENTIDADE MANTENEDORA Estado

04 SEDE SEC

05 ENDEREÇO DA ESCOLA Rua Candiota 1511 - Passo da Águia

06 DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA: FEDERAL ESTADUAL MUNICIPAL PARTIC.

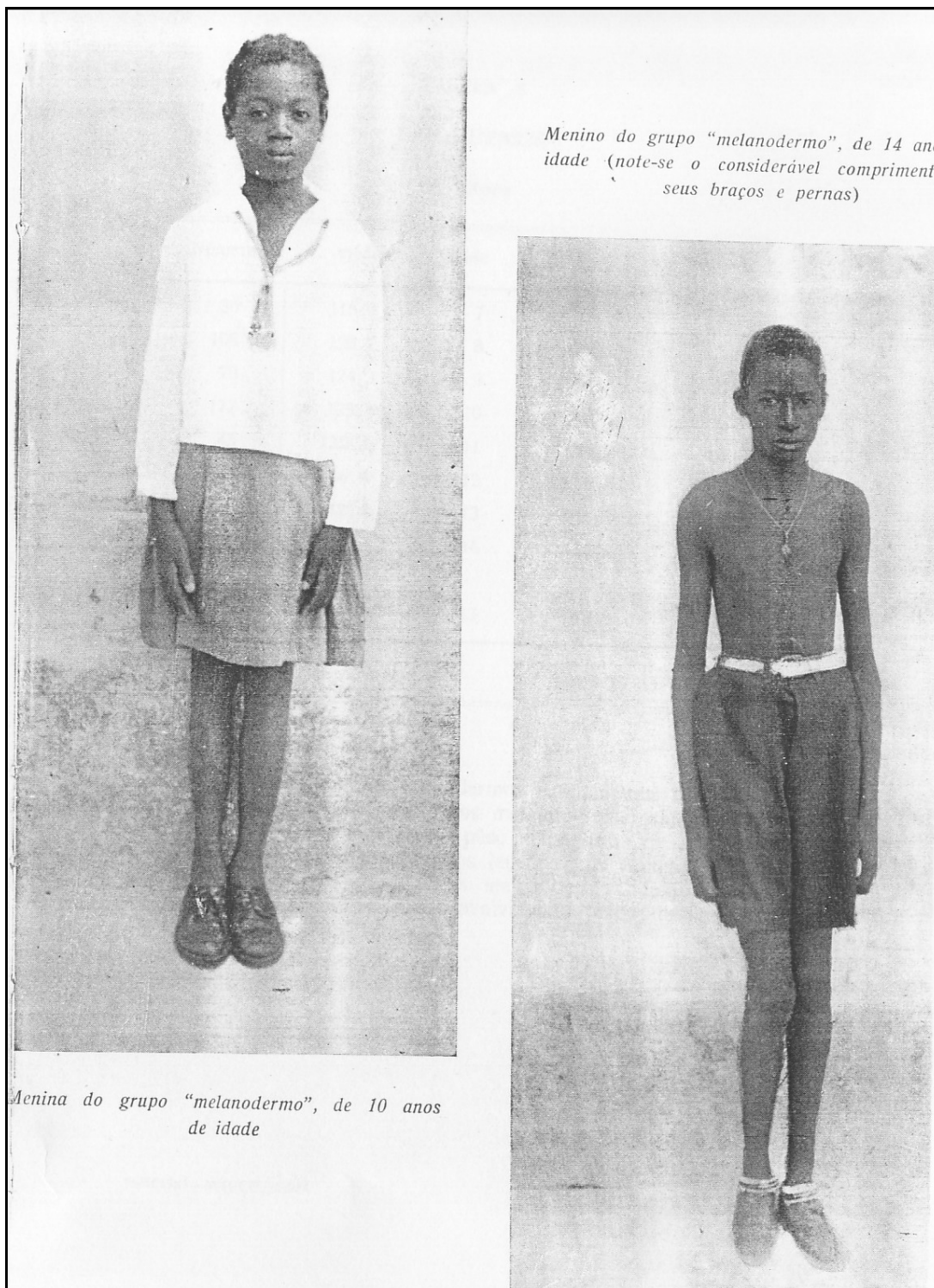
07 DADOS SOBRE OS CURSOS E/OU ENSINO MANTIDOS.

CURSOS E/OU ENSINO	ESCOLA PÚBLICA				ESCOLA PARTICULAR			
	CRIAÇÃO		AUTORIZAÇÃO		AUTORIZAÇÃO		RECONHECIMENTO	
	Nº PARECER CEE	Nº Decr.	Nº PARECER CEE	Nº PORTARIA ORG. EXP.	Nº PARECER CEE	Nº PORTARIA ORG. EXP.	Nº PARECER CEE	Nº PORTARIA ORG. EXP.
1ª a 5ª série		7675/39						
6ª "			23/72	13378/74				
7ª "			24/73	"				
8ª "			110/74	"				
Ens. Inf. N.B.				559 313190	00 1913190			
Q. de Supl. do Ensino Funda- mental - Ciclo Final.			*256/99	06/04/99				

08. OUTROS ASSENTAMENTOS SOBRE A VIDA DA ESCOLA

ESPECÍFICOS DA ESCOLA	Nº DO PARECER	ATO SEC e
* Portaria de Reorganização nº 11.762 de 4/3/80 D.O. 7/3/80 Esc. Est. de 1º Grau Gonçalves Dias Decreto 7976 de 6/10/1939 denominação		CE
- Autoriza, pelo prazo de dois anos, o funcionamento do Curso de Suplência do Ensino Fundamental - Ciclo Final - na E.E. de 1º Grau Gonçalves Dias, em Porto Alegre. Aprova regimento parcial e base curricular	256/99	- D.O. 06/04/99
* Alteração designação - Portaria SE nº 318 de 15/12/00 - D.O. 19/12/00		
Considera aprovada Regimento Escolar - Educação Infantil, faixa etária de	1175/03	

Anexo C, D e E: A descrição do biótipo e a classificação das crianças do artigo da Revista do Ensino Público de 1942.



Menina do grupo "leucodermo", de 8 anos de idade (cabelos louros)




Menina do grupo "leucodermo", de 8 anos de idade (cabelos pretos)

Anexo F: as fotos abaixo são de uma aula de Educação Física e do desfile de semana da pátria de uma escola estadual em Giruá em 1942. Fonte: Arquivo pessoal de Maria Letícia de Oliveira Kersting.



Anexo G: documento de aprovação de classe especial da EEEF. Visconde de Pelotas, com manuscrito à lápis da diretora da época. A condição do documento original não permitiu uma melhor reprodução do mesmo nestes anexos.


ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

AUTENTICO
[Handwritten Signature]
Classe de Serviços de Comunicações SGA

NAA/SUA

PORTARIA

40641 14 JUL 1981

*Juicio da Classe Especial
1958
Prof. Esteliano*

[Handwritten Signature]

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO,
face à Resolução nº 130/77 e Parecer nº 558/77 do Conselho Estadual de Educação e Informação nº 2719/81, do Departamento de Educação Fundamental, autoriza o funcionamento de Classe Especial na Escola Estadual de 1º Grau Visconde de Pelotas, de Porto Alegre, sob a jurisdição da 1ª Delegacia de Educação, devendo adotar o Anexo IV, dos Regimentos outorgados às Escolas Estaduais-Classes Especiais.

PLÁCIDO STEFFEN
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO
SUBSTITUTO

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

Registre-se e publique-se:

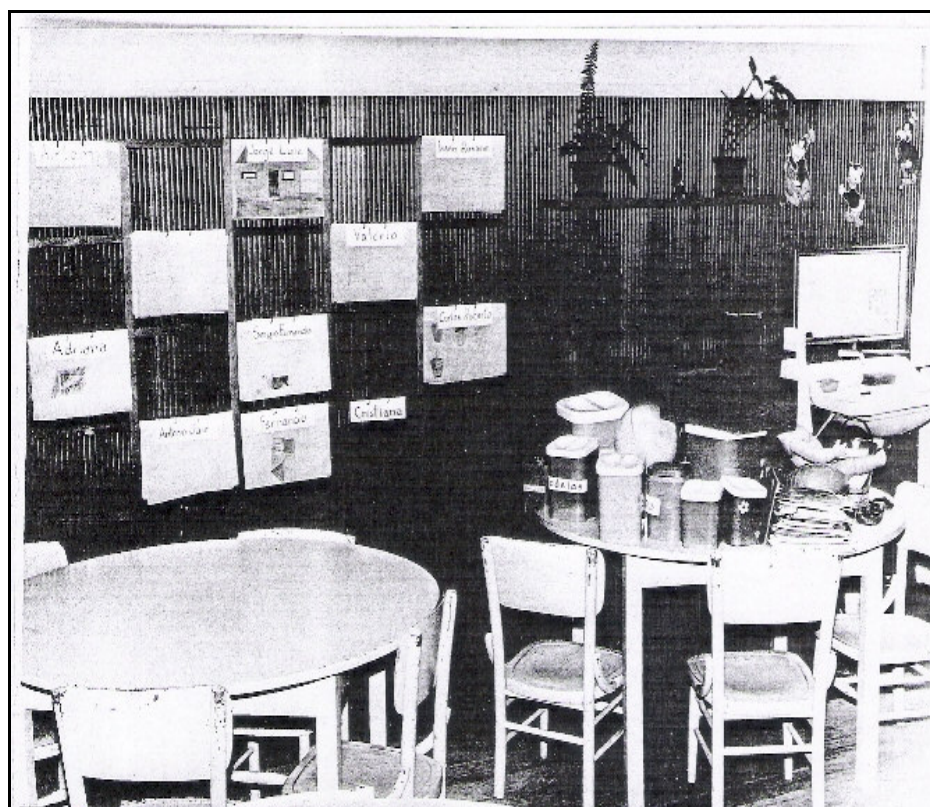
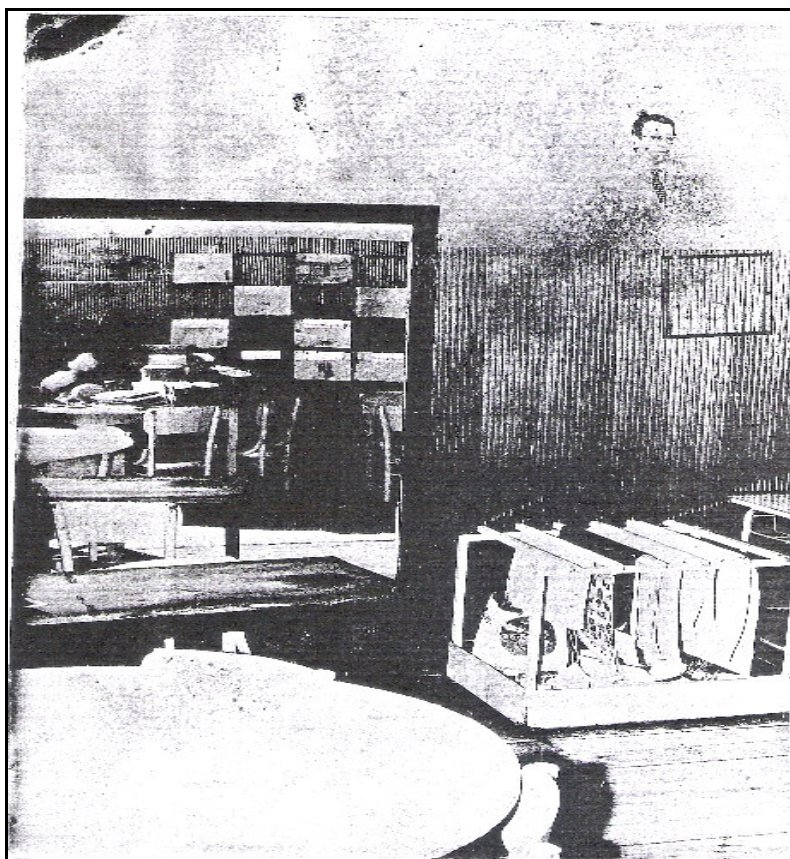
Supervisor Administrativo Adjunto

SUPERVISOR ADMINISTRATIVO

[Handwritten Signature]

ASL Proc. nº 33541/79

Anexo H: Salas de recursos da década de 1970: EEEF Visconde de Pelotas



Anexo I

Não, eu não sabia (da existência da lei 5692/71). Eu sabia que eles estavam achando que era bom integrar o deficiente auditivo que seria bom para o deficiente auditivo ter este contato com a escola regular, para desenvolver melhor, mas eu não sabia que era uma lei. E eu acho que se eu tivesse sido mais orientada sobre isso, eu, talvez, tivesse batalhado mais, tivesse me feito ouvir mais. Eu muitas vezes senti meu filho muito excluído pelos professores, muito! (sic)

Depoimento de I. B. C. Mãe de um surdo, F.B.C., hoje com 42 anos, rejeitado pela Escola Estadual e acolhido pela rede particular de Ensino.

Anexo J

Tabela de controle das fontes nas escolas selecionadas.

Escolas	Arquivos Permanentes	Fichas de Registro do Conselho (fichas de vida)	Fonte Oral
EEEF Cândido Portinari	X	X	X
EEEF.Daltro Filho	X	X	-
EEEF Danilo Antônio Zaffari		X	-
EEEF Fabíola Pinto Dornelles	-	X	-
EEEF.Instituto de Educação Gen.Flores da Cunha	-	X	-
EEEF.Gonçalves Dias	-	X	-
EEEFM.Paula Soares	X	X	X
EEEFM Primeiro de Maio	-	X	X
EEEF Uruguai	-	X	-
EEEF Souza Lobo	-	X	-
EEEF Visconde de Pelotas	X	X	X