

BENHUR WAGNER TABORDA

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL:
DOS PRIMÓRDIOS À REGIONALIZAÇÃO DOS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CASCATEL – PR
2006

BENHUR WAGNER TABORDA

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL:
DOS PRIMÓRDIOS À REGIONALIZAÇÃO DOS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS

Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em História da Educação Brasileira – Curso de Pedagogia, CECA – Centro de Educação Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Orientadora: Prof^a. Ms. Lúcia T. Zanato Tureck

CASCADEL – PR
2006

BENHUR WAGNER TABORDA

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CASCADEL:
DOS PRIMÓRDIOS À REGIONALIZAÇÃO DOS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em História da Educação Brasileira – Turma I, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em História da Educação Brasileira.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Ms. Lúcia T. Zanatto Tureck – Orientadora
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Prof^ª. Ms. Jane Peruzzo Iacono
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Prof. Ms. André Paulo Castanha
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

CASCADEL – PR
2006

Dedico a todos que
contribuíram direta ou indiretamente para que
este trabalho pudesse ser realizado com êxito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me permitido alcançar um estágio de minha formação acadêmica inimaginável há alguns anos atrás, e que Ele me permita ainda muito mais.

Aos familiares, que auxiliaram e entenderam muitas vezes os meus vários “nãos”. Não posso ir..... não tenho tempo prá..... não vou chegar a tempo de.....

Aos professores do Curso de Especialização em História da Educação Brasileira, pela incansável dedicação e apoio.

Agradeço em especial a professora orientadora Lucia Tureck, pela dedicação, disposição e compreensão com que sempre me atendeu.

Agradeço com especial atenção minha esposa Sandra, pela dedicação com que sempre esteve ao meu lado me auxiliando em todos os momentos.

Obrigado!

O primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro ato histórico destes indivíduos pelo qual se distinguem dos animais, não é o fato de pensar, mas o de produzir seus meios de vida.

O primeiro fato a constar é, pois a organização corporal destes indivíduos e, pôr meio disto, sua relação dada com o resto da natureza.

Marx e Engels, 1984.

RESUMO

As reflexões contidas nesse trabalho monográfico têm por objetivo analisar de forma breve, porém sistemática, de que maneira se deu a implantação, organização e expansão da educação especial no município de Cascavel. Esse fato foi decorrência do amplo processo de descentralização e regionalização dos serviços especializados em educação especial, ocorrido principalmente após o período de abertura política, vivenciado pelo Brasil nas décadas de 1970 e 1980. Tomaremos como referencial histórico e ponto de partida para a exposição do tema, a consolidação do modo de produção capitalista. Isto se justifica devido ao fato das primeiras instituições voltadas para a educação das pessoas com deficiência terem sido fundadas nesse período. Além disso, apesar dos avanços tecnológicos e filosóficos patrocinados pela classe burguesa, a fim de potencializar as forças produtivas, de um lado contribuíram para a construção de concepções fatalistas e estigmatizantes para as pessoas com deficiência. Por outro, esses mesmos avanços provocaram a segregação e a exclusão de uma boa parte das pessoas com deficiência, consideradas improdutivas em uma organização social, onde as relações econômicas, políticas e sociais estão organizadas para obtenção de lucros cada vez mais crescentes. Visto que tais relações, concepções e encaminhamentos dados a questão da deficiência desde os primórdios do capitalismo encontram-se presentes até os dias de hoje em nossas instituições, relações interpessoais com o diferente e no percurso histórico de nossa educação especial, consideramos de suma importância, partindo de uma concepção materialista histórica, analisarmos o percurso histórico da educação especial desde os primórdios desse modo de produção. Dessa forma, entendemos que “o primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos” (MARX e ENGELS, 1984, p. 40). Norteado por tal pressuposto, esse estudo também se propõe a verificar as relações existentes entre a sociedade brasileira e as pessoas com deficiência,

remontando para isso, a época do descobrimento e conseqüente colonização. Nesse sentido, baseado nas bibliografias disponíveis, propomos analisar a fundação das primeiras instituições voltadas para a educação das pessoas com deficiência no Brasil, bem como a expansão da educação especial no decorrer dos diferentes períodos históricos brasileiros. Por fim, em um terceiro momento estudamos a educação especial no município de Cascavel a partir da década de 1970, investigando suas primeiras instituições e o contexto em que tal processo se desenvolveu. Procuramos fazer a relação entre a educação especial que vinha se desenvolvendo no contexto nacional e paranaense, e a forma pela qual os serviços especializados e as escolas especiais que concentravam-se principalmente nas capitais e grandes cidades foram descentralizadas para o interior do Estado, enfatizando essa análise no município de Cascavel. Além disso um pouco da história desse município também é exposta, para que possamos situar historicamente a ampliação do sistema educacional e a educação proposta para as pessoas com deficiência.

Palavras chave: História da educação especial, pessoa com deficiência, inclusão social, segregação e história.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
I A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA....	15
1.1 A TRANSIÇÃO DO FEUDALISMO PARA O CAPITALISMO.....	15
1.2 AS RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A SOCIEDADE CAPITALISTA.....	23
1.3 A EXPANSÃO DA ESCOLA PARA AS CLASSES POPULARES: UM INSTRUMENTO IDEOLÓGICO A SERVIÇO DA BURGUESIA.....	32
1.4 A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA: A SEGREGAÇÃO DOS ELEMENTOS PERTURBADORES DA ORDEM VIGENTE.....	38
II A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	47
2.1 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL COLONIAL E IMPERIAL.....	47
2.2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL REPUBLICANO.....	72
2.3 ANÁLISE DAS POLÍTICAS E FILOSOFIAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	91
III A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL.....	101
3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO PARANÁ.....	101
3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL NO ÂMBITO DAS INSTITUIÇÕES FILANTRÓPICO-ASSISTENCIAIS.....	107

3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL NO ÂMBITO DAS INICIATIVAS PÚBLICAS: A REGIONALIZAÇÃO DOS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	134

INTRODUÇÃO

Para que se estabelecessem ideais de integração e inclusão social das pessoas com deficiência passaram-se inúmeros séculos de estigmatização e preconceito. Diversos autores pesquisam a história da educação especial, porém, na maioria dos casos, as transformações sociais e conceituais são encaradas de forma positivista, ou seja, a sociedade evoluiria progressivamente em harmonia e constante progresso. Essa explicação mostra-se extremamente limitadora na medida em que oculta as contradições existentes no interior de cada sociedade. Para que possamos entender a maneira variada com que os diferentes grupos sociais se relacionaram com as pessoas que possuísem algum tipo de deficiência devemos atentar para a forma como esses grupos produziram historicamente a sua subsistência.

Partimos do pressuposto de que o modo de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido nos vários tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo (JANNUZZI, 2004, p. 01).

Dessa forma, considerando que nenhuma raça ou grupo social é geneticamente perfeita, teremos nas comunidades primitivas a existência de pessoas com algum tipo de deficiência física ou cognitiva. Isso pode ser comprovado através de alguns fósseis encontrados em escavações que demonstram pela sua disposição a existência de anomalias. Os homens das comunidades primitivas ou pré-históricas sobreviviam basicamente da caça e da pesca, inexistindo praticamente entre elas a divisão social do trabalho e a propriedade privada. Em consequência da dependência que o homem tinha das condições naturais, o nomadismo era constante na maioria das tribos nessa época. Assim sendo, urgia que cada homem se bastasse por si só e ainda colaborasse com o grupo.

A partir daí, podemos deduzir que as próprias condições materiais impostas pela natureza faziam com que idosos e deficientes fossem relegados a sua própria sorte para serem

tragados por feras selvagens ou sucumbirem de inanição. De acordo com diversas pesquisas realizadas junto aos povos primitivos que podem ser encontrados na atualidade, constatou-se que a prática do abandono, segregação e eliminação foi bastante recorrente na sociedade primitiva (SILVA, 1986).

No entanto, essas práticas não eram unânimes, sendo que em algumas tribos indígenas que sobreviveram até os dias de hoje, as pessoas com deficiência eram poupadas e até dignas de respeito e admiração. Isso ocorria devido a uma visão metafísica da deficiência, onde estas pessoas, principalmente os cegos, seriam dotadas de qualidades sobrenaturais tais como; o dom da adivinhação e da magia. Em outras tribos, entendia-se que os deficientes eram possuídos pelos demônios e dessa forma livravam os demais indivíduos tribais da mesma falta de sorte (SILVA, 1986).

Com o constante aperfeiçoamento dos instrumentos necessários a sua sobrevivência, o surgimento da propriedade privada e das classes sociais, o homem alcançou uma maior organização política e social. Dessa forma, surgem as primeiras civilizações tanto no oriente médio quanto no ocidente. Dessas sociedades, as civilizações Grega e Romana foram consideradas os grandes impérios da antiguidade. Na Grécia Antiga, a organização política se dividia em Cidades-Estados nas quais existia total autonomia para ditar leis e costumes.

Em Esparta, a tradição militar exigia que os homens fossem fortes e robustos, a fim de ingressarem já aos sete anos para o serviço militar, onde permaneciam por quase toda a vida (PONCE, 1992). Quando do nascimento de alguma criança, essa era entregue a um grupo de anciãos que verificavam as suas qualidades físicas. Se a criança fosse considerada fraca ou com algum tipo de deficiência, ela era levada ao monte Apotetae, que significa depósito, onde era arremessada para encontrar o seu fim (SILVA, 1986).

Em Atenas, cidade comercial considerada o berço da filosofia, a sociedade também era dividida entre cidadãos e escravos, onde o trabalho manual e agrícola era executado pelo enorme número de escravos. Aos cidadãos restava a política e a filosofia personificadas através da retórica e da beleza estética. Apesar do grande avanço filosófico alcançado pelos atenienses, a situação das pessoas com deficiência não era diferente da Espartana, pois no caso dos escravos a perfeição e a destreza física eram imprescindíveis para a produção de sua subsistência e de seus

senhores. No caso dos cidadãos livres, a beleza física constituía se em atributo fundamental para o bom desempenho nas Olimpíadas ginásticas e nos discursos políticos.

A partir da Idade Média, onde a sociedade estava organizada em feudos auto-suficientes, houve uma mudança de paradigma devido à influência da ideologia religiosa Judaico-Cristã, que tornou-se hegemônica na época medieval. Por decorrência do mandamento Judaico “Não matarás”, tolerou-se inicialmente a existência de pessoas com deficiência. A dicotomia que existia na antiguidade entre o corpo e a mente, passa agora a ser representada pela separação entre o corpo e a alma. A deficiência passa a ser vista ou por castigo divino devido aos pecados ou então por decorrência de possessões demoníacas. No entanto, o fato de a deficiência ser tolerada não significou melhores condições de vida para tais indivíduos, pois encontravam-se, em sua maioria, segregados em asilos e instituições de caridade ou condenados a pedir esmola pelo resto de suas vidas. Todavia:

no feudalismo, ao contrário do escravismo, mesmo dentre os setores explorados da população, existiram condições objetivas que favoreceram a sobrevivência daqueles que nasceram com algum tipo de deficiência. Esses condicionantes, decorriam do fato do servo ter a "posse" de um pedaço de terra, onde vivia com a família produzindo seus meios de vida e a parte que cabia ao seu senhor. Da possibilidade que o mesmo teve de até certo ponto exercer o controle sobre sua prole e ser o organizador do seu processo e ritmo de trabalho, resultou na possibilidade de aproveitamento da capacidade produtiva de algumas pessoas com deficiência, numa economia familiar (CARVALHO, 2003, p. 99).

Com o fim da idade média, houve grande avanço das ciências naturais bem como um incremento das forças produtivas, o que possibilitou a intensificação do comércio e a ascensão da classe burguesa. Por influência do Renascimento, que retomava os valores das sociedades clássicas Grega e Romana, o Teocentrismo cede gradativamente lugar ao Antropocentrismo, onde o homem passa a ser a medida de todas as coisas. Dessa forma, se anteriormente a deficiência era atribuída a possessões e castigos, agora ela passa a ser determinada por causas naturais e genéticas. Pensadores e médicos, tais como Paracelso e Cardano, justificam esse paradigma. Entretanto, a visão mecanicista do homem e da natureza juntamente com a utilização da maquinaria na indústria capitalista fizeram surgir comparações que desencadearam conseqüências nefastas para a concepção da deficiência.

Na comparação entre o corpo humano e a máquina, cada órgão passa a ter uma função específica, o coração, por exemplo, passa a ser a bomba, os rins são o filtro e mais atualmente o cérebro humano é comparado a um computador. Por tanto, se cada peça desenvolve uma função específica, a deficiência seria a disfunção de uma dessas peças. Ao invés de ser atribuída a causas metafísicas e teológicas, agora ela passa a ser relacionada com disfuncionalidade (BIANCHETTI, 1996). Como a lógica do capitalismo é o investimento em equipamentos e indivíduos que propiciem cada vez mais produção e lucros, os limites postos pela deficiência são vistos preconceituosamente como limitadores da produção e da lucratividade capitalista, o que gerou historicamente o abandono e a discriminação de tais indivíduos.

Em contra partida, na área da filosofia pensadores como John Locke apontava, já no século XVIII, novas perspectivas para o entendimento da deficiência. Como representante da escola filosófica Empirista, Locke negava a existência de idéias inatas, afirmando que todo conhecimento é produzido a partir das experiências dos indivíduos. Assim o homem seria uma tabula rasa, onde o conhecimento poderia ser adquirido gradativamente através de suas experiências objetivas. Dessa maneira, o homem que antes era visto como essência imutável, passa agora a se modificar de acordo com sua experiência. Essa filosofia influencia substancialmente a concepção vigente até então sobre as pessoas com deficiência, pois, agora, a partir de uma boa educação e de experiências significativas o indivíduo pode progredir intelectualmente bem como nas suas relações sociais. Esses pressupostos filosóficos influenciaram o médico Jean Itard, que foi o precursor da educação especial a partir das experiências vividas com Victor, o selvagem de Aveyron.

Após as experiências de Itard, surgem na Europa algumas instituições oficiais de educação para deficientes, as quais incipientemente já vinham sendo implantadas desde o século XVI. Essas instituições em sua maioria ensinavam os rudimentos da leitura e da escrita, além de ministrarem a educação profissional. No Brasil, a educação especial é oficializada em 1854 com a inauguração do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, que seguia basicamente o modelo europeu. No século XX, são fundadas por todo o Brasil inúmeras instituições voltadas para a educação das pessoas com deficiência, entre elas podemos destacar a sociedade Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), que se espalharam rapidamente por todo o território nacional.

Por volta da década de 1960, a educação especial enfrenta fortes críticas devido ao paradigma da institucionalização, que além de se constituir em sua maioria pela filantropia, segregava os indivíduos da vida social. Procurou-se, de outra forma, oferecer uma educação que realmente propiciasse a integração dos educandos à corrente principal da vida. Os alunos que antes eram atendidos em instituições especializadas, devem agora a frequentar as classes regulares. Apesar das inúmeras dificuldades existentes em tais procedimentos, a partir da luta dos próprios grupos de pessoas com deficiência, importantes conquistas têm se concretizado apontando para a possível construção de uma sociedade inclusiva.

Nesse sentido, a partir de 1980, o Brasil passou por diversas transformações econômicas, políticas e sociais impulsionadas principalmente pelo ideal democrático que afirmava a igualdade entre todos os homens. Esse ideal não se fez presente apenas no Brasil, mas se verificou também em diversos países e instituições. Prova disso foi a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência publicada em 1975 pela ONU – Organização das Nações Unidas, que juntamente com a Resolução nº 31/123, culminou na proclamação do ano de 1981 como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente. Essa medida foi de suma importância para a educação especial brasileira, pois, segundo esse documento, o direito à educação e ao trabalho estavam garantidos. Assim sendo, várias medidas foram tomadas pelo Ministério da Educação no tocante à inclusão social e educacional das pessoas com deficiência.

Nesse contexto, este trabalho monográfico se propôs pesquisar os aspectos históricos da Educação Especial no município de Cascavel, a partir da década de 1970. Analisamos as primeiras instituições especializadas na educação das pessoas com deficiência, bem como o contexto em que se desenvolveram. Consideramos como fator relevante os acontecimentos políticos e econômicos que permearam este período e as políticas educacionais implementadas pelo Estado. Tomamos como referencial histórico o modo de produção capitalista, onde se expandiram as primeiras instituições de assistência e educação para as pessoas com deficiência.

Como afirma Jannuzzi, 2004:

Este trabalho é um diálogo com o passado, passando por vários períodos até chegar ao início deste século XXI, buscando apreender a construção escolar proposta ao deficiente. Voltar ao passado, no entanto, não significa que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele nos ensine como deveria ter sido. Ele mostra-nos o que foi, e que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas que existe relacionamento entre eles,

que a sua construção é processo humano, dentro de condições existentes e percebidas como possíveis. Ao retomar o passado, também se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções (p. 02).

O objetivo desse trabalho é analisar e registrar sistematicamente os programas e escolas de educação Especial implantados na cidade de Cascavel a partir de 1970, levantando quais os benefícios adquiridos pelos alunos com deficiência, bem como as principais dificuldades encontradas pelas instituições para implantar esses serviços. Como fontes de pesquisa utilizamos os documentos existentes no Núcleo Regional de Educação de Cascavel, jornais locais publicados no período, reportagens em revistas, bibliografia geral sobre a história da Educação Especial no Brasil e no Paraná e entrevistas com professores que atuaram na época, visto que alguns deles ainda trabalham na educação ou residem na região. Além dessas, foram incluídas diferentes fontes tais como: depoimentos de pessoas que trabalham na educação especial de Cascavel e relatórios obtidos nas visitas realizadas nas instituições analisadas, para enriquecer o trabalho proposto.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, analisamos o desenvolvimento do modo de produção capitalista, a expansão da instituição escolar para as classes populares, as relações entre as pessoas com deficiência no interior dessa sociedade e o surgimento das primeiras instituições de assistência e educação para esse segmento social. Aborda-se juntamente com o tema proposto os acontecimentos políticos e econômicos, pois entendemos que a educação é gestada no interior das sociedades e por isso é influenciada pelas relações materiais estabelecidas na totalidade social.

No segundo capítulo, estudamos as relações da sociedade brasileira com as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência física ou cognitiva. Abordamos inicialmente o período colonial e imperial, pois mesmo não existindo uma educação especial sistematizada nessa época, as pessoas com deficiência se relacionavam de alguma forma com a organização social mais ampla. O período republicano também é estudado, dando ênfase à expansão da educação especial tanto na esfera das instituições filantrópico-assistenciais, quanto nos limites do ensino regular. Atenção especial, também é dada à política educacional voltada para educação especial bem como às diferentes filosofias e paradigmas que nortearam o desenvolvimento dessa educação no Brasil.

Por fim, no terceiro capítulo estudamos o desenvolvimento da educação especial no município de Cascavel. Fazemos a relação entre a educação especial que vinha se desenvolvendo tanto no Brasil como no Paraná e a forma como ela se expandiu nesse município. Buscamos verificar quais foram as primeiras instituições que prestaram atendimento especializado para as pessoas com deficiência, qual a sua filosofia de trabalho e quais os principais resultados obtidos. Um pouco da história de Cascavel também é inserida nesse capítulo a fim de contextualizarmos as questões analisadas. Além disso, as iniciativas públicas também são analisadas levando-se em consideração a sua abrangência e o caráter de seu atendimento. Outro aspecto abordado é o movimento das pessoas com deficiência no sentido de estarem reivindicando melhores condições de educação e trabalho, considerando que tais lutas determinaram em grande parte os rumos tomados pela educação especial no município de Cascavel.

CAPÍTULO I

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Esse capítulo objetiva resgatar de forma breve de que maneira a sociedade capitalista se relacionou com as pessoas que possuíssem algum tipo de deficiência física ou cognitiva. Adotamos como referencial histórico o modo de produção capitalista, devido ao fato das primeiras instituições voltadas para a educação de tais indivíduos terem surgido nesse período. Inicialmente analisamos o período de transição da idade média para o capitalismo bem como os caminhos percorridos pela classe burguesa para tornar-se detentora da hegemonia política e econômica. Além disso procuramos abordar a forma pela qual a educação se estendeu para as classes populares servindo aos interesses ideológicos da classe burguesa. Pontuamos as principais concepções que a sociedade capitalista possui a respeito das pessoas com deficiência, bem como as relações estabelecidas no interior dessa sociedade. Com o fim da idade média, novos paradigmas decorrentes do avanço técnico e científico fizeram com que novas explicações surgissem sobre a causa e existência das pessoas com deficiência. A partir daí, respaldadas pela ciência médica foram criadas instituições especializadas na educação desse segmento social. Buscamos dessa forma, analisar o contexto em que tais instituições surgiram e qual foi a natureza do atendimento oferecido.

1.1 A TRANSIÇÃO DO FEUDALISMO PARA O CAPITALISMO

Durante o período histórico denominado de baixa idade média, profundas transformações políticas, econômicas e sociais abalaram significativamente a organização social do feudalismo. Na idade média, a ideologia predominante era marcada por um teocentrismo dirigido pelos eclesiásticos da igreja católica. Esse teocentrismo católico, em grande parte

representava uma herança da cultura Judaica que, influenciou largamente a mentalidade do homem feudal. Além disso, a sociedade era estamental, constituindo-se de camadas sociais que permitiam pouca mobilidade social entre si.

A economia da sociedade feudal era essencialmente agrária. Nos feudos, a produção voltava-se basicamente para a subsistência. Um grande número de servos, regidos por uma hierarquia de vassalagem, trabalhavam as terras do senhor feudal, a sua pequena faixa de terra e alguns artesãos dedicavam-se a fabricar os utensílios que o feudo necessitava. Dessa forma, o feudo era auto-suficiente, produzia-se internamente para atender todas as suas necessidades. Para comprovarmos tal afirmação vejamos o seguinte relato:

Nos primórdios da sociedade feudal, a vida econômica decorria sem muita utilização de capital. Era uma economia de consumo, em que cada aldeia feudal era praticamente auto-suficiente. Se alguém perguntar quanto pagamos por um casaco novo, a proporção é de 100 para 1 como você responderá em termos de dinheiro. Mas se essa mesma pergunta fosse feita no início do período feudal, a resposta provavelmente seria. “eu mesmo o fiz”. O servo e sua família cultivavam seu alimento e com as próprias mãos fabricavam qualquer mobiliário de que necessitassem. O senhor do feudo logo atraía à sua casa os servos que se demonstravam bons artífices, a fim de fazer os objetos de que precisava. Assim, o estado feudal era praticamente completo em si – fabricava o que necessitava e consumia seus produtos (HUBERMAN, 1981, p. 26).

Como podemos ver, o comércio no início da idade média era bastante incipiente, porém isso não significa que era inexistente. Existiam mercados que eram realizados semanalmente nas proximidades de algum mosteiro ou castelo fortificado. Esses mercados, no entanto, eram quase sempre locais restritos onde efetuavam-se pequenas trocas de mercadorias com pouca utilização de moedas. Além dos fatores já elencados, havia outras dificuldades que restringiam a expansão do comércio nessa época:

Um outro obstáculo à sua intensificação era a péssima condição das estradas. Estreitas, malfeitas, enlameadas e geralmente inadequadas às viagens. E ainda mais eram freqüentadas por duas espécies de salteadores – bandidos comuns e senhores feudais que faziam parar os mercadores e exigiam que pagassem direitos para trafegar em suas estradas abomináveis. A cobrança do pedágio era uma prática tão comum que “quando Odo de Tours, no século XI, construiu uma ponte sobre a Loire e permitiu o livre trânsito, sua atitude provocou assombro” (HUBERMAN, 1981. p. 26).

Esse mesmo autor ressalta outros motivos que dificultavam o crescimento do comércio:

Outros obstáculos retardavam a marcha do comércio. O dinheiro era escasso e as moedas variavam conforme o lugar. Pesos e medidas também eram variáveis de região para região. O transporte de mercadorias para longas distâncias, sob tais circunstâncias, obviamente era penoso, perigoso, difícil e extremamente caro. Por todos esses motivos, era pequeno o comércio nos mercados feudais locais (HUBERMAN, 1981, p. 26).

Mas não permaneceu pequeno. Chegou o dia em que o comércio cresceu, e cresceu tanto que afetou profundamente toda a vida da idade média. O século XI viu o comércio andar a passos largos; o século XII viu a Europa Ocidental transformar-se em consequência disso (HUBERMAN, 1981).

Esses diversos fatores, aliados à descentralização do poder, que dificultava o estabelecimento de leis, moeda única, maior segurança nas estradas, bem como a falta de um mercado consumidor que absorvesse a produção de excedentes, fizeram com que o comércio permanecesse por alguns séculos bastante reduzido. Porém, a partir do advento das cruzadas, que foram expedições organizadas a fim de resgatar a Terra Santa das mãos dos muçulmanos essa situação começou a se alterar. Segundo Huberman:

O desenvolvimento das mesmas satisfazia, basicamente, os interesses da igreja de Roma, que pretendia ampliar os seus domínios; da igreja de Constantinopla, que buscava enfraquecer os muçulmanos que ameaçavam o seu poder; da nobreza, que almejava mais terras para seus herdeiros, e dos comerciantes, que viam nas cruzadas um meio de ampliar seus negócios (1981 p. 28).

A partir da realização das cruzadas o comércio se expandiu gradativamente por toda a Europa. Se de um lado as cruzadas fracassaram no seu intento de retomar a cidade de Jerusalém dos muçulmanos, por outro a abertura da navegação pelo mar Mediterrâneo aos europeus possibilitou o seu contato direto com as especiarias vindas do Oriente. A nobreza feudal, enquanto lutava em terras longínquas em busca de glória e poder, tomava conhecimento de novos produtos e mercadorias de luxo, que passariam mais tarde a serem amplamente procuradas na Europa.

Esse mercado consumidor que agora era impulsionado pelas mercadorias oriundas da Índia, necessitou por conta de sua demanda, a organização de grandes feiras onde havia enorme

circulação de mercadorias que vinham de diferentes lugares do mundo. Com a realização dessas feiras, surgiu no cenário medieval a figura do comerciante. Na medida em que o comércio se expandia, os comerciantes entravam em atrito com os senhores feudais que eram detentores do poder político. Essas feiras eram realizadas geralmente nas antigas cidades medievais, as quais eram chamadas de burgos. Assim sendo, essa nova classe que se constituía foi logo chamada de burguesia. Devido às contradições existentes entre seus interesses e a velha ordem feudal, iniciou-se um período de transição do feudalismo para o capitalismo.

Ao mesmo tempo que essas contradições se desenvolviam, uma nova forma de organização social se cristalizava nos antigos burgos. Essas cidades se diferenciavam substancialmente dos feudos. Enquanto que nesses a economia era estática e auto-suficiente, nas cidades o comércio era dinâmico, havia larga utilização de moedas e a vida era marcada pela liberdade individual. Nas cidades, também existiam as corporações de ofício, as quais eram associações que organizavam a produção e a distribuição de determinados produtos, reunindo profissionais do mesmo ramo, como por exemplo os sapateiros, ferreiros e alfaiates.

Nas corporações existia uma escala hierárquica, composta de mestre, oficial e aprendiz. “oficiais e aprendizes estavam organizados em cada ofício conforme melhor correspondesse aos interesses dos mestres” (MARX e ENGELS, 1981).

Durante a baixa idade média, os conflitos entre turcos ortomanos e os europeus foram constantes. Resultou disso, a dificuldade para os europeus estarem comercializando diretamente com o Oriente, visto que os turcos dominaram o comércio no Mediterrâneo. É nesse contexto que os europeus procuraram novas rotas marítimas a fim de comercializarem diretamente com as Índias. Para tanto, diversas tecnologias foram desenvolvidas a fim de permitir aos europeus viajarem a distantes lugares enfrentando mares desconhecidos.

Sem dúvida, foi uma época de grandes descobertas e avanços tecnológicos. Podemos destacar a invenção das caravelas, o aperfeiçoamento do astrolábio, a confecção de vários mapas marítimos e a fundação da escola de Sagres, em Portugal. As grandes navegações buscavam uma nova rota marítima através do Oceano Atlântico até as Índias Orientais. Porém, no decorrer desse percurso novas terras e continentes foram descobertos e conquistados pelos europeus, dando início a uma era de saques, pilhagens, assassínios e extermínio de povos inteiros. Nesse sentido, Huberman afirma:

As descobertas iniciaram um período de expansão sem par, em toda a vida econômica da Europa Ocidental. A expansão dos mercados constituiu sempre um dos incentivos mais fortes à atividade econômica. A expansão dos mercados, nessa época, foi maior do que nunca. Novas regiões com que comerciar, novos mercados para os produtos de todos os países, novas mercadorias e trazer de volta, tudo que apresentava um caráter de contaminação e estímulo e anunciou um período de intensa atividade comercial, de descobertas posteriores, exploração e expansão (1981 p. 99).

Com o aumento do mercado consumidor e a grande demanda por mercadorias, a produção nas corporações de ofício tornou-se insuficiente, cedendo lugar pouco a pouco para uma nova forma de produção que foi chamada de manufatura. Nas manufaturas, cada indivíduo executava uma determinada tarefa, fazendo com que a produção se intensificasse cada vez mais. Além dessa divisão do trabalho, as manufaturas eram supervisionadas por alguns comerciantes, que agora tinham sob seus olhos a fabricação dos produtos que mais tarde venderiam nas feiras e mercados.

Nas manufaturas, buscava-se organizar e racionalizar o trabalho com a finalidade de concluir num tempo determinado uma considerável quantidade de mercadorias encomendadas. Para tanto, reparte-se o trabalho entre diversos trabalhadores e as diferentes operações não são mais efetuadas sucessivamente pelo mesmo operário, são determinadas em separado a tal ou tal operário e executadas simultaneamente. Essa repartição acidental se repete, mostra suas vantagens particulares e se cristaliza pouco a pouco sob a forma de divisão sistemática de trabalho. A mercadoria não é mais o produto individual de um operário independente que completa as diversas tarefas, torna-se o produto social de uma reunião de operários onde cada qual faz continuamente uma única e mesma operação parcial (MARX, 1982).

A expansão do comércio vivida pela Europa nos fins da idade média, a cada dia encontrava novos mercados e novas demandas. Dessa maneira, as manufaturas também já não davam conta de atender às necessidades do mercado. Em vista disso, houve um grande investimento em novas tecnologias e formas de produzir, que culminaram na chamada revolução industrial. A revolução industrial foi marcada pela utilização da máquina a vapor que intensificou a produção fabril. Porém, o trabalhador passa a ser uma extensão da máquina, tendo o ritmo do seu trabalho determinado por ela.

Neste momento histórico que vai do século XVI ao XVIII, as relações de produção capitalistas que se originaram das contradições existentes no interior da sociedade feudal começam a predominar em toda Europa. Gradativamente, os conflitos entre servos e senhores feudais são substituídos pelos conflitos entre burguesia e proletariado. Se na idade média a riqueza era medida pela posse de terra e o poderio militar, agora a riqueza passa a ser medida pela quantidade de dinheiro que se possuísse. A burguesia afirma-se cada vez mais enquanto uma classe detentora de grande poder econômico. As concepções medievais que eram marcadas pelo teocentrismo, agora são substituídas por concepções renascentistas e iluministas.

O capital acumulado, que do ponto de vista econômico, serviu de base para o estabelecimento do novo modo de produção, que sucedeu o feudalismo, foi constituído principalmente através do comércio. Este termo deve ser compreendido de forma elástica, significando não apenas a troca de mercadorias, mas incluindo também a conquista, pirataria, saque, exploração. Tal afirmação está fundamentada nas seguintes palavras de Marx:

A descoberta das minas de ouro e de prata da América, o extermínio das populações indígenas, sua escravização ou seu enterramento nas minas, a conquista e o começo da pilhagem das Índias Orientais, a transformação da África num vasto cercado onde se caçavam negros, tudo isso caracterizava a aurora da era da produção capitalista. Esses procedimentos idílicos são os fatores importantes da acumulação primitiva (1982 p. 183).

Para que o capitalismo se consolidasse em quanto modo de produção predominante, urgia, além do capital acumulado, uma enorme quantidade de trabalhadores despojados dos meios de produção que se dispusessem a vender sua força de trabalho. Esses trabalhadores foram obtidos principalmente da expulsão dos camponeses de suas terras e da ruína das corporações de ofício. No campo, as práticas econômicas capitalistas também se estenderam. Na Inglaterra, com o aumento do preço da lã, enormes extensões de terra foram cercadas para a criação de ovelhas, fazendo com que centenas de camponeses saíssem do campo em direção aos centros urbanos afim de procurarem trabalho e melhores condições de vida.

Os senhores feudais (...) criaram um proletariado bem mais numeroso ao expulsar pela força bruta os camponeses das terras que estes possuíam com os mesmos títulos feudais que eles, ao se apropriarem dos bens comunais (...). As grandes guerras feudais tinham devorado a velha nobreza; a nova, filha de seu tempo, via no dinheiro o poder dos

poderes. Sua divisa foi então: transformação das terras cultivadas em pastagens (MARX, 1982, p 174).

Assim como os camponeses, os artesãos também foram despojados de seus meios de produção, a fim de se enquadrarem nas relações de produção capitalista. Com o aumento da produtividade nas manufaturas e mais tarde nas grandes indústrias, o produto artesanal que tinha um custo mais alto para ser produzido já não podia concorrer com os industrializados. Dessa maneira, os artesãos tiveram que se desfazer de seus instrumentos de trabalho e vender sua mão de obra aos capitalistas.

Nesse contexto, podemos perceber que a força de trabalho utilizada pelos capitalistas para a produção das grandes indústrias foi conseguida após o longo processo de expropriação dos camponeses e artesões que possuíam os meios de produção necessários para fabricar suas mercadorias. Além disso, com a formação dos Estados nacionais alguns países se dedicaram à exploração de colônias, cobrando impostos dos povos nativos e traficando escravos. Como exemplo pode ser destacado o ocorrido no século XX numa aldeia africana, onde um observador das condições nas colônias francesas da África Ocidental, em 1935, conta qual foi o remédio aplicado àqueles que não pagavam os impostos por não estarem a serviço do processo de produção capitalista:

Uma aldeia do Sul do Sudão não pode pagar os impostos; mandaram para lá guardas nativos, que levaram todas as mulheres e crianças da aldeia, colocaram-nas num campo, no centro, queimaram as palhoças, e disseram aos homens que só teriam suas famílias de volta quando pagassem os impostos (HUBERMAN, 1981, p. 265).

Com a utilização da maquinaria nas fábricas e indústrias, que se intensificou após a revolução industrial, não era mais necessária a utilização de grande força física nos trabalhos fabris. Portanto, tornou-se possível o aproveitamento de mulheres e crianças nas grandes indústrias, pois o salário pago a esses trabalhadores era bem mais baixo que os repassados aos homens adultos. Um exemplo da exploração infantil nas fábricas pode ser verificado num relatório de uma comissão inglesa, que no ano de 1883 mostra um depoimento de Thomas Clarke, um menino de 11 anos de idade, ganhando 4 xelins por semana (com a ajuda do irmão) como emendador de fios. No documento a criança relata que:

Sempre nos batiam se adormecíamos... o capataz costumava pegar uma corda da grossura do meu polegar, dobrá-la, e dar-lhe nós. Eu costumava ir para a fábrica um pouco antes das 6 por vezes às 5, e trabalhar até às 9 da noite. Trabalhei toda a noite, certa vez, nós mesmos escolhíamos isso. Queríamos ter algum dinheiro para gastar. Havíamos trabalhado desde as 6 da manhã do dia anterior. Continuamos trabalhando até às 9 da noite seguinte. Estou agora na seção de cordas. Posso ganhar cerca de 4 xelins... Meu irmão faz o turno comigo. Ele tem 7 anos. Nada lhe dou, mas, se não fosse meu irmão, teria de dar-lhe 1 xelim por semana ... levo-o comigo, às 6, e fica comigo até às 8 (HUBERMAN, 1981, p. 191-192).

Um outro exemplo, mais recente, a respeito da exploração do trabalho infantil, vem dos Estados Unidos da América, através de um relatório apresentado em agosto de 1934. Este relatório refere-se ao trabalho de crianças desenvolvido no sistema doméstico, o qual é uma herança do período manufatureiro. O mesmo refere-se a um levantamento do trabalho doméstico realizado para a indústria de metal pré-fabricado. Os produtos incluem ganchos, colchetes, alfinetes de segurança, alfinetes de cabeça e botões de metal. A colocação de cordões ou arames às etiquetas é outra operação realizada por alguns dos trabalhadores domésticos pesquisados: “Crianças de menos de 16 anos trabalhavam em 96 das 129 famílias estudadas. Metade delas tinha menos de 12 anos. Trinta e quatro tinham 8 anos a menos e doze tinham menos de cinco anos” (HUBERMAN, 1981).

Dessa forma, a partir das contradições existentes no modo de produção feudal gradativamente foram se cristalizando as novas relações de produção capitalista. Nesse modo de produção, a sociedade se divide basicamente em duas classes. De um lado, estão os capitalistas chamados de burgueses que detêm os meios de produção e o capital necessário para produzir nas fábricas e indústrias. De outro lado estão os proletários, que desde a antigüidade foram sendo expropriados dos seus instrumentos de trabalho, lhes restando unicamente vender a sua força de trabalho para obter seus meios de subsistência.

As classes fundamentais da sociedade capitalista são a burguesia e o proletariado. A classe burguesa compõe-se dos grandes proprietários não trabalhadores que possuem os meios de produção na indústria e na agricultura. São eles que organizam o trabalho nas empresas que lhes pertencem e, sob a forma de lucro, apropriam-se do produto suplementar criado pelo trabalho não pago dos operários assalariados.

O proletariado é a classe que se opõe à burguesia e, ao mesmo tempo, é a condição indispensável da sua existência. Integra os operários assalariados privados dos meios de produção e dos meios de subsistência. Para viver, os operários são obrigados a trabalhar como assalariados para os capitalistas, vendendo-lhes a sua capacidade de trabalhar, ou a sua força de trabalho (HERMAKOVA E RATNIKOV, 1986, p. 49).

O capital que é gerado a partir da venda das mercadorias produzidas nas fábricas e indústrias não surge simplesmente pela troca de tais mercadorias. Esse capital é proveniente da exploração que o capitalista exerce sobre os proletários, pois ao tempo que eles trabalham para garantir o seu salário é acrescentado um tempo suplementar do qual o capitalista se apropria. Esse tempo não pago do trabalho é chamado de mais-valia:

A mais-valia é produzida pelo emprego da força de trabalho. O capital compra a força de trabalho e paga em troca o salário. Trabalhando, o operário produz um novo valor, que não lhe pertence, e sim ao capitalista. É preciso que ele trabalhe um certo tempo para restituir unicamente o valor do salário. Mas isso feito, ele não pára, mas trabalha ainda mais algumas horas por dia. O novo valor que ele produz agora, e que ultrapassa então ao montante do salário, se chama mais-valia (MARX, 1982, p. 53).

Após analisarmos o período de transição do feudalismo para o capitalismo e também a forma pela qual se consolidou o modo de produção capitalista, passamos a verificar de que maneira as pessoas com deficiência se relacionam no interior dessa sociedade.

1.2 AS RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A SOCIEDADE CAPITALISTA

A partir do século XIV, a Europa passou por um movimento cultural denominado de Renascimento. Esse movimento resgatava na literatura, nas artes e em diversas manifestações artísticas e culturais o legado do classicismo greco-romano. As humanidades se difundiram entre os principais intelectuais da época. Paulatinamente, o teocentrismo medieval cede lugar ao antropocentrismo renascentista, e o homem passa a ser a medida de todas as coisas. Vários questionamentos começam a surgir, sobre como deveria se organizar a vida social e religiosa. De tais questionamentos, somados às diferentes formas de pensamento, se inicia o movimento denominado de Reforma Protestante. A Reforma Protestante foi um movimento religioso e

cultural, que questionava muitos dos dogmas católicos e buscava essencialmente colocar a religião a serviço dos interesses da burguesia. Sob a Reforma Protestante vejamos o seguinte relato:

Ela dividiu-se em muitas seitas diferentes, mas em todas, e em graus variados, o capitalismo interessado nos bens materiais podia encontrar consolo. Tomemos por exemplo os Puritanos. Enquanto os legisladores católicos advertiam que o caminho da riqueza podia ser a estrada do inferno, o Puritano Baxter dizia a seus seguidores que se não aproveitassem as oportunidades de fazer fortuna, não estariam servindo a Deus: “Se Deus vos mostra o caminho pelo qual podeis ganhar mais, legalmente, do que em qualquer outro (sem dano para a nossa alma ou para qualquer outra) e se recusais, escolhendo o caminho menos lucrativo, estareis faltando a uma de vossas missões, e rejeitando a orientação divina, deixando de aceitar seus dons para usá-los quando ele o desejar, podeis trabalhar para serdes ricos para Deus, embora não para a carne e o pecado” (HUBERMAN, 1986, p. 179-180).

Ainda sob a Reforma Protestante, vejamos outra seita semelhante:

Tomemos os metodistas. Wesley, seu famoso líder escreveu: “não devemos impedir as pessoas de serem diligentes e frugais; devemos estimular todos os cristãos a ganhar tudo o que puderem, e a economizar tudo o que puderem; ou seja, na realidade, a enriquecer (HUBERMAN, 1986, p. 180).

Ainda para demonstrar que a teologia cristã proposta pelos reformadores estava em conformidade com a nascente nova ordem social, pode-se destacar os calvinistas. Seu fundador, procurando dissociar o lucro do capitalista e o pecado formulou a seguinte questão: “por que razão a renda com os negócios não deve ser maior do que a renda com a propriedade da terra? De onde vêm os lucros do comerciante, senão de sua diligência e indústria?” (CALVINO apud HUBERMAN, 1981).

Se por um lado, os reformistas se mostravam bastante progressistas em alguns aspectos da vida econômica, por outro continuavam a defender velhas posições no que diz respeito a forma de entender e aceitar as pessoas com deficiência. Isso se torna evidente se observarmos as palavras de Martinho Lutero citado por Pessotti a esse respeito:

Há oito anos vivia em Dessau um ser que eu, Martinho Lutero, vi e contra o qual lutei. Há doze anos, possuía vista e todos os outros sentidos, de forma que se podia tomar pôr

uma criança normal. Mas ele não fazia outra coisa senão comer, tanto como quatro camponeses na ceifa. Comia e defecava, babava-se, e quando lhe tocava, gritava. Quando as coisas não corriam como queria, chorava. Então, eu disse ao príncipe de Anhalt: Se eu fosse o príncipe, levaria essa criança ao Moldau que corre perto de Dessau e a afogaria. Mas o príncipe de Anhalt e o príncipe de Saxe, que se achava presente, recusavam seguir o meu conselho. Então eu disse: “Pois bem, os cristãos farão orações divinas na igreja, a fim de que nosso senhor expulse o demônio. Isso se fez diariamente em Dessau, e o ser sobrenatural morreu nesse mesmo ano...” (1984, p. 13).

Esse relato nos mostra que os protestantes apesar de estarem enquadrados no novo modo de produção ainda defendiam concepções extremamente estigmatizantes com relação às pessoas com deficiência. Mesmo com a grande influência exercida pela reforma protestante, a igreja católica continuou a ocupar um importante lugar no cenário político, econômico e social da Europa. Podemos verificar de acordo com os documentos do século XVIII, que a igreja católica continuou a restringir o acesso aos cargos eclesiásticos para aquelas pessoas que possuísem algum tipo de deficiência. Vejamos de acordo com Thomassin, citado por Silva, um exemplo dessa exclusão:

No dia 20 de janeiro de 1789 a sagrada congregação recusou concordar com a ascensão às Santas ordens de um Clérigo ‘manco’ da diocese de Albenga, na Ligúria; o Padre Francois Pujol, da diocese de Vincernnes, na França, tendo sofrido um acidente vascular cerebral, perdeu o uso do braço e da mão esquerda; solicitou ao Bispo a dispensa da irregularidade para exercício das funções sacerdotais e para celebrar a missa numa capela privada. Embora seu bispo tenha apoiado sua consulta, a Sagrada Congregação recusou o pedido no dia 19 de agosto de 1797. O seminarista, Ambroise Lamberti, da diocese de Albenga, tinha um problema de movimentação da perna esquerda, de tal forma que precisava andar com o apoio contínuo de uma bengala. O Bispo da Diocese foi consultado a respeito e opinou que haveria graves inconvenientes em promovê-lo às sagradas ordens, no que foi apoiado pela Sagrada Congregação no dia 20 de janeiro de 1798 (1986, p. 259).

Outro exemplo que nos mostra claramente a exclusão dos sacerdotes que tivessem algum tipo de deficiência mesmo após a sua ordenação, pode ser analisado através do seguinte relato:

O sacerdote Philippe Maggiorani, da diocese de Borgo San-Sepolcra, na Toscana, teve sua mão esquerda de tal forma mutilada pela acidental explosão de uma espingarda excessivamente carregada, durante uma caçada, que foi necessário amputar parte do braço para evitar sua morte. Solicitou dispensa da irregularidade para prosseguimento de seus trabalhos como sacerdote e esta lhe foi negada em 18 de junho de 1785. No ano de 1787 apresentou uma nova e humilde solicitação, acompanhada do parecer favorável de

seu bispo e do total apoio de seus paroquianos. No entanto, a Sagrada Congregação, depois de haver submetido o assunto à consideração pessoal do papa, manteve a recusa à dispensa de irregularidade por um decreto de 7 de julho de 1787 (THOMASSIN apud SILVA, 1986, p. 259).

Com tais exemplos, podemos perceber que a igreja católica reforçou significativamente as concepções e as práticas estigmatizantes no que diz respeito às pessoas com deficiência. Muitas dessas concepções associavam as deficiências com possessões demoníacas, o que tornava tais indivíduos indesejáveis e resultava quase sempre em sua segregação. Apesar dos avanços filosóficos e científicos, ainda hoje podemos observar que muitas seitas religiosas praticam curas e exorcismos, afirmando que a deficiência física está diretamente ligada a algum tipo de possessão maligna. Esse tipo de pregação reforça ainda mais as concepções metafísicas a cerca da deficiência e contribui para discriminação e exclusão das mesmas.

Com a consolidação do modo de produção capitalista, muitas das concepções religiosas e culturais que predominaram durante a idade média foram substituídas por um novo ideário científico e filosófico patrocinado pela burguesia. Diversos avanços tecnológicos se fizeram necessários para alavancar a produção de mercadorias, que deveria ser cada vez maior devido ao alargamento do mercado consumidor. Juntamente com tais avanços, as explicações medievais sobre a existência das pessoas com deficiência foram-se alterando gradativamente por novas explicações calcadas na ciência médica. Entre esses estudiosos podemos citar os trabalhos de Paracelso (1493-1514) e Cardano (1501-1576), que se dedicavam à medicina alquimista.

Na concepção de Paracelso, a causa das deficiências não estava relacionada ao pecado e nem à presença de maus espíritos. Para ele as pessoas que as possuíam “eram doentes ou vítimas de forças sobre-humanas cósmicas ou não, e são dignas de tratamento e complacência” (PESSOTTI, 1984)

O médico alquimista Cardano também realizou estudos que tentavam desmistificar a causa das deficiências. Para tanto, uniu o misticismo neoplatônico, à magia, a astrologia e a cabala, professando também sua crença em poderes especiais e em forças cósmicas que podem ser responsáveis por comportamentos inadequados: “Loucos e deficientes são vítimas de tais poderes e, por vezes, até dotados de poderes mágicos desordenados, o que os torna merecedores de atenção médica” (PESSOTTI, 1984).

Apesar dos trabalhos de Paracelso e Cardano ligarem a existência das deficiências com as forças cósmicas, contribuíram significativamente para romper com as concepções medievais que eram calcadas na teologia cristã. Ao admitirem a possibilidade de tratamento médico para tais pessoas, deslocaram o problema da esfera teológica para a terrena.

Ainda no século XVI, a origem patológica tanto da deficiência como da loucura, havia se tornado norma de jurisprudência já em 1534, desautorizando completamente as visões supersticiosas em ambas.

A loucura e a deficiência mental foram definidas em jurisprudência, concebida como bobo ou idiota de nascimento a pessoa que não pode contar até vinte moedas, nem dizer-nos quem era seu pai ou sua mãe, quantos anos tem, etc... de forma que não parece haver possuído conhecimento de qualquer razão da qual se pudesse beneficiar ou que pudesse perder (PESSOTTI, 1984, p. 17).

Para comprovarmos a importância do enfoque médico nos diagnósticos das deficiências vejamos:

Com o fortalecimento do enfoque especulativo da medicina o poder de identificar e classificar as deficiências passa a estar centralizada no clínico. Agora é o médico quem avalia e prescreve a forma pela qual a sociedade deve proceder em relação às pessoas com deficiência. “O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena” (PESSOTTI, 1984, p. 68 – grifos do autor).

Outro médico que atuou no diagnóstico das deficiências foi J. Emanuel Federé (1764-1835), nascido na Sabóia, região onde ocorriam muitos casos de bócio. Este médico introduziu amplas reformas nos hospitais destinados a tratamento de deficientes mentais com a intenção de renovar os processos de tratamento médico hospitalar. Esse médico elaborou o “Tratado do bócio e do cretinismo”, publicado em 1791, aonde reafirma o fatalismo hereditário da deficiência mental e transforma em lei a idéia de que o bócio é uma degenerescência cujo resultado final é o cretinismo. Com tal tratado, que foi elaborado a partir de um trabalho desenvolvido por uma comissão nomeada pelo governo, formula-se a lei de que o bócio é o primeiro degrau de uma degenerescência, cuja última expressão é o cretinismo, que ele não é mais que o efeito imediato do bócio, tendo por causa remota sempre pais afetados de bócio (PESSOTTI, 1984).

De acordo com o Tratado do bócio, o cretinismo seria resultado da degenerescência transmitida pelos pais que possuísem a doença. Dessa maneira, a deficiência passa a ser vista com um certo fatalismo hereditário que pode ser melhor entendido através do seguinte relato:

O problema da deficiência mental encontra sua solução radical na segregação ou esterilização dos adultos afetados por bócio, de um lado. De outro, implica que a erradicação das causas da incidência de bócio eliminará, senão todas, a maior parte das incidências de deficiência mental. Isto porque, eliminando o bócio não mais existiriam cretinos e, portanto, não haveria os semicretinos a procriar filhos que fatalmente seriam cretinos ou no, mínimo, idiotas, imbecis (PESSOTTI, 1984, p. 71).

Os resultados do Tratado do bócio, que trazia uma concepção fatalista e hereditária das deficiências, foram nefastos e agravaram ainda mais a segregação e a discriminação desse segmento social.

Com a intensificação da produção capitalista após a inserção do maquinismo, mulheres e crianças foram integrados no trabalho fabril na maioria das vezes em condições sub-humanas, o que quase sempre resultava em uma limitação física ou sensorial. Um exemplo disso é nos dado por Villermé citado por Rocha:

Eles [os trabalhadores] compõem-se principalmente de famílias pobres carregadas de crianças de pouca idade... É preciso vê-los chegar a cada manhã à cidade e partir a cada tarde. Existe entre eles uma multidão de mulheres pálidas, magras, caminhando com os pés nus no meio da lama... e um número ainda mais considerável de crianças não menos sujas, não menos macilentas, cobertas de farrapos sujos com o óleo dos teares que caiu sobre eles enquanto trabalhavam. Essas crianças, mais resguardadas da chuva pela impermeabilidade de suas roupas (regadas pelo óleo imundo dos teares) ... Levam na mão ou escondem sob as roupas ou de qualquer maneira o pedaço de pão que deve alimentá-las até o momento de voltarem para casa (1997, p. 20).

Um exemplo da degradação causada aos trabalhadores das fábricas após a inserção do maquinismo que provocou milhares de deficiências na França foi descrita da seguinte maneira:

Em 1837, o próprio Villermé estudando as condições dos dez departamentos mais industrializados, constata que, dentre dez mil jovens alistados, a inacreditável porcentagem de inválidos e deformados é de 89,8%, ou seja, mesmo entre os sobreviventes da indústria, nove em cada dez estavam definitivamente deformados por ela. Os números da destruição industrial da juventude francesa caem um pouco nos anos seguintes, mas continuam alarmantes. Os alistados recusados por deficiência física em

várias regiões francesas passam de 60% no início dos anos 40. O relatório nacional sobre o estado físico dos rapazes alistados em 1866 revela que, simplesmente, um terço da população de jovens franceses tem que ser reformada (recusada para o serviço militar) por incapacidade física: “raqúuticos, mutilados, reumáticos, corcundas e mancos são algumas das categorias nas quais se enquadram a juventude que a espoliação fabril e sua miséria degradaram” (ROCHA, 1997, p. 21-22 – grifos do autor).

Então, as mutilações e a degradação causada pelo maquinismo fabril foi a responsável por grande parte das deficiências no século XIX. Porém, apesar disso ser evidente, a ciência médica continuou se afastando da realidade material através de seus diagnósticos fatalistas. Dessa forma, Augustin Morel desenvolve a teoria da degenerescência humana, que pode ser descrita da seguinte maneira:

Trata-se, como se sabe, de uma obra pré-darwinista de 1857 que, apoiada na doutrina medieval da queda, supõe que a espécie humana sofreu um desmembramento involutivo, de onde se originariam os degenerados. A degeneração seria sempre hereditária e progressiva, de tal forma que, pelo seu inevitável agravamento nos descendentes, conduziria a (...) estirpe degenerada à extinção (ROCHA, 1997, p. 22-23).

Não há muita diferença entre o Tratado de Federé e o de Morel, no que se refere às causas da deficiência mental ao entender o cretinismo como produto fatal do bécio. “Morel, porém, admite que a idiotia e a imbecilidade podem também resultar de outra linha de degenerescência da espécie: a das causas tóxicas, mais precisamente o alcoolismo dos pais” (PESSOTTI, 1984).

Por meio do Tratado da degenerescência humana, pode-se isentar o processo de trabalho enquanto causador da degradação física, sensorial e mental de homens, mulheres e crianças. Plena de conivência patronal, a ciência da degenerescência já tinha comprometido seus diagnósticos profissionais quando formulara sua doutrina: “os resultados da degradação como manifestação sintomática de degenerados que já vinham se afastando da normalidade humana há gerações” (ROCHA, 1997).

Com o Tratado das degenerescências, agravam-se as estigmatizações imputadas às pessoas que possuíssem algum tipo de deficiência física ou sensorial. Desse momento em diante as deficiências passam a ser vistas como uma doença que precisa ser controlada de geração à geração.

Dessa forma, com o Tratado da degenerescência de Morel, a deficiência mental regride ao status de ameaça à segurança pública e à saúde das famílias e povoações. “É a nova peste, a nova lepra a requerer a mobilização defensiva dos imunes; não que pudesse alguém ser contagiado enquanto pessoa: o sangue, a genealogia, a raça é que ficavam expostos ao contágio fatal” (PESSOTTI, 1984).

O resultado mais imediato dessa concepção fatalista acerca da deficiência foi o retorno às velhas práticas medievais da segregação em hospitais e asilos. As pessoas com deficiência passam a ser vistas como ameaça e precisam ser separadas do restante da população. As vítimas das grandes indústrias agora são vistas como desajustados sociais e não se enquadram na lógica capitalista. Nesse sentido vejamos:

A fábrica, que já enclausurara o trabalho, agora internará também o resultado de sua ação sobre a população: serão trancafiados nos morredouros manicomiais, para serem devidamente exterminadas, as vítimas que carregavam no corpo os sinais da “degeneração” com os quais a fábrica e a nova medicina mental – os estigmatizara” (ROCHA, 1997, p. 22-23 – grifos do autor).

As teorias que tratavam a deficiência enquanto degenerescência humana contribuíram para a formação de ideários que mais tarde norteariam práticas preventivas como a total segregação e a esterilização. Vejamos o pensamento de Tredgoid, em 1909 citado por Pessotti (1984), a respeito:

Proponho, como princípio geral, que a partir do momento em que uma nação alcance um dado nível de civilização, e em que a ciência médica e os sentimentos humanitários concorram para prolongar a vida dos desequilibrados, se torne então indispensável que essa nação adote leis sociais que garantam que esses incapazes não propagarão a sua espécie (p. 186).

Nesse mesmo sentido Fernal citado por Pessotti (1984), escreveu em 1912 o seguinte:

O período atual caracteriza-se por uma tomada de consciência brutal, tanto por parte dos profissionais como do público, a respeito da extensão considerável da deficiência mental, e de sua influência como fonte de miséria para o próprio doente e sua família, como fator causal do crime, da prostituição, da pobreza, dos nascimentos ilegítimos, da intemperança, e de outras doenças sociais complexas. O fardo social e econômico da deficiência mental simplesmente não é muito conhecido. Os deficientes mentais

constituem uma classe parasita, rapace, completamente incapaz de bastar-se e de tratar de seus próprios assuntos. A sua grande maioria vem a tornar-se, de uma maneira ou de outra, num encargo público. Causam um desgosto inconsolável à sua família e são uma ameaça e um perigo para a comunidade. As mulheres deficientes mentais são quase invariavelmente imorais e, em liberdade, são geralmente agentes de propagação de doenças venéreas, ou dão origem a crianças tão deficientes como elas ... Todo deficiente mental, e principalmente o imbecil ligeiro, é um criminoso em potencial que necessita apenas de um meio favorável para desenvolver e exprimir suas tendências criminosas (p.186).

Como podemos perceber, o enfoque fatalista acerca das deficiências causou atitudes extremistas para com este segmento social. Prova disso foram as medidas eugenistas que em muitos países da Europa e da América esterilizaram milhares de pessoas com deficiência. Além disso, podemos ressaltar a eliminação de tais pessoas nos campos de concentração nazistas, onde eram chacinadas aos milhares, com o objetivo de purificar a raça ariana.

Apesar da brutalidade de tais práticas, gradativamente a ciência médica, que foi em parte responsável por tais absurdos, avançou significativamente em seus diagnósticos passando a encarar a deficiência de forma mais objetiva e humana. Assim sendo, pouco a pouco as pessoas com deficiência passam a ter direitos no interior da organização social. Isso se reflete principalmente na necessidade de estender a educação a tais pessoas. Antes de analisarmos a educação das pessoas com deficiência no capitalismo, vejamos alguns aspectos importantes a respeito da implantação da escola enquanto instituição hegemônica na transmissão dos saberes produzidos e acumulados historicamente.

1.3 A EXPANSÃO DA ESCOLA PARA AS CLASSES POPULARES; UM INSTRUMENTO IDEOLÓGICO A SERVIÇO DA BURGUESIA

Com a consolidação do modo de produção capitalista, ocorreram profundas transformações no interior da sociedade medieval. Muitos dos costumes foram substituídos por novas leis, que agora passam a ter abrangência nacional. As relações de produção se alteraram, o trabalho servil foi substituído pelo assalariado e a burguesia afirmou-se enquanto classe dominante. A produção artesanal, que na idade média era executada nas corporações de ofício, foi substituída inicialmente pelas manufaturas, onde introduziu-se a divisão social do trabalho e,

mais tarde, após a revolução industrial, pela grande indústria onde o operário passou a ser um apêndice da máquina.

Essas transformações que representaram o fim do modo de produção feudal e o início de uma nova organização social calcada no trabalho assalariado e na propriedade privada, trouxeram novas exigências em diversas áreas sociais. Gradativamente, os costumes e as classes sociais medievais cederam lugar para a burguesia e as relações de produção capitalistas. Sobre essa transformação PONCE afirma:

“Os burgueses compraram as suas terras: a pólvora derrubou os seus castelos. Os navios apontavam agora as rotas de um continente remoto, mais inacessível do que as princesas de Trípoli, que só poderia ser conquistado mediante a indústria e o comércio” (1992, p. 112).

No modo de produção capitalista, ocorre a saída de uma grande massa de camponeses que anteriormente trabalhavam nos feudos em direção às cidades. Além disso, os artesãos que antes trabalhavam nas corporações de ofício, após serem despojados de seus meios de produção foram obrigados a incorporarem-se à indústria capitalista. Tais transformações fizeram com que surgissem novas necessidades sociais e culturais. Entre essas necessidades impõem-se a organização de uma escola que desse conta de educar essa grande massa de trabalhadores assalariados e urbanos.

A preparação para o trabalho sempre existiu de alguma forma nos modos de produção anteriores, em especial o escravismo e o feudalismo. As crianças e os jovens eram de alguma maneira preparados para a vida adulta. Porém, devemos destacar o caráter classista dessa educação, pois para a classe dominante era reservada uma instrução voltada para o poder e o ócio, enquanto que as classes dominadas tinham sua aprendizagem no próprio ambiente de trabalho ou no seio de suas famílias.

Na Roma arcaica, por exemplo, com uma mistura de aprendizagem familiar e participação na vida adulta em geral, essa preparação ocorria da seguinte forma:

o jovem varão simplesmente acompanha o pai no trabalho da terra, no foro ou na guerra, enquanto as filhas permanecem junto à mãe ajudando-a em outras tarefas. Na economia camponesa, mesmo em nossos dias, a sede da aprendizagem social e para o trabalho continua sendo a família. Para o camponês auto-suficiente, a escola não podia oferecer

outra coisa que doutrinação religiosa e, em seu caso, político. As destrezas e os conhecimentos necessários para seu trabalho podiam ser adquiridos no próprio local de trabalho: e de qualquer forma, a escola não os oferecia (ENGUIITA, 1989, p. 104).

Na idade média, as práticas não se diferenciavam significativamente, da antiguidade porém ocorria o intercâmbio de crianças entre as famílias, a fim de que estas fossem educadas como aprendizes. Sobre esse assunto vejamos o relato de Philippe Áries citado por ENGUIITA a respeito:

A falta de coração dos ingleses manifesta-se particularmente em sua atitude para com seus filhos. Após havê-los tido em casa até os sete ou nove anos (entre nossos autores clássicos, sete anos é a idade em que as crianças deixam as mulheres para incorporar-se à escola ou ao mundo dos adultos), colocam-nos, tanto os meninos quanto as meninas, no duro serviço das casas de outras pessoas, às quais as crianças ficam vinculadas por um período de sete a nove anos (portanto, até a idade de quatorze a dezoito anos, aproximadamente). São chamados então de aprendizes, durante este tempo desempenham todos os ofícios domésticos. Há poucos que evitam este tratamento, pois todos, qualquer que seja sua fortuna, enviam assim seus filhos às casas de outros enquanto recebem por sua vez as crianças alheias (1989, p. 105).

Nesse contexto, o mesmo autor descreve como era a educação das classes altas na idade média.

As crianças eram enviadas a outra casa com um contrato ou sem ele. Ali aprendiam boas maneiras e talvez fossem levadas a uma escola embora estas não fossem muito apreciadas pelas classes altas. Desempenhavam funções servis e não ficava muito clara a fronteira entre os serventes propriamente ditos e os jovens encarregados de sua educação a eles próprios: vem daí que os livros que ensinavam boas maneiras para os serventes se chamassem em inglês books, ou que a palavra Valet servisse também para designar os meninos, ou que o termo garçon designasse também ambas as coisas e se conserve ainda hoje, na França, para designar quem serve as mesas nos restaurantes (o termo Espanhol mozo talvez inclua-se no mesmo caso). Esta era a via normal de aprendizagem, enquanto a escola, pelo menos além das primeiras letras, ficava reservada para os que estavam chamados a ser copistas ou algo similar (ENGUIITA, 1989 p. 105).

No artesanato, podemos observar o intercâmbio de crianças entre diferentes mestres artesões durante o período da idade média. Vejamos a descrição de Scott citado por Enguita sobre esse assunto:

Esta espécie de intercâmbio familiar tinha lugar de forma especial no artesanato. O mestre artesão acolhia um pequeno número de aprendizes entrando com eles numa relação de mútuas obrigações. O aprendiz estava obrigado a servir fielmente ao mestre não apenas nas tarefas do ofício, mas no conjunto da vida doméstica. O mestre estava obrigado a ensinar-lhes as técnicas do ofício, mas também a alimentá-lo e a vesti-lo, dar-lhe uma formação moral e religiosa e prepará-lo para converter-se em um cidadão (1989, p. 105-106).

Como podemos perceber, na idade média existia algum tipo de preparação para vida adulta e o trabalho, porém essa preparação raramente ocorria nas escolas. Ela se dava no próprio ambiente de trabalho, sendo que o intercâmbio de jovens aprendizes era bastante recorrente. Com o desenvolvimento das manufaturas o quadro social se alterou, a utilização das máquinas na produção e a divisão do trabalho fizeram surgir a necessidade de uma instituição que além de resolver o problema da mendicância e das crianças abandonadas, também preparasse minimamente a mão de obra que seria utilizada nessas indústrias.

Em estes reinos de seis anos a esta parte, pessoas piedosas têm dado ordem para que haja colégios de meninos e meninas, desejando dar remédio a grande perdição que de vagabundos, órfãos e crianças desamparadas havia, (...) porque é certo que ao se remediar estas crianças perdidas põe-se obstáculos aos latrocínios, delitos graves, e enormes, que por se criado em liberdade de necessidade hão de ser quando grandes gente indomável, destruidora do bem público, corrompedora dos bons costumes, contaminadora das gentes e povos (VARELA apud ENGUITA, 1989, p. 108).

Como já vimos, a inserção da maquinaria na indústria permitiu a exploração de mulheres e crianças nos trabalhos fabris na medida em que não era mais necessário grande força física para a execução de tais tarefas. Um exemplo disso é exposto por Furniss citado por Enguita, da seguinte maneira:

Foi o desenvolvimento das manufaturas que converteu definitivamente as crianças na guloseima mais cobiçada pelas indústrias: diretamente, como mão-de-obra barata, e indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina. O momento culminante dos orfanatos e, em geral, do internamento e disciplinamento das crianças em casas de trabalho e outros estabelecimentos similares foi o século XVIII. Na Inglaterra, as *Workhouses* converteram-se em *Schools of industry you colleges of Labour*. O essencial não era já por os vagabundos e seus filhos fazer em um trabalho útil com vistas à sua manutenção, mas educá-los na disciplina e nos hábitos necessários para trabalhar posteriormente (1989, p. 108).

Apesar da escolaridade se estender às camadas populares, em especial aos excluídos sociais, podemos constatar que essa educação se restringia aos preceitos morais e disciplinares sendo, que na maior parte os orfanatos davam grande ênfase à exploração dessas crianças nos trabalhos em suas oficinas de manufaturas. Esse trabalho começava bem cedo, geralmente aos quatro ou cinco anos e era explorado em longas jornadas de trabalho.

Quando estas crianças tiverem quatro anos, serão enviadas a uma casa de trabalho rural e ali, ensinadas a ler duas horas ao dia e mantidas plenamente ocupadas o resto de seu tempo em qualquer das manufaturas da casa (...). É de considerável utilidade que estejam, de um modo ou outro, constantemente ocupadas ao menos doze horas ao dia, quer ganhem a vida ou não; pois, por este meio, esperamos que a geração que está crescendo estará tão habituada à ocupação constante que, em geral, lhe será agradável e divertida (FURNISS apud ENGUITA, 1989, p. 108).

Como podemos constatar, desde o início do modo de produção capitalista a burguesia percebeu a importância de se manter escolas que atuariam tanto no sentido de estar preparando a mão-de-obra para as fábricas quanto no sentido de estar disciplinando coercitivamente esses futuros trabalhadores assalariados. Porém, a escola não se constituiu enquanto uma concepção da burguesia para as classes trabalhadoras. Ela se consolidou inserida no movimento contraditório da sociedade capitalista, satisfazendo discimuladamente os interesses da classe burguesa. Nesse sentido, uma questão que suscitou inúmeros debates e controvérsias entre os pensadores da burguesia foi a questão relativa a qual tipo de educação deveria ser dada às massas trabalhadoras. A esse respeito, vejamos:

Os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as conseqüências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis (ENGUITA, 1989, p. 109).

Entre os pensadores que se posicionaram a respeito dessa questão podemos destacar as concepções defendidas por John Locke: este filósofo que passa ainda por ser um dos inspiradores

da “educação” moderna, porque escreveu sobre como deveria ser a educação de um gentleman (apesar de ter proposto o internamento das crianças pobres). Não duvidou em declarar:

Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana (LOCKE apud ENGUITA, 1989, p. 109-110).

Muitas foram as divergências acerca de qual seria a melhor educação a ser dada para a massa trabalhadora. De um lado, estavam aqueles que defendiam a expansão da escola como instrumento de preparação para o trabalho e também para ilustrar aqueles que viviam na ignorância. De outro, encontravam-se aqueles que temiam a escola, pois ela poderia suscitar aspirações indesejáveis entre a massa trabalhadora. No entanto, após algumas divergências, a burguesia estabeleceu um consenso sobre tal questão.

A via intermediária era a única que podia suscitar o consenso das forças bem-pensantes; educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar. Que melhor, para isto, que a religião? (ENGUITA, 1989, p 111).

Nesse sentido, vários ilustrados defenderam a posição de que o ensino religioso seria o mais apropriado para as classes populares. Vejamos alguns deles:

“Quanto mais claro ficar que os impostos mantêm o povo na miséria, mais indispensável se torna dar-lhe uma educação religiosa; porque é na irritação da desgraça que se precisa sobretudo tanto de uma potente cadeia quanto de uma consolação cotidiana” (CHARLOT E FIGEAT apud ENGUITA 1989 p. 111-112).

É nesse cenário de conflitos ideológicos que a escola consolida-se enquanto instrumento de doutrinação e formação da massa trabalhadora. Uma prova disso pode ser vista da seguinte maneira:

A fé, a piedade, a humildade, a resignação ou as promessas de que o reino dos céus passaria a ser dos pobres e que os últimos seriam os primeiros podiam ser suficientes para obter a submissão passiva do trabalhador, especialmente do camponês fragmentado, ignorante e apegado incondicionalmente às normas da propriedade, mas não para conseguir a submissão ativa que o trabalho industrial exige do operário assalariado. Os cercamentos, a dissolução dos laços de dependência, a superpopulação relativa e a ruína dos pequenos artesãos bastavam para que a força de trabalho aparecesse no mercado por seu valor de troca, mas não asseguravam a extração de seu valor de uso. Para isto era necessário o concurso da vontade do trabalhador, e, portanto, nada mais seguro que moldá-la desde o momento de sua formação. O instrumento idôneo era a escola. Não que as escolas tivessem sido criadas necessariamente com este propósito, nem que já não pudessem ou fossem deixar de cumprir outras funções: simplesmente estavam ali e se podia tirar bom partido delas. Os grandes industriais logo perceberam o poderoso instrumento disciplinar que a escola representava. Desde então passaram a incentivá-la fervorosamente. Outro ponto da educação moral sobre o qual nunca se insistira demasiadamente é o que concerne à obediência e à disciplina na oficina. Porque a produção moderna não é verdadeiramente útil e benéfica senão na medida em que se baseia em uma organização metódica. Entretanto na base, de toda a organização não é possível substituir a autoridade pela anarquia. É preciso, portanto, que o operário aprenda a vencer suas resistências naturais ao dever absoluto de obedecer, e isto é o que lhe ensinaremos nas Epinettes (...). a disciplina na oficina constitui a dignidade bem atendida do operário; a higiene e a previsão terminam por fazer dele um homem consumado (CHARLOT e FIGEAT, apud ENGUITA 1989, p. 113-114).

A escola podia realizar isto e devia fazê-lo. Era só uma questão de tempo para que os patrões em seu conjunto compreendessem os belos e lucrativos frutos que podia oferecer uma educação popular “bem entendida”.

A respeito dos fiandeiros de linho de Westmorland afirmava-se que a educação havia melhorado a conduta e os hábitos de subordinação dos operários fabris em geral, o que é claramente observável no fato de que não se emprega palavrões, na aparência limpa e asseada e em um aumento da diligência na freqüência aos lugares de culto (SILVER apud ENGUITA, 1989, p. 114).

Como podemos ver, a expansão da escola para as classes populares deu-se na esteira do desenvolvimento das relações de produção capitalistas. Não é objetivo desse trabalho analisar profundamente os diferentes rumos que a educação tomou em cada um dos Estados Nacionais Europeus. O que objetivamos é demonstrar de que maneira a escola chegou até as classes populares e como ela serviu aos interesses das classes dominantes. Após termos analisado essa questão, nos voltaremos para a educação das pessoas com deficiência, como ela se organizou em seus objetivos, funções e suas peculiaridades.

1.4 A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA: A SEGREGAÇÃO DOS ELEMENTOS PERTURBADORES DA ORDEM VIGENTE

A criação de oportunidades educacionais para as pessoas com deficiência é um advento da sociedade moderna. Apesar de alguns indivíduos com deficiência terem recebido educação formal em períodos anteriores, é a partir do século XVIII, que essa educação se institucionaliza. Ao analisarmos esse processo, não devemos considerar esse fato de maneira desconexa, onde a educação para as pessoas com deficiência seria apenas um prolongamento da educação que já vinha sendo oferecida para as classes populares. Pelo contrário, devemos estudá-la como um evento que se insere no movimento contraditório que inclui de um lado a caridade pública, e por outro a segregação dos elementos que não se enquadravam nas novas relações capitalistas que são calcadas na homogeneidade. Partindo desse pressuposto, estudaremos alguns aspectos da educação especial que surgiu especialmente na França no final do século XVIII, e se expandiu rapidamente por diversos países.

Silveira Bueno analisa a historiografia de educação especial e descreve de que forma os historiadores trataram do assunto:

Muito pouco tem sido escrito sobre a história da educação especial e o material bibliográfico disponível à apresenta como decorrência da evolução das civilizações, iniciando com a morte dos anormais na pré-história e culminando com o esforço para integração do excepcional na época contemporânea.

Essas interpretações sobre o percurso histórico dos excepcionais e da educação especial reproduzem, pôr um lado, o cientificismo neutro que separa tanto os primeiros quanto a segunda da construção histórica da humanidade, na medida em que a excepcionalidade é vista como uma característica estritamente individual, diferente da espécie, enquanto que a educação especial se confina ao esforço da moderna sociedade democrática de integração desses sujeitos intrinsecamente diferentes ao meio social. Por outro lado, é fragmentada e descontextualizada, na medida em que não os correlacionam nem com o desenvolvimento da educação em geral, muito menos com as transformações sociais, políticas e econômicas porque passaram as diversas formações sociais. Em decorrência, na medida em que não partem das condições concretas de vida e das formas com que os homens se organizam para produzir sua vida material, passam a considerar a sociedade moderna, independentemente das formas de sua organização social, como o período em que se está realizando a redenção dos excepcionais (1993, p.55-56).

Em seus estudos sobre a história da educação especial Silveira Bueno critica a abordagem positivista da história, onde as contradições existentes no interior das sociedades são relegadas a segundo plano. Este autor analisa os estudos de diversos historiadores, e sobre eles se refere da seguinte maneira:

A maior parte dos escritos que, de alguma forma, se dedica à história da educação especial, considera o século XVI como a época em que se iniciou a educação dos deficientes, através da educação da criança surda. Antes disso, segundo esses autores, os deficientes eram encaminhados aos asilos, onde permaneciam segregados e sem atenção, ou então, viviam como mendigos, sobrevivendo às custas da caridade pública. Esse período é considerado como uma época de precursores, pôr se restringir somente a criança surda, pôr não se desenvolver através da instituição escola (como ocorrerá a partir do século XVIII) e por envolver um número reduzido de deficientes (1993, p. 58).

De acordo com os historiadores da educação especial, no século XVI surgiram os primeiros educadores que se ocuparam com a educação especial, principalmente na área da surdez. Assim sendo, vejamos o seguinte relato a respeito:

Cardan inventou um código para ensinar os surdos a ler e escrever, à semelhança do futuro código de escrita e leitura Braille para os cegos que surgiria apenas no século XIX. Foi Cardan quem influenciou as idéias do monge beneditino espanhol Pedro Ponce de León (1520 - 1584), muito dedicado a educação dos deficientes auditivos e que nunca escreveu sobre seu método de trabalho (SILVA, 1986, p. 227).

É atribuído ao monge Beneditino Pedro Ponce o papel de iniciador da educação especial, através de seu trabalho com crianças surdas, iniciando em 1541, na Espanha, tendo educado uma dezena de surdos-mudos, filhos todos eles de grandes personagens da corte espanhola, morrendo em 1549¹ (QUIRÓS e GUELER apud SILVEIRA BUENO, 1993, p. 58).

No século XVI também existiram outras iniciativas para se educar a pessoa que possuísse surdez. Entre essas iniciativas podemos destacar o trabalho do médico Francês Laurent Joubert (1529-1582), que se pronunciava da seguinte maneira:

A habilidade existia em toda e qualquer criança, mesmo nas nascidas surdas ou que mais tarde viriam se tornar surdas. O mestre dessas crianças deveria agir com paciência e cuidado, pois da mesma forma como uma criança aprende uma língua estrangeira poderá

aprender a se comunicar em seu próprio ambiente se ela for surda. Devia o mestre começar por palavras simples e pequenas, reforçando sempre as expressões faciais. E acrescentava sua enfática opinião: a criança com deficiência auditiva aprenderia a falar mesmo sem ouvir, desde que ensinada com paciência (MULLETT apud SILVA, 1986, p. 228).

Ainda segundo este mesmo autor, no século XVII podem ser destacados como grandes expoentes na educação de pessoas surdas, os nomes do espanhol Juan Pablo Bonet e do inglês John Bulwer. O primeiro defendia que a melhor idade para que uma criança surda pudesse ser ensinada a falar, era entre os seis e oito anos e, ainda, afirmava que havia basicamente duas causas que levavam uma pessoa a não se expressar oralmente:

A mais importante era a surdez; a outra podia ser algum eventual defeito na língua. O último propunha que as pessoas, com um olhar observador, podiam entender o que lhes é dito oralmente pela observação dos movimentos dos lábios. Desta forma, buscava provar que uma criança nascida surda pode ser ensinada a ouvir o som das palavras com seu olhar e de aprender a falar sua língua (SILVA, 1986, p. 242-243).

Além das referências ao trabalho de preceptores de crianças surdas na Espanha e na Inglaterra, existem também relatos sobre a atuação de outros profissionais em diversos países, tais como: “na Itália (Francesco Lana Terzi), na França (Lucas e Rousset), na Holanda (John Comad Amman) e na Alemanha (Wilhelm Kerger), todos ainda no século XVII ou início do XVIII ” (Quirós e Gueler apud Silveira Bueno, 1993).

Apesar dos relatos acima irem ao encontro daqueles que afirmam que a educação das pessoas surdas foi iniciada nos séculos XVI, existem outros que apontam para períodos anteriores. Dentre estes, cabe destacar:

Rodolfo Agrícola (...), ainda no século XV, declarou (...) haver visto um surdo que havia aprendido a ler e escrever, apesar de estar privado da audição desde seus primeiros anos de vida e que, pôr consequência, era também mudo (...) Rabelais no século XV, que incluiu em uma de suas obras (o terceiro livro de fatos e ditos heróicos de Pantagruel) um personagem surdo que podia entender o que lhe falavam, através da leitura dos lábios (...) e de Bartolo, que ainda no século XVI, deixou registrado o fato (...) de que um surdo poderia ter leitura de lábios (QUIRÓS E GUELER apud SILVEIRA BUENO, 1993, p. 60).

Como podemos perceber, a educação dos surdos provavelmente se iniciou antes do século XVI, com o trabalho de diversos preceptores que utilizavam diferentes métodos para essa instrução. Uma característica marcante que deve ser observada ao estudarmos esse período é o caráter classista dessa educação.

Na Espanha a quase totalidade das crianças surdas educadas por preceptores pertencia à nobreza, já na Inglaterra e na Holanda, esse atendimento se estendia a negociantes abastados que já possuíam um certo poder, mesmo que somente econômico, embora o poder político permanecesse nas mãos da nobreza (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 59).

A educação das pessoas cegas também se iniciou nos primórdios do capitalismo. Essa educação era ministrada geralmente por preceptores e quase sempre baseava-se unicamente na linguagem oral. Da mesma forma que na educação dos surdos, os cegos que tinham acesso a essa instrução eram em sua maioria pertencentes à classe dominante.

A par daqueles milhares de cegos infelizmente, pertencentes ao povo miúdo, que viviam à própria sorte ou internados em asilos, alguns poucos, nesse mesmo período, conseguiram se destacar, não porque tivessem recebido atendimento especializado, mas porque a limitação imposta por sua deficiência não impedia nem o contato social, nem a aprendizagem de conhecimentos, com exceção da escrita, porque ambos poderiam se basear exclusivamente na linguagem oral. É claro que pertenciam às elites, mas não podem ser considerados como dependentes ou desassistidos (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 61).

Dos cegos que tiveram acesso a uma educação de qualidade que possibilitou a sua atuação nos mais diversos setores da sociedade, existem alguns que podemos destacar:

(...) Antônio de Cabezon, compositor cego que viveu na Espanha ainda no começo do século XVI, que foi um dos maiores e mais conceituados compositores de música para órgãos da Espanha. Cabezon nasceu em Castrilho de Matajudíos no dia 30 de março de 1500 e morreu em Madri no ano de 1566. Cego desde a primeira infância, conseguiu a custo superar todas as dificuldades que se lhe interpunham e em 1521 conseguiu iniciar seus estudos em Palencia. Alguns anos após, já com 26 anos de idade, foi designado organista e clavicordista da Rainha Isabel da Espanha, tal a sua competência na execução da música sacra nesses dois instrumentos (SILVA, 1986, p. 232).

Também são reconhecidas enquanto pessoas cegas que ganharam grande destaque ao longo do período, os nomes de Nicholas Saunderson, no século XVII, se destacou como

matemático, chegando a lecionar algum tempo em Cambridge; Jacob de Netra, no mesmo século elaborou sistemas de letras em relevo que, ao final de sua vida, se constituiu em pequena biblioteca; Maria Thereza Von Paradis, no século XVIII, tornou-se concertista famosa (FRENCH apud SILVEIRA BUENO, 1993, p. 61).

Um dos casos mais ilustrativos é o do escocês John Metcalf, o qual viveu durante o século XVI, e ficou cego ainda criança com sete anos de idade. Sobre ele foi escrito que:

Sempre foi muito hábil e de quando em quando as pessoas desconfiavam que não era cego devido à sua extrema facilidade em se movimentar, cavalgar e em nadar. Sua genialidade levou-o a dedicar muito de seu tempo à construção de pontes e de estradas. Foi conhecido nos meios dos oficiais ingleses como 'Blind Jack'. Sua competência comprovada na remodelação de estradas em péssimas condições e na construção de pontes tornou-o uma figura imortal na história das estradas em todo o mundo (SILVA, 1986, p. 251).

Para que possamos compreender as relações entre deficiência e sociedade no modo de produção capitalista, faz-se necessário elencarmos a situação dos deficientes mentais nessa época. A maior parte dos escritos a respeito, afirmam que no século XVI e XVII, as pessoas com deficiência mental eram confinadas em hospitais e asilos, pois não se distinguiam diferenças entre eles e os loucos. Silveira Bueno estudando o assunto se pronuncia da seguinte maneira:

Essa afirmação é parcialmente correta por duas razões: em primeiro lugar, grande parte dos deficientes mentais não eram detectados, na medida em que a realidade social não exigia níveis de atuação individual que tornasse necessária a sua determinação. Assim, somente aqueles hoje considerados como os mais graves é que deveriam ser incluídos no rol da loucura (1993, p. 62).

Porém, a internação nos hospícios e asilos não pode ser entendida enquanto uma ação praticada apenas com os loucos e aqueles que possuíam deficiência mental. Para lá também eram levadas pessoas pobres que fossem cegas, surdas, possuidoras de graves limitações físicas e outros considerados enquanto elementos perturbadores da ordem vigente. “O que ocorreu, na verdade, foi o isolamento daqueles que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na homogeneização e na racionalização” (SILVEIRA BUENO, 1993).

Ao analisarmos a educação das pessoas com deficiência nos séculos XVI e XVII, podemos concluir da seguinte maneira:

Esse processo representou o início do movimento contraditório de participação exclusão que caracteriza todo o desenvolvimento da sociedade capitalista, que se baseia na homogeneização para a produtividade e que perpassará toda a história da educação especial (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 63).

De acordo com esse mesmo autor:

O período subsequente é marcado pela institucionalização da educação especial com a criação das primeiras escolas públicas destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência. Este fato vai se dar na França, na Segunda metade do século XVIII, em plena agitação liberal pôr mudanças políticas. A primeira, no ano de 1760, foi o instituto nacional de surdos, mudos e, logo em seguida, em 1784, era criado o instituto dos jovens cegos, que inicialmente tiveram a direção, respectivamente, do Abade L' Epée e de Valentim Hauy. Após alguns anos, enquanto a escola de L' Epée adquiriu o estatuto de instituto Nacional, a de Hauy se transformou escancaradamente em asilo com trabalho obrigatório (...). No entanto, esse privilégio era apenas aparente. Embora a escola de surdos não se transformasse abertamente em asilo, não se pode esquecer que ela também era um internato. A diferença residia no fato do surdo poder controlar o ambiente, possibilitando sua saída da instituição para o trabalho (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 69).

Desde as primeiras iniciativas voltadas para educação das pessoas cegas, houve uma grande preocupação com os aspectos técnicos de aquisição da leitura e escrita. Nesse sentido, houveram várias iniciativas no intuito de criar um sistema de escrita em relevo, que permitisse aos cegos efetuarem leituras através do tato. Dentre essas tentativas, a que obteve maior êxito foi a do cego Louis Braille, que estudou no instituto de Paris. Sobre esse assunto vejamos a seguinte descrição:

Foi no instituto de cegos de Paris que um jovem de 15 anos desprovido da visão desenvolveu um sistema de pontos em relevo, o qual deu um grande impulso no processo de escolarização daqueles que necessitam desenvolver a leitura pôr meio do tato. O seu criador foi Louis Braille, em 1824, o qual passou, a partir de então, a dedicar boa parte de seu tempo tentando fazer com que seu sistema fosse aceito pela instituição da qual fazia parte. O sistema braille só foi reconhecido oficialmente pelo instituto como o ideal na substituição da linguagem escrita, em 1854 isto é, dois anos após a morte de seu criador (FRENCH apud SILVEIRA BUENO, 1993, p. 74).

Segundo este mesmo autor:

Louis Braille nasceu em Coupvray, em 1809, filho de um seleiro. Ficou cego por um ferimento com uma soveia, quando brincava na oficina de seu pai, aos três anos de idade; a infecção pelo ferimento logo se alastrou para o outro olho. Apesar da cegueira, Braille foi aceito na escola de sua cidade, destacando-se como aluno dedicado e inteligente, onde permaneceu até os dez anos, quando a escola foi fechada por divergências entre o pároco e o mestre-escola. Como não tinha possibilidades de se deslocar para a cidade vizinha, como fizeram muitos de seus colegas, Braille foi encaminhado para o instituto dos jovens cegos, onde se destacou também como estudante e, depois, como professor, além de seus dotes como pianista e organista (FRENCH apud SILVEIRA BUENO, 1993, p. 73).

Com a consolidação dos institutos especializados na educação de surdos e cegos na França, essa mesma prática alastrou-se por diversos países. É relevante observarmos que os institutos se enquadravam na lógica do capitalismo e satisfaziam os interesses da burguesia. Ao mesmo tempo que estes segregavam as pessoas deficientes do convívio social, faziam com que elas se tornassem minimamente produtivas.

Se o surgimento das primeiras instituições escolares especializadas correspondeu ao ideal liberal de extensão das oportunidades educacionais para todos, aspecto sempre presente na educação especial no mundo moderno, respondeu também ao processo de exclusão do meio social daqueles que podiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 64).

Com a criação das instituições de ensino especializado para cegos e surdos, a sociedade burguesa buscou resolver dois problemas: retirar estes “desajustados” do convívio social e fazê-los minimamente produtivos para torná-los úteis ao capitalismo. Desta forma, “a situação desses dois tipos de deficientes, em verdade, era muito semelhante: mão-de-obra manual e barata, reunida em instituição, que retirava os desocupados da rua e os encaminhava para o trabalho obrigatório” (SILVEIRA BUENO, 1993).

Ainda nesse contexto faz-se necessário destacar o caráter classista dessa educação reservada as pessoas com deficiência, pois para aqueles indivíduos que pertenciam as classes dominantes a chance de ocupar um lugar de destaque na sociedade era bem maior.

Aos cegos e surdos pobres se reservava trabalho manual imbecilizante, um arremedo de salário quando muito, ou senão um catre e um prato de comida. Os que não tiveram o infortúnio de nascerem pobres, marca muito mais significativa do que a surdez e a cegueira, apesar de sofrerem limitações impostas pôr sua deficiência, puderam, contudo, usufruir da vida familiar e da riqueza produzida (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 70).

Ao findarmos esse capítulo, podemos constatar que o modo de produção capitalista foi em última análise, a consolidação do longo processo de expropriação da classe trabalhadora de seus meios de produção. Isso fez com que os camponeses e artesãos fossem obrigados a vender sua força de trabalho para garantir a subsistência de sua família. Dessa forma, os conflitos existentes na idade média entre senhores feudais e servos, são substituídos pelas contradições entre burguesia e proletariado. Ao mesmo tempo em que a escola consolida-se enquanto um instrumento ideológico nas mãos da classe burguesa, as pessoas com deficiência são confinadas em hospitais e asilos, para que não interfiram na nova ordem estabelecida, que pautava-se na racionalização e homogeneidade.

A ciência médica foi responsável em grande parte por esse fato. O Tratado do Bócio e o Tratado das Degenerescências, ao afirmar que a causa das deficiências estava na hereditariedade, provocaram reações fatalistas e estigmatizantes para com as pessoas deficientes. Por conta disso, passaram a ser esterilizadas milhares de pessoas com algum tipo de deficiência, a fim de purificar a raça, e impedir que esse mal proliferasse. Dessa maneira, quando a educação se estendeu para as classes populares, as pessoas com deficiência passam a ser educadas em instituições especializadas, que apesar de oferecer alguma educação, acabavam por segregá-las do convívio social, ao mesmo tempo em que as aproveitava como mão-de-obra barata.

No entanto, devemos ressaltar que algumas pessoas com deficiência conseguiram nesse mesmo período ocupar posições de destaque e reconhecimento na sociedade. Esses indivíduos com deficiência com certeza pertenciam as classes dominantes, o que lhes permitia ter uma educação formal e a partir dela um bom engajamento social. Mais uma vez, se evidencia que a classe social é uma marca muito mais significativa do que a deficiência. Portanto, se quisermos analisar as relações entre pessoas com deficiência e as sociedades com objetividade, devemos partir dessa realidade material para não cairmos em abstrações e conclusões descontextualizadas.

ⁱ A informação referente ao período de vida e atuação do monge beneditino Espanhol Pedro Ponce de León é contraditória entre os dois autores citados, enquanto SILVA (1976) afirma que ele teria vivido de 1520-1584, QUIRÓS e GUELER citado por SILVEIRA BUENO (1993, afirma que o mesmo teria falecido no ano de 1549.

CAPITULO 2

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O objetivo desse capítulo é pontuar brevemente, de acordo com algumas bibliografias que tratam do assunto, de que maneira se deu a implantação e o desenvolvimento da educação especial no Brasil. Para tanto, analisamos os principais acontecimentos políticos e econômicos que permearam esse processo. Esta proposta se justifica, na medida em que entendemos que a escola é gestada no interior das sociedades, portanto, existindo diversos determinantes que influenciam a sua atuação.

Como sabemos, a educação especial é um advento da sociedade moderna, mais precisamente, dos séculos XVIII e XIX. Todavia, iniciamos esse estudo analisando o período colonial brasileiro. Se por um lado não existiam instituições responsáveis pela educação das pessoas com deficiência nessa época, torna-se relevante entendermos como tais indivíduos se relacionavam no interior dessa sociedade. Isto se justifica, ainda, pelo fato de que muitas das concepções a respeito de tal segmento social são em grande parte herança de períodos anteriores.

2.1 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL COLONIAL E IMPERIAL

Para compreendermos o complexo processo de colonização brasileira, iniciado no século XVI pelo reino de Portugal, como decorrência da expansão marítima e comercial, ocorrida na Europa nos séculos XV e XVI, precisamos resgatar alguns movimentos políticos e ideológicos relevantes, tais como, o mercantilismo, a reforma protestante e a contra-reforma.

No final da idade média, aproximadamente pelo século XII, a Europa ainda estava dividida em diversas porções de terra chamadas de feudos. Essa organização política, econômica e social caracterizava-se principalmente pela descentralização administrativa e pelo predomínio do catolicismo

nas esferas religiosas e ideológicas. Porém, o reino de Portugal que por essa época era apenas um condado portucalense ligado ao reino de Leão, após a guerra de reconquista contra os mouros, afirma sua independência no ano de 1267. Dessa forma, Portugal torna-se a primeira nação unificada da Europa, que juntamente com a revolução de Avis, em 1385, que levou a classe burguesa mercantil a determinar as políticas econômicas, possibilitaram a Portugal chegar no século XVI juntamente com a Espanha sendo a maior potência econômica e marítima da Europa. Prova disso, é o tratado de Tordesilhas de 1494, que divide as terras do novo mundo entre essas duas nações.

É nesse contexto de unificação do estado absolutista e da classe burguesa mercantil, ávida por novas áreas comerciais, que se desencadeou a expansão marítima portuguesa. Para tal advento se consolidar foi de fundamental importância a criação da Escola de Sagres, no início do século XV, pelo Infante D. Henrique. Essa associação de diversos astrônomos, geógrafos e navegadores de renomada experiência visava o aperfeiçoamento dos instrumentos de navegação como o astrolábio, a bússola e vários mapas de navegação, permitindo aos navegadores portugueses financiados pelo estado dominarem o comércio com as Índias, pela rota do Atlântico, pois as cidades italianas de Gênova e Veneza monopolizavam a rota mediterrânea e conseqüentemente as riquezas provenientes desse lucrativo comércio com a Ásia.

É dessa forma que, impulsionado pelo ímpeto mercantilista que se caracterizava principalmente pelos monopólios comerciais, e pela busca de metais preciosos, o rei de Portugal D. Manuel envia uma poderosa frota de treze navios e aproximadamente 1500 homens, a fim de chegar às Índias pela rota do Atlântico, onde deveriam estabelecer o comércio das especiarias no reino de Calicut, resultando na descoberta do Brasil em 22 de abril de 1500.

Nas primeiras três décadas após o descobrimento, Portugal desinteressou-se pelas terras brasileiras, devido principalmente ao lucrativo comércio das especiarias com as Índias, que ocorria neste período, mantendo no Brasil apenas a extração de pau brasil, amplamente utilizado na tintura de tecidos. Essa primeira atividade econômica foi liderada inicialmente por Fernão de Noronha, que devido aos lucros satisfatórios lhe renderam a primeira capitania hereditária em 1504, que atualmente tem o seu nome. Enquanto que no campo econômico, países como Portugal e Espanha estão absorvidos em sua expansão marítima, voltada principalmente para o intercâmbio de mercadorias com as Índias, e a extração mineral e vegetal nas suas possessões coloniais, ocorre simultaneamente na Europa movimentos religiosos de discordância com a doutrina católica dos quais destacaremos aqui a Reforma Protestante, iniciada por Martinho Lutero, na Alemanha.

Martinho Lutero, como teólogo da igreja católica, entra em divergência com a sua doutrina devido à cobrança de indulgências por parte desta, em 1517. Negando a retratação exigida pelo Papa, é excomungado em 1520. As idéias inovadoras de Lutero estão reunidas nas noventa e cinco teses, que afirmavam o indivíduo como responsável pela sua própria salvação através da fé, o que divergia diretamente com o catolicismo, que dava prioridade para a igreja como mediadora. Além disso, os protestantes não reconheciam a autoridade Papal e legitimavam as práticas comerciais, como a cobrança de juros e acumulação de capitais, atendendo dessa forma as aspirações ideológicas da classe burguesa Européia.

Como reação a esse movimento separatista no âmbito do catolicismo, desencadeia-se o movimento da Contra-Reforma, que é consubstanciado com a realização do Concílio de Trento a partir de 1545, o qual divulgou o *Índex Librorum Prohibitorum*, que era a lista de livros proibidos aos fiéis católicos, e instituiu a Santa Inquisição, com a incumbência de julgar e condenar os prováveis hereges. Além disso, visava fortalecer a unidade de sua igreja e buscar novos adeptos ao catolicismo. Para tanto, reconheceu ordens religiosas, tais como, a Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1534, que lançou as bases do maior período educacional brasileiro.

Como sabemos, o Rei de Portugal em 1530 decidiu colonizar as terras brasileiras através de capitânicas hereditárias, que eram concedidas a fidalgos portugueses, os quais deveriam financiar as plantações e povoar o vasto território com capital próprio. Essa decisão, deveu-se principalmente pelo declínio comercial das especiarias nas Índias, fazendo-se necessária a obtenção de lucros nas terras luso-brasileiras. Outro fator que contribuiu para a colonização nessa época, foi a invasão das terras brasileiras por diversos piratas europeus, que comercializavam clandestinamente a extração do pau brasil com os indígenas. Contudo, a iniciativa da coroa portuguesa mostrou-se pouco eficaz, devido à falta de interesse da maioria dos donatários, à dificuldade para obter recursos necessários para explorar um território tão vasto e pela hostilidade dos indígenas, que acabaram mais tarde assassinando o próprio donatário da capitania de Ilhéus.

Diante de tais dificuldades, o rei de Portugal cria em 1548 o governo geral, que visava dar apoio aos donatários nas capitânicas contra as invasões estrangeiras e a hostilidade indígena, bem como dinamizar a exploração da colônia. Assim sendo, chega ao Brasil em 1549, o primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, que representava a primeira tentativa por parte do reino português de centralizar o poder na colônia brasileira. Juntamente com o governador Tomé de Souza e a primeira constituição do Brasil, representada pelos regimentos outorgados pelo rei português, desembarcam no

Brasil quatro jesuítas da Companhia de Jesus, chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega.

A principal missão dos padres jesuítas no Brasil, era a de catequizar e instruir os indígenas e também dar apoio aos colonos. Para que possamos compreender a verdadeira intenção dessas régias ordenações, contidas nos regimentos trazidos por Tomé de Souza, é de fundamental importância atentarmos para o caráter da empresa colonial nos impérios ultramarinos portugueses. No Brasil, implantou-se a colônia de exploração voltada para a produção em grandes latifúndios de monoculturas agrícolas, que deveriam ter seus produtos comercializados na Europa. Pela própria natureza das colônias de exploração, que opunham-se às colônias de povoamento, implantadas mais tarde no norte da América pelos ingleses, a mão de obra para trabalhar a lavoura deveria ser essencialmente escrava, combatendo dessa maneira a existência de economias que visavam apenas a subsistência.

Diante do exposto, podemos perceber que em um primeiro momento a ordenação régia de catequizar e instruir os indígenas satisfazia aos interesses dos colonos portugueses na obtenção de mão de obra para a lavoura açucareira, uma vez que a catequese e a instrução tornavam os povos nativos mais dóceis para o trabalho agrícola. Por outro lado, vinha ao encontro dos objetivos da Companhia de Jesus na obtenção de novos adeptos para a religião católica, abalada na Europa pelos diversos movimentos de contestação religiosa.

Os primeiros anos da educação jesuítica no Brasil foram marcados pela fundação de estabelecimentos educacionais chamados de recolhimentos ou confrarias, os quais destinavam-se à catequese dos povos indígenas e à propagação da fé católica. As primeiras instituições educacionais inauguradas pelos padres jesuítas foram as de Salvador e São Vicente, por volta de 1550.

Após termos analisado alguns aspectos importantes da conjuntura européia na época do descobrimento do Brasil, tratamos da questão concernente às pessoas com deficiência nesse período. Ao chegarem ao continente sul americano, os portugueses depararam-se em terras brasileiras com diversas tribos indígenas, que estavam em um estágio de desenvolvimento primitivo ou pré-histórico. Esses povos causaram admiração aos portugueses, devido a sua beleza física e a sua higiene. Isso pode ser comprovado, se observarmos alguns trechos da carta redigida por Pero Vaz de Caminha, que estava endereçada ao Rei de Portugal e descrevia as características das novas terras descobertas. Porém, tal beleza física não significa que entre os indígenas não existiram cegos, surdos, coxos, corcundas entre outros. Nesse sentido, Silva afirma:

Conforme tivemos oportunidade de verificar no rápido passar pelos muitos séculos da história do homem, as doenças graves, os acontecimentos nefastos e os muitos infortúnios que sempre

levaram as situações de deficiências físicas ou sensoriais jamais deixaram de existir. Essa verdade sempre foi válida em todos os quadrantes da terra, em qualquer época. Ela é válida também para todos os períodos da história do Brasil, tanto para os nossos aborígenes ou para os negros escravos que para cá foram trazidos como carga humana em navios infectos e superlotados, como também para os nossos muitas vezes bravos colonizadores provenientes de Portugal, da França, da Holanda e da Espanha (1986, p. 273).

Assim sendo, podemos deduzir que mesmo com pouca freqüência havia pessoas com deficiência entre os povos indígenas. Isto se justifica devido ao fato de que os índios brasileiros viviam em um comunismo primitivo. Portanto, como já vimos em outros povos nesse estágio de desenvolvimento, as crianças nascidas com deficiência eram eliminadas naturalmente. Sobre a incidência de anomalias físicas ou cognitivas entre os povos indígenas vejamos a seguinte descrição:

Falando sobre nossos indígenas, Santos Filho informa-nos incisivamente: “Eram raríssimos os aleijados e as deformações que reconheciam origem traumática”. E cita-nos uma frase de Anchieta a esse respeito: “Achava-se raramente um cego, um surdo, um mudo ou um coxo, nenhum nascido fora do tempo” (SANTOS FILHO apud SILVA, 1986 p. 275).

Sobre nossos índios do século XVI, Jean de Léry que os viu muito de perto e com os mesmos conviveu muito enquanto aguardava o navio para voltar à França, descreve o seguinte relato a respeito:

“Não são maiores nem mais gordos que os europeus; são porém, mais fortes, mais robustos, mais entroncados, mais bem dispostos e menos sujeitos a moléstias, havendo entre eles muito poucos coxos, disformes, aleijados ou doentios” (LÉRY apud SILVA 1986, p. 276).

Após anos de colonização “tal e qual como entre os demais povos, e no mesmo grau de incidência, o brasileiro exibiu casos de deformidades, congênicas ou adquiridas. Foram comuns os coxos, cegos, zambros, corcundas” (SANTOS FILHO apud SILVA, 1986).

Dessa forma, após algumas décadas de colonização, algumas deficiências foram vistas entre os indígenas. Essas deformidades foram provocadas em grande parte pelos maus tratos infligidos aos indígenas por parte dos colonizadores, além das inúmeras epidemias trazidas pelos europeus, que dizimavam muitos dos indígenas e com freqüência tornava boa parte deles pessoas com deficiência. Esses fatos foram relatados por alguns historiadores. Von Martins, citado por Silva (1986), em um importante estudo sobre o assunto se refere da seguinte maneira:

Escoliose, pied-bot e deformações outras do esqueleto não observamos em parte alguma. Provavelmente, quando essas deformidades são hereditárias, o que é admissível, sacrificam as

crianças aleijadas, ao nascer. Além disto é singular, e se poderá apresentar como característica da história dos costumes daquela raça, que tantos enigmas nos oferece, que o índio representa o curupira, produto de sua superstição, o assombro da mata, sempre mau e hostil ao homem, com pied-bot “ou pé torto, voltado para trás, saindo do tórax”(p. 282).

Sobre esse mesmo assunto:

Von Martins confirma ainda que “às vezes aparecem paralíticos e coxos; sua deformidade é sempre de origem traumática”. Diz mais, quanto à cegueira: “por causas traumáticas ficam muitas vezes cegos, porém a catarata só raramente os ataca”... A respeito da surdez o botânico alemão afirma que “os autóctones brasileiros sofrem mais dos ouvidos que dos olhos. Observamos muitos homens e mulheres completamente surdos: mais numerosos ainda eram os casos de meia surdez” (VON MARTINS, apud SILVA, 1986, p. 283).

Entre os primeiros colonizadores portugueses que chegaram ao Brasil, a inadequação ao clima tropical e os desafios naturais propostos por uma terra pouco desbravada, ocasionava em muitas das vezes sérios problemas de saúde ou até limitações físicas e sensoriais. Esses males provinham principalmente das diferenças climáticas, que os portugueses habituados ao clima temperado da península ibérica encontravam nos trópicos sul americanos. Outro problema estava relacionado aos insetos que eram extremamente nocivos à saúde humana, e existiam em extrema abundância nessa época. Sobre esse assunto Silva afirma:

Havia, por exemplo, um inseto chamado “chigua”, citado por diversos autores da época. Era de proporções reduzidíssimas, muito encontrado nas primeiras pousadas ou fazendas que se dedicavam à produção de cana de açúcar. Infestava também outras regiões, evidentemente. Essa espécie de inseto pólvora introduzia-se entre as unhas e as carnes dos dedos das mãos e dos pés, e chegava a afetar muito seriamente algumas juntas do corpo.

Léry conta que, “por maior cuidado que tivesse e por maior esmero que procurasse empregar para deles se livrar, não conseguia. Segundo seu relato, chegaram a extrair dele mais de vinte “chiguas” num só dia. E, de acordo com Southey, muita gente chegou a perder os pés de uma forma pavorosa, por causa desse inseto” (1986, p. 276).

Como podemos ver, o problema dos insetos tornava-se bastante sério na medida em que vários indivíduos passavam a adquirir deficiências físicas em decorrência dos mesmos. A solução para o problema foi encontrada entre os conhecimentos empíricos e naturalistas de nossos indígenas.

Os nossos índios e nossos mamelucos sabiam de uma segura solução para o problema dos “chiguas”, não sendo por eles muito molestados. Aos poucos foram os europeus também

seguindo seu exemplo. “untavam as partes que mais expostas andavam a esta praga, com um azeite vermelho e espesso, espremido do “courouq”, fruta que em nossa terra é parecida com a castanha. Por felizes se deram os franceses quando souberam desse preservativo. Para feridas e contusões era o mesmo óleo soberano unguento (SOUTHEY, apud SILVA, 1986 p. 276-277).

Entre os males que atingiam os habitantes do Brasil nos primeiros séculos de colonização está a cegueira. O naturalista Holandês Guilherme Pison viajou em companhia de outro amigo das ciências, Marigaff, ao Brasil no início do século XVII, e escreveu sua principal obra em 1648, à época intitulada “*História Naturalis Brasiliae*”. Nela ele cita os severos males dos olhos mencionando-os como oftalmias de muita seriedade e muito comum aos moradores de nossa terra. Nessa obra ele faz a seguinte descrição:

“Entre as calamidades do Brasil, não ocupam o último lugar as doenças dos olhos, atacando mais que todos os soldados e os oprimidos pela miséria”. Pison não coloca esses males como epidemias, mas culpa as pessoas vitimadas pelo mal devido à sua vida desregrada e corrupta. “Desses, uns perdem a vista quando o sol se põe”, diz ele, e “outros a perdem com o crepúsculo matutino”. Pison chama o problema médico de “gota-serena” e também de “amaurose”, palavras que até hoje correspondem a cegueira parcial ou total. E comenta que as vítimas tratavam-se com “guabiraba” (PISON apud SILVA, 1986, p. 277).

Robert Southey, por sua vez, analisa o mesmo problema. O historiador inglês parece ter-se baseado na opinião de Pison, pois a semelhança de seus comentários é óbvia quando diz:

Moléstias dos olhos eram tão vulgares, mormente entre soldados e pobres; a mais freqüente era essa meia cegueira que os europeus freqüentemente experimentam entre os trópicos; os remédios eram o fumo de tabaco, carvão de casca de guabiraba ou alvaiade em leite humano, então muito empregada como medicinal (SOUTHEY, apud SILVA 1986, p. 277).

Devido ao insucesso obtido pelos portugueses na tentativa de escravizar os indígenas, a mão-de-obra utilizada nas lavouras canavieiras e nos engenhos de cana de açúcar, era predominantemente africana. Dos escravos que eram capturados no continente africano, e eram transportados para o Brasil pelos tumbeiros em péssimas condições de higiene e alimentação, muitos pereciam vítimas das pestes ou dos maus tratos. Dos que chegavam ao Brasil, devido às longas jornadas de trabalho, à baixa qualidade da alimentação e aos castigos corporais, muitos adquiriam sérias limitações físicas ou sensoriais. Um exemplo disso é nos dado através de Santos Filho citado por Silva no seguinte relato:

Muitos dos africanos que foram trazidos à força para o Brasil como escravos aqui sofreram muitos castigos físicos, chegando mesmo a terem o corpo marcado pelos maus tratos a eles infligidos. Muitas vezes eram vítimas de raquitismo, de beribéri, de escorbuto (também conhecido como “mal de Luanda”), ou seja, das síndromes mais sérias denotadoras de carências alimentares. “Foram portadores de defeitos físicos provocados por castigos e desastres nos engenhos” (1986, p. 281-282).

Nos primeiros anos de colonização do Brasil, devido a grande dificuldade por parte dos colonizadores em desbravar os novos territórios que eram dominados por densas florestas tropicais, a existência de um clima e insetos não habituais em seus países de origem, os constantes conflitos entre os colonizadores e os indígenas, e os castigos corporais aplicados tanto aos escravos africanos como aos índios, a saúde dos primeiros habitantes do Brasil era constantemente ameaçada. Isto fez com que surgisse a necessidade de se implantar hospitais onde as pessoas poderiam ser tratadas. Devido à influência portuguesa, os primeiros hospitais brasileiros funcionavam nos moldes das casas de misericórdia. Apesar de haver discordância sob qual tenha sido a data de fundação da primeira casa de misericórdia do Brasil, vejamos alguns aspectos importantes sobre o assunto:

Ao que parece, Estácio de Sá (1520 - 1567), terceiro governador geral do Brasil e sobrinho de Mem de Sá, trouxera orientações diretas do rei de Portugal, não só para expulsar os franceses de Villegaignon, instalados na baía da Guanabara, mas de construir ali, próximo ao morro conhecido com o nome de Pão de Açúcar, uma cidade. Nela, dentre os recursos essenciais, o rei determinava a construção de uma casa para abrigar a confraria da misericórdia e seus serviços. A cidade recebeu o nome de São Sebastião, em homenagem ao rei. Mas Estácio de Sá não teve muito tempo para se dedicar à completa construção da nova cidade, pois no ano de 1567, com apenas 47 anos de idade, faleceu vítima de uma flechada no rosto, após ter passado semanas com alta febre e com seríssimas infecções causadas pelo ferimento. Anchieta, um dos maiores jesuítas que atuaram no Brasil, esteve presente à sua morte (SILVA, 1986, p. 274).

Devido à morte de Estácio de Sá, a construção da casa de misericórdia foi retardada por algum tempo. Ficou ao encargo dos padres jesuítas que nesta época, além de desenvolverem amplas atividades educacionais, também ocupavam-se da saúde tanto dos indígenas quanto dos colonos. Segundo vários autores, só mesmo no dia 24 de março de 1582 é que foi determinada a construção de diversas palhoças de pau-a-pique cobertas de sapé, onde o padre Sebastião do Rio de Janeiro fundou o que foi depois conhecido como Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. A construção fora acelerada para poder dar abrigo urgente à tripulação e aos soldados da esquadra de um corajoso almirante espanhol, Dom Diogo Flores Valdez, todos atacados por escorbuto e por febres malignas durante sua longa viagem da Espanha para o Estreito de Magalhães, com 23 naus e 5000 homens armados, a fim de lá construir

fortificações e povoados. A volumosa esquadra havia surgido na Bahia de Guanabara muito cautelosamente, com a temida cruz negra no alto dos mastros de todas as naus. Era o indicativo de peste a bordo. E foi socorrida. “Alojados, ainda que precariamente, os soldados e marujos espanhóis, Anchieta e os outros jesuítas auxiliados por colonos de boa vontade e por índios amigos, prepararam pomadas e mezinhas todas elas extraídas de nossa muita rica flora” (SILVA, 1986).

Apesar das controvérsias sobre a fundação das primeiras casas de misericórdia no Brasil, as informações de Santos Filho dão-nos, todavia, uma visão bem mais ampla de todo o assunto. Segundo esse renomado professor de medicina, eis algumas datas de fundação de nossos hospitais de misericórdia no século XVI. 1543 é uma data considerada incerta, mas provável para a criação da Casa de Misericórdia de Santos. 1549 é o ano de criação da Casa de Misericórdia da Bahia. E 1540, embora anterior a todas, a data é bastante incerta para a alegada criação da Casa de Misericórdia de Olinda. 1570 é a data das primeiras instalações da Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, retomadas em 1582 com a construção de palhoças para a tripulação e soldados embarcados com Dom Valdez. Em 1590 se dá a instalação da Casa de Recife e em 1595 é instalada a do Espírito Santo.

Lembre-mos que quase todas essas pobres casas de misericórdia mantinham a tristemente famosa roda dos expostos, na qual muitos recém-nascidos com deformação foram colocados por mães desesperadas, tendo eles sido criados em orfanatos ou nos conventos, como elementos à margem da sociedade (SANTOS FILHO, apud SILVA 1986 p. 274-275).

Como podemos perceber, desde o início da colonização, o Brasil seguiu o modelo português ao implantar casas de misericórdia. Esses hospitais, além do tratamento aos doentes, serviam também como recolhimento ou asilo para os desvalidos, abandonados, loucos e deficientes. Como já apontamos, a Companhia de Jesus chegou ao Brasil com a incumbência de catequizar e educar os indígenas. No entanto, além das atividades educacionais, os jesuítas por falta dos devidos profissionais para cuidar da saúde do povo envolviam-se com tratamento médico na nova colônia. Destacamos aqui a atuação do padre José de Anchieta, que nas primeiras décadas de colonização fez um importante trabalho tanto nos aspectos educacionais e religiosos como no tratamento de doentes e inválidos.

Em carta datada de 1554, enquanto ainda estava em Piratininga, o padre José de Anchieta narra o seguinte:

De janeiro até o presente tempo, permanecemos algumas vezes mais de vinte em uma pobre casinha feita de barro e paus, coberta de palhas, tendo catorze passos de comprimento e apenas dez de largura, onde estão ao mesmo tempo a escola, a enfermaria, o dormitório, o refeitório, a

cozinha e a dispensa. Doentes e acidentados acorriam a esse incipiente recurso polivalente surgido em São Paulo de Piratininga no próprio ano de sua fundação. Ao descer a serra para São Vicente, ainda no ano de 1554, Anchieta escreveu uma carta especial para os seus irmãos Jesuítas doentes em Coimbra, afirmando: "... Neste tempo que estive em Piratininga servi de médico e de barbeiro, curando e sangrando a muitos daqueles índios dos quais viveram alguns de que não se esperava vida, por serem mortos muitos daquelas enfermidades" (RODRIGUES apud SILVA, 1986 p. 275).

Ao referir-se às atividades de José de Anchieta quando "sangrava" portugueses e índios, o historiador Robert Southey (1779 -1843) afirma:

Suscitaram-se escrúpulos a respeito desse ramo de sua profissão, pois que ao clero é proibido derramar sangue; consultado Loyola, respondeu que a caridade se estendia a tudo. O mesmo autor afirma também que Anchieta dispunha apenas de um canivete de afiar penas de escrita para realizar essas famosas sangrias (SOUTHEY apud SILVA, 1986, p. 276).

Como fica evidente através desses relatos, a Companhia de Jesus foi um elemento bastante progressista nas primeiras décadas de colonização. As atividades desenvolvidas pelos padres jesuítas iam desde a fundação de cidades, resolução de conflitos entre colonos e indígenas, atendimento educacional aos colonos e aos indígenas e atendimento médico aos doentes pobres e deficientes.

Não nos é difícil imaginar que Anchieta tenha lutado fortemente contra a desabusada e muito aceita atuação de benzedores ou feiticeiros, uma vez que, de acordo com seus próprios escritos, ele chegou a preparar mezinhas, operou, sangrou, fez partos, exumou cadáveres, curou feridas bravas, tratou de cancos, fez curativos, assistiu a velhos, crianças, moribundos e loucos. Cuidou também de problemas decorrentes de flechadas, golpes de tacape, feridas de guerra; combateu pestes, infecções, febres e até suicídio; chegou até a descrever males desconhecidos à época e diversos tipos de doentes (SILVA, 1986 p. 276).

Os problemas médicos no Brasil colonial dos séculos XVI e XVII eram bastante sérios. Além de existirem poucos médicos formados na Universidade de Coimbra, os que atuavam no Brasil estavam concentrados nas cidades maiores e atendiam principalmente às classes dominantes. Quando se desencadeava uma epidemia, as classes populares ficavam praticamente desassistidas, tendo que acorrer aos inúmeros curandeiros e feiticeiros que existiam nessa época.

Nessas horas só se apresentavam para dar algum atendimento à população mais pobre os improvisadores e também os muito experimentados curadores. Pedro Calmon, em sua História do Brasil, relata-nos a epidemia da febre amarela, em pleno século XVII, da seguinte forma:

A “bicha” era a febre amarela. Trouxera-o da ilha de São Tomé para o Recife um brigue negroiro. Abertas duas barricadas com carnes salgadas, logo morreram, como se vitimados pelo ar empestado, dois marítimos; e o mal se espalhou pelo porto, pela vila de Olinda e seus arredores, sem haver medicina que a atalhasse.

Verificou-se na Bahia o primeiro caso de doença em abril. A sordície dos sobrados, cujos porões andavam cheios de escravos da África, o calor, as ruas sujas, a falta de higiene, agravada pelo número crescente de negros mercadejados nos bairros da praia, favoreceram a expansão da epidemia, “novo gênero de peste nunca visto nem atendido dos médicos, de que já morreram dois” como participou Vieira ao Conde de Castanheira em 1º de junho de 1686. Faria de preferência os brancos, os menos adaptados ao clima. Dias houve em que morreram na cidade duzentas pessoas”... ..”chegaram as ruas a estar despovoadas, não só morrendo de vinte a trinta todos os dias, mas não havendo casa em que não houvesse muitos enfermos e em algumas todas (CALMON apud SILVA, 1986 p. 278).

Diante de tal situação, podemos imaginar as dificuldades encontradas por aquelas pessoas que possuíssem algum tipo de deficiência. A falta de atendimento médico fazia com que tais pessoas ficassem abandonadas a sua própria sorte. Essas epidemias que assolaram o Brasil nos primeiros séculos de sua colonização, também acabaram por dizimar grande parte da população indígena, pois eles eram extremamente vulneráveis às doenças trazidas pelos europeus.

Assim como na história geral, vamos encontrar também no Brasil algumas pessoas que apesar de sua deficiência puderam desenvolver uma função de reconhecido destaque na sociedade. Portanto, podemos destacar no século XVII a atuação de um médico francês chamado Mestrola, que foi amplamente requisitado e respeitado em sua profissão mesmo possuindo uma séria deficiência física. João Fernandes Vieira (1613- 1681), herói da guerra contra os holandeses que haviam invadido o Brasil durante muitos anos organizou planos para a libertação de toda a região ocupada do nordeste. Participou valentemente das duas batalhas de Guararapes, tendo sido um forte aliado de Vidal de Negreiros, Camarão e Henrique Dias. Tendo tomado posição em covas com um improvisado exército mal treinado e sem qualquer disciplina, João Fernandes teve que se haver com descontentes e traidores em potencial, utilizando-se de medidas bastante severas para contê-los. No entanto, o problema da falta de assistência médica que afetava a todos, sem exceção, levou João Fernandes a mandar um pequeno grupo de soldados a Santo Amaro, para dali raptar um médico francês conhecido como Mestrola, homem devotado ao seu mister, apesar de séria deficiência física que o impedia de muita movimentação pelo local. É Southey citado por Silva que nos conta:

“Ao ver-se nas mãos de tal gente chamou o pobre cirurgião que era cristão católico romano, e sempre curava os portugueses com o maior cuidado e carinho; se aqueles fidalgos queriam levá-lo para as matas e lá assassiná-lo, suplicava lhes a bondade de o matarem antes ali mesmo perto da igreja onde algum bom cristão o enterraria pelo amor de Deus. Mas se queriam que ele

tratasse dos portugueses feridos, lhes dessem um cavalo, que tinha ele a perna doente com que não podia andar.” O médico com a séria deficiência na perna conseguiu o cavalo e não teve outro remédio a não ser aderir ao pobre e valente exército de João Fernandes, ao qual prestou bons serviços (1986, p. 278-279).

No Brasil do século XVII, também atuou um importante médico português chamado Simão Pinheiro Morão que viveu muitos anos no Brasil depois de ter passado sérias frustrações em Portugal. Ao final de sua permanência no Nordeste brasileiro, no ano de 1677, ele escreveu uma obra intitulada “Queixas repelidas em Ecos dos Arrecifes de Pernambuco contra os abusos médicos que nas suas capitanias se observam tanto em dano da vida de seus habitantes”. Esta obra que foi citada por Silva destinava-se principalmente aquelas pessoas que improvisavam na área da medicina. Para termos idéia da importância dessa obra vejamos os seguintes trechos:

Se à paralisia sobrevier tremor não é ruim sinal, senão bom, assim como também se acharmos a parte ofendida com quentura, ou com calor, porque com isso nos dá esperança de melhoria; é muito melhor se à paralisia sobrevier febre. E também podemos fazer ruim prognóstico quando a parte ofendida se for secando, a que os médicos chamam atrofia”.

Um pouco mais adiante Morão começa a desfiar idéias suas e de outras autoridades médicas daqueles tempos quanto à cura eventual da paralisia. Eis algumas delas:

“O mais eficaz remédio para este acidente de paralisia de que todos os autores fazem particular menção, e a experiência tem mostrado infinitas melhoras, é o das caldas, onde acorrem todos os anos, nos meses destinados a isso, todos os enfermos desta enfermidade e de outras muitas igualmente rebeldes; donde os mais deles saem com manifesta melhoria”... Morão não entra, todavia, em muitos pormenores por julgar inoportuno e devido ao fato de no Brasil, colônia portuguesa, não existirem então estações de águas termais. Mas a medicina, auxiliada por boticários experientes, já demonstrava sua criatividade e superava a falta das águas termais por “suores de salsaparrilha ou de pau-da-china”. Após esse tratamento inicial de “suores” abundantes, o paciente devia continuar os cuidados intensivos, caso não ocorresse a melhora. E nesses casos, o que devia fazer? “Seja a primeira mezinha untarem a nuca e o espinhaço todo com óleos seguintes. Tomem de lírio e de arruda de cada um uma onça, de aguardente do reino meia onça com enxúndias de ganso e uns pós de mostarda pisados, se faça linimento, e com ele quente se untarão as partes ofendidas, fazendo-lhe primeiro nelas uma esfregação com pano quente perfumado com alfazema. E aqui se advirta, que as partes paralíticas se não carreguem com coberturas”. O autor menciona outros tratamentos por meio do que chama de “rubrificantes”. Um dos tratamentos mencionados é definido por outro médico e cientista português do século XVII, o Dr. Henrique de Quintal: “... tomar folhas de mostarda bem pisadas, cozidas em urina fresca de meninos, até que tome forma de papas, e estas moderadamente quentes se ponham nas partes paralíticas”. Havia variações no uso de ervas, incluindo sempre a mostarda e muitas vezes a salva, manjerona e arruda, misturadas e cozidas em óleo para “untar as vértebras do espinhaço”. Morão chega a discutir o problema da paralisia na eventual clientela pobre e que jamais poderia ter acesso a ingredientes dispendiosos como a salsaparrilha e o pau-da-china. Parecia ser, o substitutivo por ele indicado a salsa-da-praia,

encontrada com maior facilidade (1986, p. 279-280).

De acordo com tais escritos, podemos constatar que as paralisias foram freqüentes nesses primeiros anos de Brasil. Podemos verificar também o caráter classista do atendimento médico nessa época, pois os medicamentos utilizados pelas classes subalternas eram diferenciados daquelas inicialmente receitadas. De acordo com esses autores, muitos dos procedimentos por eles elencados resultaram em significativa melhora para muitos dos pacientes.

No século XVIII, após alguns séculos de colonização, o significativo crescimento populacional e a importante concentração urbana não conseguiram solucionar o problema da saúde pública. Os tratamentos médicos dados à população eram em grande parte oferecidos por curandeiros, feiticeiros e sangradores, que devido a sua grande experiência conseguiam por algumas vezes bom êxito. Houve também algumas tentativas de se criar classes de aula, onde seria ensinada a medicina. Porém devido algumas dificuldades esse projeto acabou por não se concretizar.

Bloqueios muito sérios ocorriam e a grande maioria deles oriundos da pátria mãe, Portugal. Em 1768, por exemplo, os vereadores de Sabará, na Província de Minas Gerais, pediram ao rei de Portugal permissão para a fundação oficial do que chamavam “Casa de Aulas”, para ensinar anatomia e cirurgia, tanto na teoria quanto na prática. A resposta, vinda do reino depois de muito tramitar pelos corredores da corte, foi lacônica e desagradável ao extremo: “Não convém”... O rei procurava preservar, custasse o que custasse, a inquestionada liderança de Coimbra entre nós. De lá emanava todo o saber lusitano (CALMON apud SILVA, 1986, p. 281).

Sobre esse mesmo assunto, o autor continua descrevendo da seguinte maneira:

Aqui em nossa terra havia reduzido número de formados em Coimbra e todos eles localizados nas melhores cidades. Só atendiam à elite portuguesa ou aos homens mais ricos daqueles tempos. Para o povo em geral e para os pobres prevalecia a experiência dos sangradores, dos utilizadores de ventosas e sanguessugas e dos charlatões em geral. Não licenciados para essas funções, na verdade, tratava-se de padeiros, barbeiros, negros experimentados, homens supostamente bem informados, mulheres habilidosas e curiosas, além dos sempre famosos curandeiros (SILVA, 1986 p.281).

No século XVIII, também vamos encontrar o reconhecido trabalho de Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, que apesar de sua séria deficiência física foi um exímio escultor, tendo seus trabalhos admirados até os dias de hoje. Sobre as características de seu trabalho Silva escreveu:

Em 1800 Antônio Francisco Lisboa (1730 - 1814), apelidado pela população que o conhecia mais de perto e era reconhecido por todos como o “Aleijadinho”, com setenta anos de idade, acertava um contrato para a execução em pedra dos doze profetas no adro da igreja do Bom Jesus dos Matosinhos. Por essa época já tinha que ser carregado, provavelmente devido à tromboangeite obliterante, que em seu caso se caracterizava por ulcerações nas mãos e nos pés. Com alguns dedos das mãos perdidos ou imobilizados, mandava que seus auxiliares ou empregados amarrassem o martelo e o cinzel às suas mãos. Morreu aos oitenta e quatro anos de idade, sozinho e esquecido, meio paralisado e cego. Foi um homem competente em sua arte considerada hoje como genial. O apelido de “Aleijadinho” provavelmente indica a comiseração de seus contemporâneos, muitos dos quais reconheceram sua arte e seu valor por muitos anos (1986, p.282).

Através desse exemplo, se evidencia a capacidade e o potencial da pessoa com deficiência, uma vez que lhe seja oferecida as condições necessárias para que desenvolva um bom trabalho. Entre essas condições é de fundamental importância uma boa educação, pois através dela os indivíduos se apropriam dos conhecimentos acumulados historicamente, os quais lhes darão suporte para um bom engajamento social.

Já no início do século XIX, surgiram algumas iniciativas no sentido de estar oferecendo educação formal para as pessoas que possuíssem algum tipo de deficiência. Apesar dessas iniciativas não terem se concretizado, vale a pena conferirmos uma dessas tentativas:

Desde 1835 surgira formalmente no Brasil a idéia de se fazer algo sério em favor dos cegos, o que na certa já ocorrera em anos anteriores pôr meio da iniciativa privada, tendo sido já tentado em alguns pontos mais civilizados de nossa jovem pátria. Infelizmente a idéia não foi concretizada, mas o leitor interessado poderá encontrar nos Anais da câmara dos deputados do Rio de Janeiro, um projeto de lei datado de 29 de agosto de 1835, que está assim redigido: “Art.1º - Na capital do Império, como nos principais lugares de cada província, será criada uma classe para surdos – mudos e para cegos”. O deputado Cornélio Ferreira França, seu autor, devido a motivos políticos não esclarecidos, nem chegou a ver seu projeto devidamente discutido em plenário. Seu mérito, porém é incontestável. Apesar da restrita distribuição da notícia, chegou a chamar a atenção da sociedade para o assunto e despertou o interesse dos familiares das pessoas cegas, surdas e surdas-mudas (SILVA, 1986 p. 282-283).

Nos primeiros quatro séculos de nossa história, as amputações foram com certeza o gênero de cirurgias mais aplicados entre os nossos habitantes. Essas amputações ocorriam devido a acidentes, gangrenas, tumores, golpes violentos, entre diversas outras causas. Sobre tais cirurgias, Luccock citado por Silva faz o seguinte relato:

Os nossos “físicos”, como eram conhecidos os médicos, e os barbeiros que tinham licença para ser cirurgiões, dispunham de poucos e mal conservados instrumentos cirúrgicos. Santos Filho relata-nos ilustrativamente que o cirurgião-mor do Hospital Militar de São Paulo, em 1804,

dispunha para amputação, de uma única serra de carpinteiro. Os demais ferros de cirurgias eram mal conservados e guardados em qualquer lugar. Muitos morriam em consequência da cirurgia, em grande parte devido à infecção pós-operatória. Não é de estranhar que isso acontecesse. Basta ler um pequeno trecho de Luccock, que em 1809 visitou um cirurgião alemão em São Pedro do Rio Grande do Sul. “Ele praticava tanto a cirurgia como a medicina e de uma feita os instrumentos que usava caíram sob os meus olhos”. Estavam na maior das desordens e absolutamente impróprios para a mais vulgar das intervenções. Tomando de uma serra enferrujada, perguntei-lhe se atreveria a amputar um membro com semelhante instrumento. “Porque não?” replicou “é a melhor que possuo e ninguém mais aqui é capaz de realizar tal operação” (1986, p. 283).

Após a independência do Brasil, algumas importantes transformações ocorreram tanto na medicina como na cultura da população brasileira. A influência que Coimbra exerceu durante séculos foi substituída em grande parte pela cultura francesa. Muitos de nossos jovens estudantes iam cursar seus estudos nas universidades francesas, fazendo com que muitas tendências européias chegassem até o Brasil. Dessa forma, impulsionado por tais tendências o imperador Dom Pedro II, a partir da metade do século XIX, criou instituições voltadas para a educação das pessoas com deficiência. Dessas instituições, iniciaremos analisando o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854.

Em termos de empreendimentos concretos, nada havia sido feito no Brasil Imperial em favor dos cegos até 1854, a não ser algumas iniciativas privadas de mero alojamento, asilo ou segregação dos cegos em instituições mal organizadas. Mas no dia 17 de setembro de 1854 foi inaugurado por Dom Pedro II o primeiro recurso de iniciativa da coroa brasileira, ainda modesto, mas bastante significativo. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (SILVA, 1986 p. 285).

Sobre os motivos que levaram a coroa imperial a criar tal instituição de grande importância para os cegos da época, vejamos o seguinte relato de acordo com Silva:

Dentre os fatos mais relevantes que cercam a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos cumpre que destaquemos que no ano de 1853 desembarca no Rio de Janeiro, proveniente da França onde havia ido estudar no já famoso Instituto *des Jeunes Aveugles* de Paris, o jovem brasileiro José Álvares de Azevedo. Muito animado com o progresso que sentira em sua própria educação e especialmente com as alterações positivas verificadas em sua vida pessoal, esse jovem pensara muito durante seus estudos e durante sua longa viagem de volta ao Brasil, e decidira, antes mesmo de pisar a terra natal e ser recebido pelos seus familiares, considerar como sacerdócio, como missão de sua vida, comunicar a outros brasileiros também cegos tudo o que havia aprendido. E pouco tempo após sua volta, em sua busca de autoridades brasileiras que poderiam se interessar e apoiar o que considerava sua missão, ficou sabendo que o Dr. Xavier Sigaud, médico da família imperial, tinha uma filha cega. Animado e instigado por sua idéia de organizar no Rio de Janeiro uma instituição semelhante aquela que lhe dera tanto durante anos em Paris e que pudesse ser realmente útil aos cegos brasileiros, procurou a residência do Dr. Sigaud e ofereceu seus serviços para a educação especial da jovem Adélia. A

oferta, surpreendentemente generosa e interessante, foi aceita e acabou dando ótimos resultados em muito pouco tempo. Adélia Sigaud aproveitava ao máximo os ensinamentos práticos transmitidos pelo jovem Azevedo, deixando toda a família muito contente. O Dr. Xavier Sigaud comentou com a família Imperial e com o próprio Imperador sua felicidade, os trabalhos de ensino de sua filha e os evidentes e rápidos progressos observados. Como era de se esperar, Dom Pedro II percebeu logo a importância de um apoio oficial a essa causa e mandou organizar, ligada à corte brasileira, uma instituição que seguia quase que até no próprio nome aquela onde Azevedo havia estudado, ou seja o *Institute des Jeunes Aveugles*, de Paris. A nova organização levou o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. As primeiras regletes, punções, chapas para escrita e os primeiros livros de pontos em relevo conhecidos como “escrita pelo método Braille” foram encomendados e chegaram ao Brasil em 1856, tendo sido uma doação pessoal do Imperador ao novo Instituto (1986, p. 285-286).

É importante sabermos que os materiais encomendados pelo Imperador, que seguiam o método Braille davam o primeiro passo na sua internacionalização. O jovem idealizador do instituto, José Álvares de Azevedo não pode ver o instituto em funcionamento, pois faleceu no dia 17 de março de 1854, com apenas dezessete anos de idade. Sua aluna Adélia, devido aos bons êxitos em seus estudos tornou-se professora do instituto. Seu pai, Dr. Xavier Sigaud foi indicado como o primeiro diretor do instituto pelo Imperador Dom Pedro II. Porém, apesar de toda a tutela destinada ao instituto, por parte da Coroa Imperial, ele tornou-se muito mais um asilo do que uma instituição educacional. Sobre esse assunto, Silva afirma:

Durante muitos anos o Instituto só foi um mero asilo e não passou disso, sempre sob a custódia imperial. “Em uma palavra: uma escola que se limitava a preparar apenas seus próprios professores”. Muitos desses mestres chegaram a ser nomeados sem qualquer qualificação para sua missão. Os poucos casos de sucesso aconteceram mais devido aos esforços pessoais de alunos mais aplicados e inteligentes do que ao sistema de ensino adotado. Este era excessivamente técnico e as oficinas ali montadas limitavam-se às de tipografia e de encadernação para rapazes, e de tricô para as meninas. A afinação de pianos, tão comum como atividade profissional bem remunerada para cegos em muitos países, não foi levada muito a sério entre nós, nem o Imperial Instituto dos Meninos Cegos deu a ela qualquer ênfase (1986, p. 286).

O segundo diretor do instituto foi Cláudio Luiz da Costa. Ele tinha uma filha que havia casado com um jovem professor de matemática que lecionava no Instituto. Este jovem professor era Benjamin Constant, o qual sucedeu o sogro na direção do Instituto, dirigindo-o por vinte anos. Como diretor do Instituto, procurou chamar a atenção das autoridades imperiais para o estado lamentável em que se encontrava a instituição. Propôs diversas soluções para o problema, mas não obteve resposta.

Com a proclamação da República, parece que conseguiu seu intento. Elevado ao poder na qualidade de ministro de Estado, o ex-diretor do Instituto conseguiu rapidamente o decreto para sua

reforma. A construção do prédio definitivo, que começara em 1872, foi concluída em parte e suas novas instalações foram ocupadas apenas após a proclamação da República, ou seja, no ano de 1890.

Foi no dia 17 de maio de 1890, pelo decreto 08, assinado pelo Marechal Deodoro da Fonseca e por Benjamin Constant, que o Instituto mudou de nome e teve seu regulamento aprovado. Diz o decreto:

“O chefe do governo provisório, constituído pelo Exército e pela Armada, em nome da nação, resolve aprovar o regulamento para o Instituto Nacional dos Cegos, que a este acompanha, assinado pelo general de Brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães, ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, que assim o faça executar. Palácio do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, 17 de maio de 1890 – 2ª da República”.

“No entanto, Benjamin Constant faleceu logo a seguir, em 1891, e o governo republicano rebatizou o instituto em sua homenagem com seu nome atual: Instituto Benjamin Constant” (SILVA, 1986).

Nessa mesma época, mais precisamente no ano de 1857, o Imperador Dom Pedro II, cria o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. Essa escola destinava-se à educação profissional e literária dos jovens surdos. Sobre tal instituição, Mazzotta descreve:

Foi ainda D. Pedro II, que pela lei n.º 839 de 26 de setembro de 1857, portanto, três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant, fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. A criação desta escola ocorreu graças aos esforços de Ernesto Filei e seu irmão. Cidadão Francês, professor e diretor do instituto de Bourges. Ernesto Huet chegou ao Rio de Janeiro no final do ano de 1855. Com suas credenciais foi apresentado ao Marquês de Abrantes, que o levou ao Imperador D. Pedro II. Acolhendo com simpatia os planos que Huet tinha para a fundação de uma escola de “surdos-mudos” no Brasil, o Imperador ordenou que lhe fosse facilitada a importante tarefa. Começando a lecionar para dois alunos no então Colégio Vassimon, Huet conseguiu, em outubro de 1856, ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Em 1957, ou seja, cem anos após sua fundação, pela lei n.º 3.198, de 6 de junho, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. É importante salientar que desde seu início a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a “educação literária e o ensino profissionalizante” “de meninos surdos-mudos”, com idade entre 7 e 14 anos (2001, p. 30).

Tratava-se à época de sua criação, de uma organização especial, também criada e inaugurada por Dom Pedro II, e que se caracterizava como um estabelecimento de educação que tinha como finalidade a educação literária e o ensino profissionalizante para garotos surdos-mudos. Embora não houvesse o volume de conhecimentos relacionados à surdez como ocorre hoje, já naqueles anos algumas preocupações básicas transparecem no relato indicado:

“O ensino pela palavra articulada e leitura sobre os lábios, está a cargo de um professor expressamente habilitado na Europa, para dá-lo aos surdos-mudos nas condições de recebê-lo” (SILVA, 1986, p 287).

Ainda de acordo com Silva:

Havia nesse instituto ensino da linguagem escrita, para o qual o estabelecimento contava com coleções européias de objetos, instrumentos, aparelhos e estampas que enriqueciam seu museu escolar, coleções essas bem completas que cobriam assuntos relacionados a substâncias alimentares, habilitações, instrumentos de caça e pesca, “meios de locomoção terrestre desde o burro até o trem de caminho de ferro”, meios de navegação, fios para roupas, lãs, calçados, utensílios para a vida nas cidades e nos campos, móveis, materiais para construção, globos, mapas geográficos e outros mais. A maior parte desse material fora trazido da Europa, como era costumeiro em quase todas as áreas do ensino em todos os níveis. A educação profissional mantida pelo instituto dos surdos-mudos do Rio de Janeiro era dada em oficinas de sapataria e de encadernação. O rendimento pela venda dos produtos era dividido em 2 (duas) partes: uma pagava o custo do produto e a outra era recolhida á caixa Econômica, já existente no final do século XIX, e era escriturada nas cadernetas individuais de cada aluno. Ao final do curso cada um retirava o capital somado aos juros. Nesse instituto eram admitidos alunos entre 7 e 14 anos de idade, apenas do sexo masculino. Viviam em regime de internato, sem qualquer distinção de tratamento ou de instalações entre garotos ricos ou pobres. Nenhum deles pagava qualquer tipo de contribuição para ali ser internado e educado (1986, p. 287-288).

A criação do instituto dos meninos cegos e o instituto dos surdos-mudos representaram para o contexto da educação especial brasileira a consolidação do paradigma da institucionalização. Se pôr um lado, avançou-se no sentido de reconhecer o direito a educação para tal segmento social, pôr outro os benefícios de tal empreendimento foram limitados na medida em que a segregação das pessoas com deficiência fizeram com que sua independência e liberdade fossem reduzidas significativamente.

O surgimento de internatos dedicados à educação especial parece refletir a importação de um certo espírito “cosmopolita” dos grandes centros, consubstanciado pela criação dos institutos, mais como resultado do interesse de figuras próximas ao poder constituído do que pela sua real necessidade (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 85).

Se por um lado, a criação dos institutos representaram uma certa preocupação com o destino de tal segmento social, por outro o descaso com a manutenção e a continuidade dessa educação ficou evidenciado pelo lamentável estado de deterioração dos mesmos. Tanto o Instituto dos surdos-mudos, como o dos meninos cegos, pouco tempo após terem sido criados, sofreram processos de deterioração.

O primeiro, apenas um ano após a sua criação, entrou em processo de degeneração, com graves conflitos de ordem econômica, disciplinar e moral (LEMOS, 1981, p. 45). Que iria receber algum encaminhamento somente nove anos depois em 1867, quando se instituiu novo regulamento (LEMOS, 1981, p.43-44).

Sobre esse mesmo assunto Lemos afirma:

O trabalho do instituto dos meninos cegos também não se desenvolveu a contento, já que em 1890, Benjamin Constant que havia sido seu diretor, na qualidade de ministro de Estado que compunha o governo da recém proclamada República, levou o presidente a assinar novo regulamento, no sentido de reformular a orientação educacional dada e considerava que outras providências deveriam ser tomadas para o encaminhamento do aluno cego na sociedade, uma vez concluído o curso no instituto (1981, p. 28).

Esse processo de deterioração, descaso e abandono com os institutos, reflete em última instância a inadequação de tais instituições com a realidade brasileira. Se nos países industrializados essas instituições serviam para educar e profissionalizar as pessoas com deficiência, que mais tarde seriam incorporadas ao mercado de trabalho, no Brasil tal intento não se realizou, devido ao incipiente complexo industrial e urbano.

Aparentemente, o processo de deterioração dos institutos parece seguir o mesmo percurso de seus congêneres franceses. Mas há uma diferença fundamental: Enquanto os institutos parisienses se transformaram em oficinas de trabalho, seus similares brasileiros tenderam basicamente para o Asilo de Inválidos. Essa diferença reflete, por um lado, a pouca necessidade de utilização desse tipo de mão-de-obra, na medida em que uma economia baseada na monocultura para exportação não exigia a utilização dessa população pelo incipiente mercado de trabalho. Por outro lado, espelha também o caráter assistencialista que irá perpassar toda história da educação especial em nosso país. O fato de, através de uma política de “favor” terem sido criadas instituições que, pelo menos ofereciam abrigo e proteção a essa parcela da população, cumpria a função de auxílio aos desvalidos, isto é, aqueles que não possuíam condições pessoais para exercer sua cidadania. Além disso, na medida em que se prenderam a iniciativas isoladas, deixaram de fora a maior parte dos surdos e cegos, ao mesmo tempo que como internato, retiraram do convívio social indivíduos que não necessitavam ser isolados pelo incipiente processo produtivo (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 86).

Ainda no século XIX, o Imperador Dom Pedro II influenciado por tendências européias cria o Asilo dos Inválidos da Pátria. Essa instituição buscava basicamente abrigar e oferecer os cuidados necessários aos soldados mutilados na guerra do Paraguai. Para que possamos analisar mais precisamente o contexto da implantação e o funcionamento desse Asilo, vejamos o seguinte relato:

Esta organização, destinada ao abrigo e à proteção dos soldados brasileiros mutilados em guerras ou em operações militares, surgiu em nossa terra, não só devido a uma necessidade premente da Segunda metade do século XIX, mas também, para a grande maioria dos governantes e da população pôr uma questão de gratidão e de justiça para com os jovens soldados feridos ou “inutilizados” para a vida militar e talvez até para a civil. No entanto, nota-se nas entrelinhas de crônicas da época um outro motivo, ou seja, o fato do orgulho de uma jovem nação do Novo Mundo que não pretendia ficar muito atrás das nações civilizadas da Europa. A idéia da criação do Asilo dos inválidos da pátria encontra vários similares na Europa do século XIX, dentre os quais o mais famoso do mundo todo era o “Hotel del Invalides” (Palácio dos inválidos) de Paris. Luís XIV, mandara edificar esse monumental abrigo para soldados desde o século XVII, mas suas obras haviam sido concluídas pomposamente apenas no século XIX, um pouco antes do empreendimento brasileiro. Muito mais próximo a cultura brasileira havia também o exemplo dado pelo reino de Portugal, que durante o governo de Dom José I, (entre 1750 e 1777) fundara o Asilo dos Inválidos militares, também conhecido como hospital de Runa, organizado e inaugurado pela princesa Dona Maria Francisca Benedita. Trata-se de um edifício em um só andar, mas bastante imponente, que havia sido uma Quinta e fora adaptado para os fins acima. Só a título de curiosidade, o Asilo famoso tinha 99 metros de frente, pôr 61 metros de fundo e era acabado em mármore (SILVA, 1986, p. 289-290).

De acordo com tais relatos, vemos que a implantação desse Asilo atendia, de um lado, a necessidade de acolher os mutilados de guerra, que devido a sua debilidade não poderiam mais exercer suas funções militares. De outro, a coroa brasileira buscava acompanhar o exemplo de outros países civilizados, onde tais instituições davam sinais de bom êxito. Só mais tarde aprenderíamos que a transferência de idéias e tendências européias, tende a gerar poucos benefícios na realidade brasileira. Isso ocorre, devido às peculiaridades próprias de uma formação social onde as relações capitalistas se consolidaram tardiamente. Sobre o contexto de criação do asilo, Silva se pronuncia da seguinte maneira:

No dia 25 de fevereiro de 1865, quando o Brasil se empolgava numa resposta efetiva a provocações e a incursões paraguaias e marchava para a guerra, os filiados, diretores e membros mais proeminentes da comissão da praça do comércio do Rio de Janeiro reuniram-se no Palácio Imperial e, ansiosos para colaborar de alguma forma com os esforços do governo e dos homens que, deixando tudo, lutavam abertamente contra o inimigo, resolveram defender a idéia de angariar fundos e tomar providências para criar um “Asilo para os que se invalidassem pela pátria”... “e em sessão solene desse mesmo dia 25 de fevereiro, foi aclamado seu presidente nato o nosso Augusto Monarca o senhor Dom Pedro II” (1986, p 290).

Como prova do seu interesse pela instituição, o Imperador D. Pedro II escolheu o terreno que lhe pareceu mais apropriado para garantir a liberdade e o bem estar dos asilados. Diariamente visitava o local da construção e animava pessoalmente os trabalhadores. O asilo dos inválidos da pátria foi construído numa aprazível ilha da Guanabara, chamada de ilha do Bom Jesus. No dia 29 de junho de

1868, em uma festa bastante dispendiosa foi inaugurado o asilo em homenagem a todos os feridos e mutilados na guerra do Paraguai. Pela pompa e elegância conferida a cerimônia de inauguração do Asilo, se evidencia a grande expectativa pôr parte tanto da coroa brasileira como da sociedade em geral pêlos bons resultados dessa instituição. O Asilo dos inválidos da pátria representou a consolidação do paradigma da institucionalização. Segundo tal paradigma, entendia-se que as pessoas com deficiência devido a suas peculiaridades seriam melhor atendidas em um ambiente próprio com serviços especializados. No entanto, ignorava-se a importância que as relações sociais exercem no desenvolvimento psíquico, intelectual, emocional e profissional dos indivíduos. Como veremos mais adiante, a própria experiência do Asilo mostrará os efeitos deletérios dessa segregação.

Ainda segundo SILVA, vejamos a descrição dessa instituição:

Desde logo principia a ver os edifícios que constituem a encantadora vista do Asilo dos inválidos; vê uns a beira da praia entre dois elevados morros, cercados todos da bela verdura que orna esta aprazível ilha, e com suas imponentes perspectivas atraindo a atenção de quem para aí se dirige. Na realidade, a “aprazível vista” irreconhecível no Rio de Janeiro do século XX referia-se a dois edifícios, um em cada lado do ancoradouro; o da direita continha em seu andar térreo as oficinas destinadas às atividades dos Asilados. Veja-se, portanto, que já na fase de planejamento havia sido considerado, como em vários projetos similares europeus, o fator ocupação e, quem sabe, a aquisição de conhecimentos profissionais suficientes para o indivíduo poder deixar o Asilo, se quisesse integrar-se na sua própria comunidade, como era, aliás, permitido pelo regulamento. O andar superior do primeiro prédio era destinado apenas a uma espécie de museu militar. O outro edifício, o da esquerda do cais era também de dois andares e servia para enfermaria e acomodação dos mais doentes no andar superior enquanto que no inferior residiam as irmãs de caridade que eram as responsáveis pêlos serviços de enfermagem da entidade (1986, p. 292-293).

Segundo tais relatos, podemos ver que o asilo contava com portentosas edificações, afim de bem instalar o grande número de inválidos. Além da preocupação com o abrigo e a alimentação, também estava prevista a educação escolar e o aprendizado profissional. Logo após a criação dessa portentosa instituição, apesar de tantas expectativas sustentadas pela coroa e por diversos segmentos da sociedade, surgiram algumas críticas que eram bastante progressistas para o pensamento da época. José Joaquim de Lima e Silva, presidente da comissão central da praça do comércio do Rio de Janeiro, em seu relatório datado de 31 de agosto de 1869, um ano após a inauguração do Asilo, afirma textualmente:

É hoje na velha Europa questão duvidosa a eficácia dos asilos para os inválidos, embora ali se veja obras soberbas para esse fim, como o dos Campos Elíseos em Paris e do Greenwich em Inglaterra; sustentado muitos a preferência de se deixar o inválido livre na escola de sua moradia e trabalho, recebendo do estado a pensão e socorro que as leis crearam ou crearem.

E continua o interessante relatório:

Que o inválido o deve ser livre em recolher-se ou não ao Asilo é questão que nos parece líquida e jamais pensamos que, criando o Asilo, se faça dele uma morada forçada para o inválido e principalmente quando atendendo para o caráter dos nossos homens vemos que eles são essencialmente e em grande número, amigos da vida social ou da família, e que assim preferirão a mais humilde choupana ao mais deslumbrante palácio, contanto que ali encontrem o prazer da família que aqui não podem ter. Essa liberdade de vida e esse amor da família não dispensa a criação do Asilo, que será sem dúvida procurado pôr muitos que nele acharam os cômodos que não podem encontrar em outra parte e para quem o sentimento ou o amor da família não é dominante (SILVA, 1986, p. 295).

Após alguns anos de existência do Asilo, se evidenciou o descaso da burocracia ministerial para com o mesmo. Muitas das intenções e projetos inicialmente pensados não se concretizaram. O estado lamentável dessa instituição foi registrado pôr jornalistas da época, que se interessaram pelo assunto. Sobre esse aspecto vejamos:

Dos 46 prédios que existiam em 1869, todos pertencentes ao Estado, apenas existe uma meia dúzia em ruínas, graças ao abandono e á indiferença. Os inválidos construíram á sua custa, pôr toda a ilha, 36 casinhas (ranchos), onde habitam com suas famílias, já pôr falta de acomodações no Asilo, já para evitar a morada em velhos pardieiros, que ameaçam ruínas. Logo ao desembarcar na ilha notamos o abandono em que está a instituição acobertada com o pomposo título de Asilo dos inválidos da Pátria. O capim cresce com abundância e o local que se prestava para um belo e formoso jardim apenas ostenta vistosas palmeiras enfileiradas em frente do edifício enegrecido pela ação do tempo, pela falta de pinturas e de consertos externos e internos. Mas quem transpuser a entrada principal de uma ou outra ala do edifício, sente certa opressão ao reparar nas escadas velhas, imundas, deixando á mostra os montantes laterais do estoque sem reboco e os ferros azebrados pela umidade que se escoia pelas paredes e onde existem faltas de tábuas. Galgando a escada da ala direita, no segundo pavimento, o visitante sente as exalações das imundas latrinas sem água, sem portas, sem tampas e sem a menor atenção aos preceitos de higiene. É nesta ala do edifício que se acham os quartos reservados aos oficiais. Velhas camas de ferro enferrujado, com as molas partidas e sem tábuas e sobre elas colchões imundos e travesseiros que reclamam de muito um lugar na ilha da sapucaia (SILVA, 1986, p. 296).

Essa situação mostra-nos o descaso com que era tratado as pessoas com deficiência. A segregação imposta aos mutilados de guerra, além de retirá-los do convívio social, ainda os obrigava a um gênero de vida miserável sem nenhum tipo de dignidade. Esse panorama permaneceu imutável por diversas décadas, condenando milhares de pessoas com deficiência ao esquecimento e ao abandono. Registre-se aqui que após a proclamação da República providências foram tomadas para a recuperação do Asilo. Isso porém, não significa que a situação de tais indivíduos tenha melhorado.

A criação dessas primeiras instituições especializadas (ao contrário dos países europeus, onde ocorreu uma verdadeira proliferação no século passado), não passaram de umas poucas iniciativas isoladas, as quais abrangeram os mais lesados, os que se distinguiram, se distanciavam ou pelo aspecto social ou pelo comportamento divergente. Os que não o eram assim a "olho nu" estariam incorporados às tarefas sociais mais simples, numa sociedade rural desescolarizada (JANNUZZI, 1985, p. 28).

Sobre esse mesmo assunto, Silveira Bueno afirma:

O fato de se restringirem a umas poucas iniciativas, reflete, também que, da mesma forma como na educação comum, as escolas especiais não eram necessárias como produtoras de mão-de-obra... nem como fator de ideologização numa sociedade rural e escravocrata (1993, p. 87).

Ao finalizarmos a análise desse período histórico brasileiro, vimos que com raras exceções, as pessoas com deficiência estiveram praticamente à margem da sociedade. Nos primeiros séculos de colonização, inúmeras pessoas entre eles índios e escravos adquiriram deficiências devido aos maus tratos, ou pelas epidemias que assolaram o Brasil nessa época. A medicina pouco fazia por essas pessoas, visto que haviam poucos profissionais em nosso país e os que existiam atendiam principalmente às classes dominantes. Para a classe popular restava procurar os inúmeros curandeiros, sangradores, feiticeiros e curiosos que atendiam a população.

É somente no segundo Império, após 300 anos de vida colonial que o poder público cria as primeiras instituições voltadas para a educação das pessoas com deficiência. No entanto tais instituições se consolidaram circunscritas em um paradigma de segregação. Se por um lado, foi dado o primeiro passo no sentido de propiciar educação e trabalho para uma minoria, por outro, a segregação os impediu de ocuparem seu devido lugar na sociedade.

2.2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL REPUBLICANO

Em âmbito internacional, o final do século XIX e o início do século XX, foi marcado por grandes conflitos entre, alguns impérios mercantis e industriais como por exemplo, Alemanha e Inglaterra. Com o processo de industrialização já bastante desenvolvido por estas e outras nações, a exemplo também dos Estados Unidos que desponta como uma grande potência, deflagram-se inúmeras

disputas por mercados consumidores. Nos países industrializados, em decorrência da contradição existente entre capital e trabalho, inerente ao próprio modo de produção capitalista, grandes massas de proletários, excluídos do processo produtivo, tornam-se um problema social e um risco revolucionário, o que fazia principalmente da Inglaterra, da Alemanha, da Itália e da França, um verdadeiro barril de pólvora prestes a explodir a qualquer momento.

Em razão disso, seria necessário encontrar alternativas a fim de amenizar tais problemas e dinamizar o processo de acumulação do capital, que gradativamente se intensificava devido a utilização da maquinaria na produção fabril. Deste modo, os conflitos decorrentes da disputa por mercados, e as divergências históricas por áreas geográficas, onde se localizavam recursos minerais, aliadas as tensões sociais por conta da exclusão econômica, política e social, culminaram na primeira grande guerra mundial que envolveu quase todos os países do mundo.

A primeira guerra mundial fez dos Estados Unidos o grande vitorioso que, enquanto os países da Europa se destruíam entre si, longe do conflito desenvolveu o seu parque industrial, em especial a indústria bélica, passando a fornecer armamentos para os aliados europeus. O principal resultado do conflito foi a hegemonia dos Estados Unidos, que a partir de então, torna-se o grande império econômico mundial, passando a exercer de modo muito contundente, para não dizer bastante agressivo, suas influências econômicas, políticas, ideológicas e sociais nos rumos da América Latina.

É dessa maneira que, inserido nesse novo desenho geopolítico e econômico de rearranjos das forças no âmbito internacional, o Brasil como ex-colônia, porém, não soberano, mobiliza forças políticas e ideológicas no intuito de desvencilhar-se de um império monárquico que, enquanto Império escravista já não atendia mais os interesses do capital internacional. A Inglaterra, por exemplo, embora tenha sido uma das maiores mercadoras de escravos, vinha pressionando o Brasil para que este deixasse a prática do tráfico negreiro e internamente extinguisse a escravidão, ampliando portanto, para ela, o mercado consumidor de seus produtos.

Até a década de cinquenta do século XIX, as disputas políticas no Brasil davam-se entre o Partido Conservador e o Partido Liberal, de onde inclusive se tem a expressão: nada mais liberal do que um conservador no poder; ou, nada mais conservador do que um liberal no poder. Essa frase sintetizava as disputas políticas no interior do Império. Com o surgimento do Partido Republicano, ganham força os ideais iluministas e intensificam-se as disputas entre dois projetos distintos: de um lado, os defensores do Império e de outro, os Republicanos. O fim do Império e da escravidão juntamente com o apelo à modernidade, desencadeava no âmbito político e econômico, uma luta do "novo", aqui

representado pelos Republicanos, contra o "velho", representado pelos defensores da monarquia.

No período de transição da monarquia para a República, os debates educacionais intensificam-se principalmente devido aos ideais republicanos que vinham na educação uma forma de tirar o Brasil do atraso em que se encontrava, inserindo-o no mundo capitalista em emergência. Dessa maneira, podemos constatar que em um primeiro momento atribuía-se a educação o papel econômico de formar a mão de obra para o mercado de trabalho, pois o regime escravista já em decadência introduzia no mercado um grande número de indivíduos livre que necessitavam qualificação profissional.

Com a proclamação da república, altera-se o enfoque dos debates educacionais, que passam a responsabilizar a educação pela formação do cidadão. Essa formação para cidadania, porém, circunscrevia-se unicamente no âmbito eleitoral, já que para se tornar eleitor o indivíduo precisava dominar as técnicas de leitura e escrita. Tal medida que estava prevista na constituição de 1891, poderia ser considerada favorável aos ideais democráticos, se não existissem aproximadamente 75% da população sem nenhum grau de escolaridade. Outra função delegada a escola nessa época, estava relacionada a necessidade de criar o espírito nacional, pois um grande número de imigrantes chegava ao Brasil a fim de integrar-se a mão de obra nas lavouras cafeeiras, trazendo um forte sentimento nacionalista, o que representava uma certa ameaça para o Brasil que desejava se afirmar como uma nação unificada.

Uma vez estabelecido o consenso de que a educação seria a solução para os maiores problemas do Brasil, surge a polêmica questão de qual seria o papel do Estado nesse processo de reconstrução educacional. De um lado, estavam os que defendiam a intervenção do estado a fim de constituir uma identidade educacional em todo território brasileiro. Prova disso foram os pareceres de Rui Barbosa (1849-1923) que analisaram as reformas de Leôncio de Carvalho em 1879 afirmando a necessidade de unificar o sistema educacional, e secularizar o ensino. De outro, os positivistas no Brasil defendiam a não intervenção do Estado, pois entendiam que em matéria de educação deveria predominar a liberdade plena. Tais pressupostos foram inicialmente representados pela política oficial de Benjamim Constante e teria o seu ponto mais alto na reforma educacional de Rivadávia Correia.

O fim da escravidão, o início da chegada dos imigrantes, a luz elétrica, o telefone, o processo de urbanização, as primeiras linhas férreas, principalmente do Rio de Janeiro e São Paulo e a proclamação da República, são alguns dos fatos históricos que marcam uma "ruptura" entre o atraso e o progresso. Dentro desta nova ordem, urgia implementar um sistema educacional voltado para a formação dos indivíduos que se adequassem às exigências do capitalismo industrial. A separação entre

o Estado e a igreja, expressa na primeira Constituição Republicana, aliada à concepção de sociedade, de educação e de indivíduo, já colocava por assim dizer, naquele momento, frente a frente, no campo da educação os católicos e os republicanos.

No republicanismo, estava presente a preocupação com a escola pública, laica e gratuita. Esses ideais, haviam se propagado pela Europa e pelos Estados Unidos da América, porém ainda estavam longe de serem alcançados no Brasil. A educação tinha por conta disso, a tarefa de formar um novo sujeito para o mercado de consumo e para o mercado de trabalho, em razão de que as primeiras indústrias começam a aparecer, sobretudo, na área têxtil. Depois da expulsão dos jesuítas em 1759, pelo Marquês de Pombal, a Colônia teve muito pouco, para não dizer quase nada em termos de educação. A reforma pombalina havia instituído a função do professor leigo nas escolas provincianas. É pois, somente com a proclamação da República que a educação volta à cena com força.

Assim, já sob a influência do "iluminismo" ganha espaço a "Ordem e Progresso", lema positivista que passa a marcar a educação brasileira. A separação entre igreja e Estado, e a instituição da escola laica, mas que mantém a visão essencialista de homem, não como essência divina, mas de natureza racional, o que expressa de forma explícita a necessidade de se inovar esse sistema educacional cujas raízes ainda se ligavam ao classicismo e a erudição. Deste modo, a reforma de Benjamin Constant em 1890, avançava nessa discussão e inspirou a criação da escola pública, laica e gratuita que tinha as seguintes características:

A ênfase ao ensino humanístico de cultura geral, centrada no professor, que transmitia a todos os alunos indistintamente a verdade universal e enciclopédica, a relação pedagógica que se desenvolve de forma hierarquizada e verticalista, onde o aluno é educado para seguir atentamente a exposição do professor; o método de ensino, calcado nos cinco passos formais de Herbart: apresentação, comparação, assimilação, generalização e aplicação (VEIGA, 1991, p. 28).

Ainda segundo Veiga:

É assim que a pedagogia tradicional leiga, está centrada no intelecto, na essência, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos. Os métodos aqui são universais e o professor é o centro do processo, os alunos são receptíveis e passivos, os conteúdos e formas são descolados da realidade sócio econômica e política, a didática por sua vez separa a teoria e a prática (1991, p. 28).

Esta foi, portanto, a política educacional proposta em um primeiro momento pelos republicanos para enfrentar os grandes desafios que o país atravessava no início do século XX. A República proclamada em 1889, adotou o modelo político americano baseado no sistema presidencialista. Na organização escolar, podemos perceber a influência da filosofia positivista. A Reforma de Benjamim Constant já citada anteriormente, tinha como princípios norteadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira de 1891. Uma das intenções desta reforma era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores. Outra intenção era substituir a predominância literária pela científica. Esta reforma foi bastante criticada: pelos positivistas, já que não respeitava os princípios pedagógicos de Comte; pelos que defendiam a predominância literária, já que o que ocorreu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico.

É importante sabermos que o percentual de analfabetos no ano de 1900, segundo o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, era de 75%. O Código Epiácio Pessoa, de 1901, incluía a lógica entre as matérias e retirava a biologia, a sociologia e a moral, acentuando, assim, a parte literária em detrimento da científica. Outra reforma educacional de grande relevância ocorrida durante a primeira República foi a de Rivadávia Corrêa, de 1911, a qual pretendeu que o curso secundário se tornasse formador do cidadão e não como simples promotor a um nível seguinte. Retomando a orientação positivista, prega a liberdade educacional, permitindo a possibilidade de oferta de ensino que não seja por escolas oficiais, e de frequência. Além disso, instituiu a abolição do diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento e transferiu os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades. Os resultados desta Reforma foram desastrosos para a educação brasileira.

A Reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, surge em função de se concluir que a Reforma de Rivadávia Corrêa não poderia continuar. Esta reforma reoficializa o ensino no Brasil. Num período complexo da História do Brasil surge a Reforma João Luiz Alves que introduz a cadeira de Moral e Cívica com a intenção de tentar combater os protestos estudantis contra o governo do presidente Arthur Bernardes. Além disso, foram realizadas diversas reformas de abrangência estadual, como a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, a de Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas, em 1927, a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928, e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928.

De fato, as adversidades não eram poucas. Se considerarmos os problemas históricos determinados por uma estrutura de Estado clientelista, viciado e dominado pelas oligarquias locais, baseado no coronelismo que, elegia os presidentes da república e os governadores, através dos conchavos políticos e do voto de cabresto, a república estava, portanto, longe de poder solucionar tais problemas, em particular, aqueles que atingiam mais diretamente os excluídos e os explorados. São, já no início do período Republicano, inúmeros os conflitos que a república precisa enfrentar: A guerra de Canudos (1893-1897), liderada pôr um homem carismático, Antônio Conselheiro, trazia em si uma questão emblemática, pois se não bastasse a revolta e a forma com que aquele povo resistia, ainda havia o fato de que era um movimento monarquista, ou seja, não era apenas um movimento, era sobretudo uma organização contrária a recém criada república; as revoltas contra a campanha de vacinação no Rio de Janeiro; os primeiros protestos organizados pelos imigrantes que traziam da Europa uma tradição de lutas; a revolta dos tenentes; e o grande número de analfabetos, são em particular, para a educação, uma tarefa sem dúvida arrojada e que precisava ser enfrentada, se pensarmos em termos de um país que buscava um lugar ao sol, isto é, que pretendia se tornar moderno.

Podemos destacar ainda neste intervalo, entre o início do século e o final da década de trinta, os primeiros congressos operários organizados pêlos anarquistas e as greves operárias em São Paulo, o surgimento do PCB - Partido Comunista Brasileiro, que provoca uma certa divisão no movimento operário e a Semana de Artes Modernas, realizada em São Paulo em 1922; são em síntese, todos esses fatos sociais que ajudam a desenhar o cenário para o golpe de Vargas em 1930. No bojo desse processo, estão também as discussões em torno da educação que, vai ter no lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova o seu ponto alto. Porém, três fatos aconteceram no cenário internacional e merecem ser destacados: Um deles se refere à primeira guerra mundial e já foi de certo modo abordado. Talvez o destaque mais importante desses fique por conta da Revolução Russa de outubro de 1917, feita pôr um movimento de orientação marxista, marcando assim o início da divisão entre o mundo capitalista e o mundo socialista. Esse fato merece um destaque em particular, na medida em que irá principalmente a partir de 1930, desencadear uma luta ideológica e uma prática de caça aos comunistas; o que intensifica-se ainda mais na década de sessenta, após o golpe militar. O outro fato, não menos importante, principalmente para o mundo capitalista, foi a crise da bolsa de valores de Nova York, que atingiu diretamente a economia mundial e a produção de café no Brasil, base da economia agro exportadora até então vigente no país.

Tínhamos em vista disso, quarenta anos de república e muitos problemas seculares que ainda continuavam sem solução. A política dos coronéis, conhecida como a política do café com leite, continuava alternando a indicação do presidente da república: ora São Paulo indicava, ora Minas Gerais o fazia. Essa situação, em conformidade com a crise econômica, política e social, abriu o caminho para o sepultamento da velha república e o início do Estado Novo. Inicia-se assim, um Estado centralizado que tinha a função de preparar o país para o processo de industrialização. Portanto, o cenário internacional aliado a uma economia agro exportadora baseada quase que exclusivamente no café, abre o caminho para Vargas chegar ao poder. O rearranjo das forças políticas e o deslocamento de uma economia agro exportadora, ou pelo menos para o início de uma produção industrial, desenha o pano de fundo de uma nova fase da educação brasileira.

Nesse contexto de expansão dos ideais republicanos ampliam-se os debates sobre a importância da educação como fator da inclusão social dos indivíduos. Gradativamente, a educação especial se amplia principalmente devido a mobilização de alguns segmentos sociais que se preocupavam com a educação de tais indivíduos, além dos movimentos das próprias pessoas com deficiência.

Após a proclamação da República, a educação especial foi se expandindo, embora de forma extremamente lenta, fenômeno que não se refere somente a ela, mas que perpassa toda a educação brasileira. Pouco a pouco, a deficiência mental foi assumindo a primazia da educação especial, não só pelo maior número de instituições a ela dedicadas que foram sendo criadas, como pelo peso que ela foi adquirindo com relação à saúde (a preocupação com a eugenia da raça) e à educação (a preocupação com o fracasso escolar), (SILVEIRA BUENO, 1993 p.87).

Dessa forma, se instalou em 1903, o pavilhão Bourneville, que havia sido criado no período imperial. Além disso, foram criados o pavilhão de menores do Hospital de Juqueri, em 1923, e o instituto Pestalozzi de Canoas, em 1927. Podemos ainda destacar os trabalhos na cidade de Recife, do Dr. Ulisses em 1929.

Com relação aos deficientes visuais, surgiram apenas três entidades, a União dos cegos no Brasil, no Rio de Janeiro, em 1924, o instituto Padre Chico, em São Paulo e o Sodalício da Sacra Família, no Rio de Janeiro, ambos em 1929, ano em que foi criada, na capital paulista, a segunda instituição especializada para deficientes auditivos, o instituto Santa Therezinha (SILVEIRA BUENO, 1993).

O surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes espelha o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil: a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico - assistenciais e a sua privatização, aspectos que permanecerão em destaque em toda a sua história, tanto pela influência que elas exercerão em termos de política educacional, como pela quantidade de atendimentos oferecidos (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 88).

A ampliação dessa rede de educação especial representou de um lado uma certa preocupação com a formação educacional das pessoas com deficiência, apesar da forte influência médico hospitalar nesse atendimento. As iniciativas filantrópicas se expandiram, devido a grande demanda existente para esse alunado, visto que o poder público não tomava medidas significativas para solucionar tal problema. Todavia, já existia nessa época um número reduzido de alunos deficientes que conseguiam ingressar no ensino regular.

Além do surgimento dessas entidades privadas, teve início também a preocupação com a deficiência mental por parte da rede pública escolar, como decorrência da influência que a psicologia passou a assumir na determinação dos processos de ensino, o que pode ser verificado pela criação, em São Paulo, do Laboratório de Pedagogia experimental, na Escola Normal de São Paulo (atual escola Estadual Caetano de Campos, em 1913). Antes disso, em 1906, no Rio de Janeiro, do laboratório de Psicologia pedagógica, junto ao “ Pedagogium”, espécie de academia de pedagogos e museu pedagógico que existia desde 1890 (PESSOTTI, apud BUENO, 1993, p. 88).

Há referência na rede regular de outro atendimento também no Rio de Janeiro, em 1898, no Ginásio Estadual Orsina da Fonseca, para deficientes físicos e visuais. Nessa ocasião, tanto o centro urbano quanto a província em geral haviam progredido com a cultura do café, e o ensino fundamental tivera certo impulso.

Em Manaus, no ano de 1892, há registro de atendimento para deficientes auditivos e mentais na unidade educacional Euclides da Cunha, no ensino regular estadual, e, em 1909, também no ensino estadual regular, há registro em Encruzilhada do Sul, na escola Borges de Medeiros e em Montenegro no grupo escolar Delfina Dias Ferraz, ambas no Rio Grande do Sul, a primeira para atendimento de deficientes da comunicação e mentais e a segunda para problemas de comunicação, auditivo e mental (JANNUZZI, 2004).

A maior atenção dada ao atendimento dos deficientes mentais no Brasil foi em parte, um reflexo do tratado das degenerescências de Morel, que por essa época influenciava significativamente

os diagnósticos médicos a cerca das deficiências. Nesse sentido, Silveira Bueno afirma:

O interesse pela deficiência mental que começou a se manifestar, mais intensamente, a partir do início deste século, refletia, também, a preocupação com a higiene da população, incluindo-a na pregação sobre eugenia, propalando a “regeneração física e psíquica”, preocupação em relação à saúde com referência a problemas básicos causadores de nossa degenerescência e taras, (...) considerações que vão fazer parte também do discurso sobre deficiência mental (1993, p. 88).

Segundo esse mesmo autor:

Essa preocupação pode ser interpretada como o início do processo de legitimação da segregação pelos especialistas do aluno diferente, na medida em que a escolaridade passou a ser expectativa social mais abrangente, principalmente em relação à população rural que se deslocava para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida. Assim é que, em 1911, em São Paulo, dentro do serviço de higiene e saúde pública, foi criada a inspeção médico-escolar, responsável pela criação de classes especiais e formação de pessoal para trabalhar com esta clientela (SILVEIRA BUENO, 1993 p. 89).

Nessa mesma época, podemos perceber a influência do diagnóstico médico no interior das escolas, na medida em que é relegado ao serviço médico a responsabilidade de selecionar os diferentes tipos de deficiência, de acordo com critérios pré-estabelecidos.

Pode-se analisar, sob esta mesma ótica, a iniciativa do serviço médico-escolar, em 1917, de estabelecer normas para a seleção de anormais, com especificação das deficiências observadas e do regime especial de que necessitassem, bem como a criação de classes e escolas para eles e orientação técnica aos profissionais nelas atuantes.

Na verdade, a preocupação da medicina com a saúde escolar, expressa na criação de serviços de higiene escolar e a inserção da psicologia como instrumento fundamental para a elaboração de processos pedagógicos compatíveis com as “potencialidades individuais” refletia, no âmbito da educação especial nascente, que a educação do povo devia ser colocada sob o signo neutro da ciência alcançando-se as dimensões universais na medida em que pregava a separação do “Bom escolar” daqueles que possuíam anormalidades intelectuais, morais ou pedagógicas (SILVEIRA BUENO, 1993 p. 89).

Nas décadas seguintes, a educação especial brasileira foi se expandindo devido à criação de várias instituições filantrópico-assistenciais de caráter privado. O poder público também amplia o seu

atendimento aos alunos com deficiência, porém de forma muito mais lenta.

No ano de 1930, tem início o governo de Getúlio Vargas, que através de um golpe de Estado assume o poder apoiado pelas classes médias industriais. Dessa forma, o modelo econômico agrário-exportador cede lugar para o início de uma produção industrial. O governo Vargas procura modernizar o País através de grandes obras públicas e pela criação de empresas estatais. Na constituição de 1934, são garantidos vários direitos do cidadão como a educação primária gratuita e obrigatória, o voto das mulheres, salário mínimo e outros. É criado o ministério da educação e saúde pública, a fim de criar políticas nacionais de educação buscando a unidade nacional.

No âmbito educacional acirram-se as disputas entre os liberais e os católicos. De um lado, os católicos defendiam a tendência pedagógica tradicional, onde a ênfase estava na figura do professor. De outro lado, os liberais representavam a tendência pedagógica escolanovista, onde o aluno era o centro do processo educacional. A reforma educacional de Francisco Campos avançou no sentido de criar políticas educacionais de âmbito nacional, além de seguir os princípios escolanovistas. Tais princípios foram explicitados no manifesto dos pioneiros da educação nova, publicado em 1932. Apesar do grande impulso democrático vivido pelo país no início dos anos trinta, o golpe do Estado Novo em 1937 retraiu tais princípios democráticos e iniciou um forte período de repressão.

Nos anos 30 e 40, a quantidade maior de instituições privadas de atendimento de deficientes incidu na área das deficiências mentais e visuais. Com relação ao deficiente mental, surgiram as sociedades Pestalozzi de Minas Gerais (Belo Horizonte, 1932), do Brasil (Rio de Janeiro, 1945) e do Estado do Rio de Janeiro (Niterói, 1948), além da fundação dona Paulina de Souza Queiroz (São Paulo 1936), Escola Especial Ulisses Pernambucano (Recife, 1941), Escola Alfredo Freire (Recife, 1942) instituição beneficente Nosso Lar (São Paulo, 1946), Escolinha de arte do Brasil (Rio de Janeiro, 1948) e Escola Professor Alfredo Duarte (Pelotas, 1949), (SILVEIRA BUENO 1993).

Na área da deficiência visual, foram criados os institutos de cegos do Recife (1935), da Bahia (1936), São Rafael (Taubaté/SP.1940), Santa Luzia (Porto Alegre/ RS, 1941), do Ceará (Fortaleza, 1943), da Paraíba (João Pessoa, 1944), do Paraná (Curitiba, 1944), do Brasil Central (Uberaba/MG, 1948) e de Lins (SP. 1948). Além desses institutos, surgiram a associação pró-biblioteca e alfabetização dos cegos (São Paulo, 1942) e união auxiliadora dos cegos do Brasil (Rio de Janeiro, 1943). Além desses institutos, cabe destacar a criação da fundação para o livro do cego no Brasil (São Paulo, 1946), que exercerá grande influência em todo País, não só pela produção de livros em Braille e pelos processos de reabilitação e formação de pessoal docente e técnico por ela desenvolvidos, como pela

sua participação decisiva na política de atendimento ao deficiente visual no Brasil (SILVEIRA BUENO, 1993).

Na área da deficiência auditiva, a única indicação é a criação do instituto Santa Inês (Belo Horizonte, 1947).

Em São Paulo, foi criada a seção de higiene mental, do serviço de saúde escolar, da secretaria da educação do Estado, em 1938, com a atribuição de organizar a assistência médico-pedagógica aos retardados mentais e a habilitação e o aperfeiçoamento de técnicas especializadas no seu ensino. No Rio de Janeiro, trabalho semelhante foi realizado pela seção de ortofrenia e higiene mental do instituto de pesquisas educacionais, criado em 1933 por Anísio Teixeira, que realizou pesquisas desde essa data até 1939, com 2 mil crianças encaminhadas pelos professores e diretores da rede pública com a queixa de debilidade mental e que concluiu pela confirmação de apenas 1.070 da população pesquisada. As outras, “geralmente causas familiares de alcoolismo, abandono, maus tratos, miséria etc. não necessitariam de separação do ensino comum, embora não prescindissem de atenção cuidadosa de seus mestres (SILVEIRA BUENO, 1993).

Aparecem também as primeiras entidades voltadas para o deficiente físico, com a criação do Pavilhão Fernandinho Simonsen, na Santa Casa de Misericórdia (São Paulo, 1943) e da escola Nossa Senhora de Lourdes (Santos, 1949).

Frente a tal expansão, é importante atentarmos para o fato de que a maioria dessas instituições revestiam-se do caráter filantrópico e em muitos casos eram ligadas a segmentos religiosos que mantinham esse atendimento educacional no âmbito da caridade pública, relegando a segundo plano o direito de tais indivíduos a uma educação de qualidade e o seu lugar no grupo social. Podemos destacar ainda que o número de instituições e atendimentos dessa rede privada superou significativamente a atenção dada pelo Estado a tal alunado. Por esse motivo, a rede privada e assistencial influenciou em grande parte os rumos tomados pela educação especial no Brasil. A ação do Estado em relação à educação especial apesar de se restringir na maioria das vezes à deficiência mental, foi se ampliando e possibilitando novos horizontes no atendimento à pessoa com deficiência.

Os laboratórios de psicologia também continuaram atuando no sentido de identificar e encaminhar os deficientes mentais matriculados na escola pública. Em São Paulo, Lourenço Filho assume a cátedra de Psicologia Educacional da Escola Normal de São Paulo, em 1925, reativando o laboratório criado na década anterior e que passava por processo de decadência, fazendo suas experiências com o texto ABC, que passaria a ser amplamente utilizado para avaliar a prontidão para a

leitura das crianças brasileiras. Em 1934, já sob a regência de Noemi Silveira Rudalfer, o Laboratório foi incorporado pela cadeira de Psicologia Educacional da recém criada Universidade de São Paulo que, no congresso de saúde escolar de 1941 apresentou relato enfatizando, entre outras coisas, que um serviço de psicologia educacional se fazia necessário para diagnosticar os casos problema; auxiliar a orientação e tratamento dos mesmos, em cooperação com o serviço de higiene mental do sistema educacional paulista.

No Rio de Janeiro, o laboratório do pedagogium continuou com o desenvolvimento de diversos trabalhos de pesquisa, sendo que um deles, de autoria de Plínio Olinto, denominado fadiga intelectual em escolares, foi citado por Claparede, “que o situa erradamente, na Argentina”.(SILVEIRA BUENO, 1986).

Em Minas Gerais, foi criado, em 1929, o laboratório de psicologia na Escola de Aperfeiçoamento cuja direção foi confiada a Helena Antipoff, colaboradora de Claparède, convidada a vir para o Brasil especialmente para isso. Sob a atuação de Antipoff, o laboratório não só exerceu enorme influência na formação de professores., como na educação dos deficientes mentais, com a criação da Sociedade Pestalozzi, em 1932, que reuniu profissionais interessados na criança excepcional.

Apesar de criticar o uso indiscriminado de testes psicológicos, pois para ela, não mediam capacidades inatas, mas envolviam também as influências recebidas pelas crianças, Antipoff utilizou-os como critério para homogeneização das classes, de tal forma a separar as crianças normais de “crianças retardadas de inteligência tardia e (...) retardadas do ponto de vista mental e senso motor” (SILVEIRA BUENO, 1993).

É dessa forma, que a psicologia e a medicina estarão lado a lado nos diagnósticos e avaliações dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Acrescente-se ainda um forte sentido de reabilitação no encaminhamento dado pela educação especial. Ao encarar o aluno deficiente como um doente a ser reabilitado, os profissionais da educação especial relegam a segundo plano a avaliação do sistema, dos conteúdos e dos métodos utilizados. Além disso, na maioria das vezes, a limitação que se impõe a esse alunado através da imagem e da concepção que atribuímos a eles, resulta em uma negligência as suas capacidades.

Essa visão de educação especial, onde a cura, a reabilitação, a eliminação de comportamentos inadequados constituía-se no seu núcleo central, resultou numa diluição da importância da verificação dos conhecimentos básicos a serem transmitidos pela escola. A preocupação com a

deficiência mental se fez pela incorporação de .. padrões sociais assimilados pela escola: moralidade, disciplina, abandono social etc. ao lado de considerações de lesões orgânicas. Essa caracterização fundava-se principalmente no conhecimento oferecido pela medicina, através das instituições especializadas e pelos serviços de higiene mental e pela psicologia, através dos laboratórios de psicologia aplicada, que passaram a oferecer o aval do especialista para a segregação dos que “prejudicavam “o bom andamento da escola. Tanto é assim que a quarta conclusão do 1º congresso nacional de saúde escolar definia que a deficiência mental que constitui sério impedimento a redução do número de repetentes, exige corretivo enérgico e de caráter médico-pedagógico. A homogeneização das classes por meio de testes, ou pela intervenção do professor e do médico, com ajuda da psicologia aplicada, das mensurações corporais e da avaliação dos alimentos, ou ainda, pelo seu exame pré-escolar, com a organização de um modelo de ficha para a correção no início do remédio, bem como o reajustamento ao fim de um dos meses. A formação de classes especiais com número reduzido de alunos-problema, é aconselhável (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 93-94).

Ainda segundo SILVEIRA BUENO:

O percurso histórico da educação especial nesse período se insere no movimento maior de reordenamento do Estado brasileiro, que redundou nas reformas educacionais, trabalhistas, sanitárias e previdenciárias que tinham como objetivo fundamental impedir a participação das camadas populares nas grandes decisões nacionais. Nesse sentido, a determinação científica e neutra da deficiência, principalmente em relação à deficiência mental, contribuiu para o acobertamento das reais determinações para o fracasso escolar pôr parte das crianças dessas camadas (1993, p. 94).

Entre 1930, quando teve início o Estado Novo (era Vargas) até 1964, quando do golpe militar, muitos acontecimentos marcaram a nossa história. No âmbito internacional podemos destacar entre 1939 e 1945, a segunda guerra mundial na qual o Brasil esteve diretamente envolvido através do envio de soldados para a frente de batalha. O final da guerra deixou segundo consta, um saldo de mais de cinquenta milhões de mortos e muita destruição. Como já havia acontecido na primeira guerra, mais uma vez os Estados Unidos, foram os grandes vitoriosos. Tanto que após o final do conflito, lançaram um plano de reconstrução da Europa, onde teriam investido mais de cinquenta bilhões de dólares. Esse plano, além de ajudar os aliados capitalistas, pretendia conter o avanço do comunismo, isso em razão de que a Rússia, agora URSS- União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, também saiu fortalecida da guerra, apesar de ter sido a nação que mais perdeu soldados e certamente em termos financeiros.

Como estratégia para conter o avanço do comunismo, os países capitalistas da Europa, criaram a política do bem-estar-social, a qual se sustentou durante muitos anos através da exploração dos povos latino americanos, por exemplo. Essa exploração dava-se e ainda se dá através da sangria da dívida externa dos países pobres e dos recursos financeiros extraídos pelas empresas

multinacionais aqui instaladas. A revolução Chinesa de 1949 e a revolução Cubana de 1959, ambas de orientação marxista, sem dúvida influenciaram ainda mais no surgimento de movimentos de caráter revolucionários no Brasil. São inúmeras as tendências, os partidos, os movimentos que, reivindicavam e desenvolviam ações que tinham como objetivo romper com o modo de produção capitalista, defendendo abertamente uma sociedade socialista. Não é sem razão que o golpe militar de 1964, utiliza ideologicamente este fator para mobilizar as massas conservadoras e anticomunistas: o golpe seria necessário para evitar que o Brasil se tornasse uma república socialista, quando na verdade o que estava em jogo era os interesses dos Estados Unidos e das elites conservadoras do Brasil.

Na verdade, a década de setenta especialmente, vai marcar uma nova fase de desenvolvimento e acumulação capitalista. O projeto que se iniciara com Vargas, exigindo um Estado centralizado que investisse no desenvolvimento das condições de infra-estrutura: (estradas, energia elétrica, telefonia, siderurgia etc.), e uma educação que desse conta de formar para o trabalho, agora atinge uma nova etapa e exige novas medidas. Essas medidas passavam inclusive pela desmobilização de segmentos organizados de trabalhadores urbanos, camponeses e o movimento estudantil, onde segundo os militares estariam "infiltrados" diversos revolucionários que punham em risco o projeto capitalista.

O Brasil viverá entre 1954 e 1964, momentos de euforia, principalmente com o governo Juscelino e o lema: "cinquenta anos em cinco." A inauguração de Brasília em 1961, transfere o centro do poder para o planalto central e afasta ainda mais o povo do poder. Nesta época entram no país diversas empresas estrangeiras que vão se instalar nos centros industriais, gerando empregos e intensificando o processo de deslocamento da população do campo, ou do interior do país para os grandes centros urbanos, a exemplo de São Paulo e Rio de Janeiro. Esse processo se intensifica ainda mais a partir de meados dos anos sessenta com o processo de mecanização da agricultura. Isso iria gerar enormes demandas de bens, serviços e equipamentos urbanos que deveriam ser garantidos pelo Estado.

A população urbana clamava por trabalho, saúde, habitação, educação, transportes e saneamento básico. O capitalismo já havia, agora com muito mais intensidade, gerado verdadeiras massas humanas ociosas, excluídas de todos os tipos de sorte e colocadas no sub mundo, longe da modernidade tão proclamada e anunciada pelas telas da TV Globo, que seria o veículo oficial do governo militar.

Assim, em meio a todas essas agitações, Jânio Quadros se elege para presidente com um discurso extremamente populista. Utilizando-se de uma vassoura como símbolo de limpeza, promete "varrer a sujeira", existente, mas um ano após não resiste e renuncia. Seu vice, João Goulart se encontra na China em uma visita oficial, justamente num país comunista. Isso, além de outros fatores, foi o suficiente para as forças conservadoras que, utilizando-se disso como pretexto, logo o colocam a serviço do comunismo. Jango, portanto, não deveria assumir o governo, isso segundo seus opositores, entre os quais encontrava-se Tancredo Neves, o mesmo da nova república em 1985, este então, articula o parlamentarismo como forma de solucionar o problema. Assim Jango assumiria mas não tinha o poder, já que esse seria exercido pelo primeiro ministro.

Grandes mobilizações são realizadas em favor de Jango que acaba assumindo, mas após um breve período de governo é deposto e exilado no Uruguai. Assim, no dia 31 de março de 1964, os militares através de um golpe assumem o poder no Brasil. O que era para ser um governo provisório, acabou durando mais de vinte anos. Assim que assumiu, o governo militar já foi logo dizendo por que veio. O primeiro passo foi iniciar o processo de "caça às bruxas", isto é, iniciou uma verdadeira caçada aos comunistas. Criou-se inclusive o CCC, Comando de Caça aos Comunistas, e o exército através dos órgãos de repressão perseguiram, prendiam, torturavam e assassinavam os militantes de organizações de esquerda.

Grupos civis para-militares foram criados para defender as ações do governo e acabavam também exercendo a função de polícia, até mesmo matando. Todos os tipos de barbáries cometidas contra aqueles que se opunham ao regime, eram mantidas longe da opinião pública. O governo criou mecanismos de censura que proibia os meios de comunicações de divulgarem esses atos.

Após a Segunda guerra mundial, a educação especial no Brasil se caracterizou pela ampliação da rede privado assistencial, ao mesmo tempo que a rede pública estendia o seu atendimento em nível nacional. Esta expansão se deu tanto pela criação das federações nacionais das instituições filantrópicas quanto pela criação dos serviços de educação especial nas secretarias estaduais de educação, bem como as campanhas nacionais de educação de deficientes, ligadas ao ministério da educação.

Destacamos aqui o trabalho pioneiro de Helena Antipoff, que deram origem a sociedade Pestalozzi do Brasil, instituição de caráter privado, especializada na educação de deficientes mentais. Em 1971, essas instituições se uniram e criaram a sua federação nacional. Caminho semelhante foi seguido pelas APAES, que iniciando-se com a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de Janeiro, em 1954, multiplicaram-se por todo o território nacional, até a criação da Federação Nacional das APAES, que no início da década de 80 congregava mais de duzentas entidades (LEMOS, apud SILVEIRA BUENO, 1993).

Surgiram também novas entidades de atendimento do deficiente físico, de cunho filantrópico, inicialmente voltadas a crianças com seqüela de poliomielite e que, pouco a pouco, com a redução desses quadros em virtude da vacinação, foram se especializando no atendimento de crianças com distúrbios neuromotores, como a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), em São Paulo, fundada em 1950 e a Associação Brasileira Beneficente de

Reabilitação (ABR), no Rio de Janeiro, em 1954.

Na área da deficiência auditiva, surgiram novas entidades, como a escola Epheta (Curitiba, 1950), o instituto Domingos Sávia (Recife 1952), a escola Santa Cecília (Rio de Janeiro, 1957), o instituto educacional São Paulo (São Paulo, 1958), o instituto Nossa Senhora de Lourdes (Rio de Janeiro, 1959), o instituto Dona Conceição (São Paulo, 1960), o instituto Cearense de Educação de Surdos (Fortaleza, 1968) e a Escola Santa Mana (Salvador, 1970). Na área da deficiência visual foram criadas a Escola Luiz Braille (Pelotas 1952), o instituto de educação e assistência aos cegos do nordeste (Campina Grande /Pb, 1965), a escola de cegos do Maranhão (São Luís, 1964) e a associação dos cegos do Piauí (Teresina, 1967) (SILVEIRA BUENO, 1993).

Ao lado dessas instituições de caráter filantrópico-assistencial, surgiram centros de reabilitação e clínicas privadas, com alto nível de sofisticação técnica, dedicadas ao atendimento de crianças deficientes dos estratos sociais superiores. Ao seu lado, apareceram escolas privadas de alto nível técnico, como por exemplo em São Paulo, a Escola Mundo Infantil (1956) para crianças com problemas de comportamento, o centro Ocupacional Avandava (1968) e a Escola da Carminha (1973) para deficientes mentais, a escola Jaty (1969) para deficientes neuromotores graves e o Piratinis Instituto Educacional (1971) para distúrbios neuropsicomotores pouco acentuados (SILVEIRA BUENO, 1993).

Como podemos ver, a educação especial nas décadas de 1960 e 1970, foi marcada predominantemente pela ampliação da rede privado-assistencial, que cada vez mais influenciaram significativamente as políticas para educação especial. Essa influência se deu principalmente pela crescente qualificação dos seus profissionais. Por outro lado, a rede pública apesar de ampliar os seus atendimentos, enfrentou ao longo do seu desenvolvimento sérias dificuldades técnicas e financeiras. Sobre essa ampliação, Silveira Bueno se refere da seguinte maneira:

A segunda característica marcante dessa ampliação foi a distinção crescente entre as entidades filantrópico-assistenciais, que se dirigiram à população deficiente oriunda dos estratos mais baixos da classe média e das classes baixas, e as empresas prestadoras de serviços de reabilitação e educação, voltadas à população de poder aquisitivo elevado e que, no âmbito da educação especial, representou a concretização do processo de privatização que ocorreu no País nos campos da saúde e da educação. Essa distinção deixa patente que; enquanto os excepcionais das camadas populares continuaram sendo objetos da assistência e caridade pública, passou-se a oferecer aos excepcionais das elites serviços que garantiam seus direitos em relação à saúde e educação (1993, p. 96).

Esse período foi marcado também pelas campanhas em favor da educação dos deficientes, que faziam parte de um movimento maior e que se consubstanciou nas chamadas Campanhas Nacionais que pretendiam dar encaminhamento às grandes questões sociais como a alfabetização e as endemias.

Surgiu, então, a campanha para a educação do surdo brasileiro (Decreto número 42.728 de 03/12/57), seguida pela campanha nacional de educação dos cegos -CNEC (decreto n. 44.236, de 31/05/60) e pela campanha nacional de educação e reabilitação do deficiente mental - CADEME (decreto n. 48.961, de 22/09/60).

A campanha para a educação do surdo brasileiro, nascida dentro do instituto nacional de educação de surdos (o antigo imperial instituto dos surdos-mudos) único estabelecimento de ensino especializado para deficientes auditivos mantido pelo governo, sem antes ter contribuído para conscientizar as populações de outras partes do país, originando a criação de escolas particulares para a educação de surdos, em algumas unidades federadas como Espírito Santo e Minas Gerais.

A campanha nacional de educação de cegos teve também como objetivo fundamental a estimulação dos governos estaduais e municipais e de órgãos comunitários, no sentido de ampliar o atendimento dos deficientes visuais nascido dentro do instituto Benjamin Constant, em 1958, foi dele desvinculada em 1960, tendo, em 1962, assumido a sua direção executiva o presidente da fundação para o livro do cego no Brasil.

A campanha nacional de educação e reabilitação de deficientes mentais nasceu de gestões da sociedade Pestalozzi e da APAE do Rio de Janeiro junto ao ministro da educação e cultura e tinha, entre suas diversas finalidades, a incumbência de incentivar a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos, estimulando a constituição de associações e fundações educacionais (LEMOS apud SILVEIRA BUENO, 1993).

Essas campanhas de caráter nacional beneficiaram principalmente as instituições privadas de educação especial. Ao mesmo tempo, o plano setorial de educação e cultura 1972/1974 inclui o projeto prioritário nº 35, que incorporou a educação especial no rol das prioridades educacionais do País. Culminou esse processo na criação, através do decreto nº 72.425, de 03/07/73, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), como órgão autônomo ligado diretamente à secretaria geral do ministério de educação e cultura (SILVEIRA BUENO, 1993).

Ao findarmos a análise desse período histórico, podemos constatar que a educação especial iniciada no século XIX, com a criação dos imperiais institutos representou de um lado a incorporação pelo Brasil das tendências européias, ao mesmo tempo que institucionalizou a segregação da pessoa com deficiência. A partir dos anos 30, com o impulso dado ao país pelo processo de industrialização, a educação entra em cena com um forte apelo das massas urbanas para a sua proliferação. É nesse contexto de expansão da educação popular, que se iniciam diversos debates a cerca da educação

especial.

Com o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, principalmente após a 1ª guerra mundial, houve necessidade de aproveitar toda mão-de-obra disponível. Assim sendo, as pessoas com deficiência tiveram acesso a um maior número de vagas nas instituições educacionais, principalmente na rede privada e filantrópica. A expansão dessa rede, se por um lado significou a possibilidade da pessoa com deficiência ser educada e profissionalizada, por outro significou o escamoteamento do direito a cidadania para esse segmento social, na medida em que esses atendimentos se mantiveram no âmbito da caridade pública.

2.3 ANÁLISE DAS POLÍTICAS E FILOSOFIAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Com a revolução de 1930, a política educacional brasileira entrou no cenário das preocupações nacionais. O grupo que dava sustentação ao governo de Getúlio Vargas era composto principalmente pelas classes médias urbanas, intelectuais, profissionais liberais e os trabalhadores da indústria emergente. Com o rearranjo das forças políticas, o modelo agrário exportador onde a educação não era elemento relevante, cedeu lugar para o início de uma economia urbana e industrial, onde a educação era reivindicada pelas massas como promotora da mobilidade social e econômica.

Dessa forma, vamos ter já no início do governo de Vargas a criação do ministério da educação e saúde pública, cujo responsável era o ministro Francisco Campos. Em 1934, foi promulgada a terceira Constituição Brasileira, onde a educação ocupou um lugar de destaque. Entre outros direitos, foi garantida a gratuidade do ensino primário e a sua obrigatoriedade. Apesar dessa tendência democratizante ser retraída após o golpe do Estado Novo, em 1946 outra Constituição é promulgada e os princípios democráticos são restabelecidos. A educação especial por essa época mantinha-se principalmente no âmbito das instituições privadas e filantrópicas, sendo que as iniciativas públicas eram pouco significativas.

A partir da década de 60, a legislação brasileira através da LDB - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, nº 4.024/61, no seus artigos 88 e 89, faz menção pela primeira vez à Educação Especial.

Artigo 88 - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Artigo 89 - Toda a iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos, tratamento

especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções.

Diante a tal legislação, vemos que o direito à educação estava garantido aos excepcionais, entendendo-se que para contribuir na sua integração junto a comunidade, seu processo educativo deveria enquadrar-se na medida do possível no sistema geral de educação. Nesse período, já se iniciava a crítica ao paradigma da institucionalização, proliferando-se a tendência a integração das pessoas com deficiência na sociedade. Porém, na expressão “no que for possível, “ gerou muitas dúvidas: estava se referindo aos excepcionais, suas condições, ou ao sistema geral de educação ou ambas as condições? O artigo 89 deixa claro o compromisso do poder público governamental com as organizações privadas desde que consideradas eficientes pelos conselhos Estaduais de Educação. O que não ficou claro foi à natureza dos serviços educacionais a serem oferecidos nem seus vínculos com o sistema geral de educação. O tratamento especial a elas preconizado sob as formas de bolsas de estudos, empréstimos e subvenções geraram muita polêmica, principalmente pela indefinição das ações educativas oferecidas e dos critérios de eficiência da iniciativa privada relativa à educação especial. Além disso, o Estado se exime de assumir as responsabilidades, transferindo-as para as organizações não governamentais, (ONGS) .

Dez anos depois da LDB então promulgada, a lei nº 5.692/71, estabelece que o atendimento educacional do portador de deficiência deveria ser realizado prioritariamente, no sistema regular de ensino, em classe comum, desde que tenham apoio da sala de recursos, ou professor itinerante, para as adaptações e complementações curriculares específicas. De acordo com essa legislação, as escolas especializadas existentes visavam habilitar esses alunos para o ingresso no sistema regular de ensino; oferecer atendimento complementar específico, com apoio aos alunos já integrados, orientar os professores do ensino regular, e capacitar os recursos humanos para atuarem na área.

Essa legislação se enquadrava no paradigma da integração, que previa o intercâmbio de vários serviços especializados, a fim de que o aluno se adequasse ao sistema regular. Nesta lei 5692/71, apenas um artigo foi destinado à Educação Especial. Em seu Capítulo I - do ensino do 1º e 2º graus, diz em seu Artigo 9º que: “Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram 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”.

Apenas este artigo foi dedicado ao tema, e também gerou muitas discussões. Pela omissão das denominações dos deficientes, incluindo na categoria de deficientes físicos, os deficientes visuais, contrariando as classificações usuais. Esse artigo também era questionável por incluir como alunado da

educação especial, os alunos que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula. Embasados nesse artigo muitos encaminhamentos de alunos com distúrbios de aprendizagem para classes especiais foram indevidos.

A partir das décadas de 1970 e 1980, o Brasil passa por uma abertura política onde a tecnocracia militar tem suas políticas fortemente criticadas pelos ideais democráticos. Grandes mobilizações populares e o fortalecimento de partidos oposicionistas culminam com o fim da ditadura militar em 1985. Uma assembléia constituinte é convocada, onde são representados diversos setores da sociedade. Em 1988, é promulgada a Constituição chamada de Constituição Cidadã.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A educação Especial e a inclusão na escola regular estão asseguradas no artigo 208 da Constituição Federal onde “o Estado deve garantir atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O atendimento educacional aos portadores de deficiência preferencialmente na rede de ensino regular, também é garantido pela lei nº 7.853/89, regulamentada pelo decreto nº 3.298/99 referente à Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), e institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do ministério público, define crimes, e dá outras providências na área da educação. Na referida lei nº 7853/89 em seu artigo 2º, são apresentadas as seguintes medidas a serem implementadas para a educação das pessoas com deficiência:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por

prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

A década de 1990 foi rica em debates e reflexões sobre os direitos do cidadão. Entre os diversos temas, encontravam-se os direitos da criança e do adolescente, que ao longo da história foram sendo relegados a segundo plano. Como fruto de tais debates, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069/90, que em seu artigo 54 dispõe que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino;
- III - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um .

A atual LDB incluiu um capítulo que trata da educação especial. O artigo 58, da Lei nº 9.394/96, particularmente o parágrafo 2º, garante classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração desses alunos nas classes de ensino regular.

Art. 58 - Entende-se por educação especial, para efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais:

Parágrafo 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Parágrafo 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Parágrafo 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

A LDB nº 9.394/96 vê a educação especial como modalidade de educação escolar, que deva ser oferecida pelo governo, porque é dever do Estado e deve acontecer preferencialmente na rede de ensino regular. Dessa forma, confirma a gratuidade do atendimento especializado em seu artigo 4º. O dever do Estado com a educação pública será efetivado mediante a garantia de:

IV- atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

A educação especial a partir da nova LDB, não é vista como tratamento, terapia, assistência, não é um nível de ensino, mas um conjunto de alternativas, estratégias e serviços educacionais à disposição do aluno que dela necessitar, uma modalidade de educação visando oferecer um suporte tanto ao aluno do ensino regular como o aluno portador de necessidades educativas especiais por meio de serviço de itinerância e da sala de recursos. A integração é o princípio fundamental que rege os direitos da educação especial proposta nessa lei. De acordo com esse princípio as escolas devem acolher a todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, emocionais, lingüísticas e outras. Para que isto ocorra faz-se necessário uma adaptação da escola para atender esses educandos, como também o preparo técnico e psicológico do quadro funcional, pois esses profissionais sem o devido preparo não conseguirão desenvolver um bom trabalho. As escolas devem adequar-se a todos os alunos, adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurar um ensino de qualidade.

Sobre tal legislação, continuemos a analisar os seguintes artigos:

Art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades.

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e, aceitação para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante a articulação com os órgãos oficiais, bem como para aqueles que apresentem uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual e psicomotora.

A filosofia da educação especial pode ser dividida em três etapas: o paradigma da institucionalização; o paradigma de serviços e o paradigma de suportes. A cada uma dessas etapas, corresponde diferentes momentos da história brasileira. Examinaremos rapidamente essas diferentes etapas no contexto da educação especial brasileira. Entendemos como paradigma, o conjunto de idéias,

valores e ações que contextualizam as relações sociais.

No paradigma da institucionalização, os conventos e asilos, seguidos pelos hospitais psiquiátricos, constituíram-se em locais de confinamento, ao invés de locais para tratamento das pessoas com deficiência. Na realidade, tais instituições eram, e muitas vezes são pouco mais do que prisões. Como já analisamos, esse modelo de atendimento a pessoa com deficiência se inaugurou no Brasil no século XIX, com a criação dos institutos imperiais.

Esse paradigma caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, freqüentemente situadas em localidades distantes de suas famílias. Somente no século XX, por volta de 1960, é que o paradigma da institucionalização começou a ser criticamente examinado (BRASIL, 2000, p. 12).

A partir da década de 1950, inúmeras críticas vieram a abalar esse velho paradigma já bastante desgastado pelos baixos resultados obtidos. Entre essas críticas podemos destacar:

Primeiramente, tinha-se o interesse do sistema, ao qual custava cada vez mais manter a população institucionalizada, na improdutividade e na condição crônica de segregação; assim, tornava-se interessante o discurso da autonomia e da produtividade, para a administração pública dos países que se adiantavam no estudo do sistema de atenção ao deficiente. Por outro lado, há que se lembrar que a década de 60 marcou-se, intensa e fortemente, por um processo geral de reflexão e de crítica sobre os direitos humanos e, mais especificamente, sobre os direitos das minorias, sobre a liberdade sexual, os sistemas e organização político-econômica e seus efeitos na construção da sociedade e da subjetividade humana, na maioria dos países ocidentais. Somando-se a esses, ocupava o cenário da época a crescente manifestação de duras críticas, por parte da academia científica e de diferentes categorias profissionais, ao paradigma da institucionalização. É interessante lembrar que nessa época o capitalismo, no mundo ocidental, já tinha se movimentado de mercantil para comercial, encaminhando-se para o capitalismo financeiro. Assim interessava aumentar a produção e a diminuição do custo e do ônus populacional, tornando ativa toda e qualquer mão de obra possível. Fazia-se também importante diminuir o custo social rapidamente, diminuindo os gastos públicos e aumentando, assim a margem de lucro dos capitalistas. Esses interesses, de natureza político-administrativa, favoreceram a aceleração e o crescimento do movimento (BRASIL 2000, p. 13-14).

Como podemos ver, tais críticas foram responsáveis em grande parte pela formulação de novas concepções e maneiras de se relacionar com as pessoas deficientes. A década de 60 do século XX tornou-se, assim, marcante pela relação da sociedade com a pessoa com necessidades educacionais especiais incluindo as com deficiência. Dois novos conceitos passaram a circular no debate social: normalização e desinstitucionalização.

Considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo iniciou-se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal (BRASIL, 2000, p. 15).

Dessa forma, inicia-se a partir da década de 1960 a difusão da filosofia integracionista, que foi denominada paradigma de serviços. Sobre tal paradigma vejamos a seguinte descrição:

Ao se afastar do paradigma da institucionalização e adotar as idéias de normalização, criou-se o conceito de integração, que se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade. Assim, integrar significava localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessária a efetivação de mudanças na comunidade. Entendia-se, então, que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais, os serviços e os recursos de que necessitassem para viabilizar as modificações que as tornassem o mais “normais” possível (BRASIL, 2000 p.15).

O paradigma de serviços é embasado na crença de que as pessoas diferentes tinham o direito de conviver socialmente com as demais pessoas, mas que deviam ser antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades, para assumir seus papéis na sociedade (MENDES, 2001).

O processo de integração traduz-se por uma gama de serviços que vão desde o ensino em classes comuns, ao ensino em centros hospitalares... “cujo objetivo é oferecer o meio ambiente o mais normal possível pela oferta de - em todas as etapas da segregação – oportunidades de retomar o curso regular numa classe ordinária” (DORÉ BRUNET, 1996, apud MENDES, 2001).

A esse modelo de atenção à pessoa com deficiência se chamou paradigma de serviços. Este se caracterizou pela oferta de serviços, geralmente organizada em três etapas:

A primeira, de avaliação, em que uma equipe de profissionais identificaria tudo o que, em sua opinião necessitaria ser modificado no sujeito e em sua vida, de forma a torná-lo o mais normal possível; a segunda, de intervenção, na qual a equipe passaria a oferecer (o que ocorreu com diferentes níveis de compromisso e qualidade em diferentes locais e entidades), à pessoa com deficiência, atendimento formal e sistematizado norteado pelos resultados obtidos na fase anterior; a terceira, de encaminhamento (ou re-encaminhamento) da pessoa com deficiência para a vida na comunidade (BRASIL, 2000, p. 15-16).

A manifestação educacional desse paradigma efetivou-se desde o início, nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação. Dessa forma, o paradigma da integração que pregava a necessidade do indivíduo modificar-se a si mesmo para ocupar um lugar na sociedade, logo foi alvo de fortes críticas provenientes da academia científica e das próprias pessoas com deficiência já organizadas em associações e outros órgãos de representação.

Parte delas proveniente de reais dificuldades encontradas no processo de busca de “normalização” da pessoa com deficiência. Diferenças na realidade, não se “apagam”, mas, sim, são administradas na convivência social. Outra crítica importante referia-se a expectativa de que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao não deficiente, como se fosse possível ao homem o “ser igual”, e como se ser diferente fosse razão para decretar sua menor valia enquanto ser humano e ser social. Aliado a esse processo, intensificava-se o debate de idéias a cerca da deficiência e da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Em função de tal debate, a idéia da normalização começou a perder força. Ampliou-se a discussão sobre o fato de a pessoa com necessidades educacionais especiais ser um cidadão como qualquer outro, detentor dos mesmos direitos de determinação social, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem (BRASIL, 2000 p. 16).

A partir de tais críticas, cristalizou-se no Brasil no final da década de 1980, uma nova concepção sobre a forma de integrar a pessoa com deficiência na sociedade. Não seria apenas o indivíduo que deveria ser modificado, mas também a comunidade social deveria estar preparada para oferecer as condições necessárias, afim de que as pessoas com deficiência pudessem ser integradas.

De modo geral, assumiu-se que pessoas com deficiência necessitam, sim, de serviços de avaliação e de capacitação oferecidos no contexto de suas comunidades. Mas também que estas não são as únicas providências necessárias caso a sociedade deseje manter com essa parcela de seus constituintes uma relação de respeito, de honestidade e de justiça. Cabe também à sociedade se organizar de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos (inclusive os que têm uma deficiência) a tudo o que a constitui e caracteriza, independentemente das peculiaridades individuais. Foi fundamentado nessas idéias que surgiu o terceiro paradigma, denominado Paradigma de suportes. Ele tem se caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Para tanto, fez-se necessário identificar o que poderia garantir tais circunstâncias. Foi nessa busca que se desenvolveu o processo de disponibilização de suportes, instrumentos que garantam à pessoa com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade (BRASIL, 2000 p. 17).

Essa nova concepção se desenvolveu principalmente na década de 1990, onde inúmeras reflexões sobre a educação especial foram realizadas. No ano de 1990, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, onde se buscava traçar diretrizes para educação mundial. Nessa Conferência, foi colocada a necessidade da escola estar se adequando para

oferecer uma educação de qualidade para todas as crianças. Os debates desencadeados nesse evento, culminaram com a realização em 1994, de um encontro que reuniu diversos países a fim de discutir o rumo da educação especial. Esse evento ocorreu na cidade de Salamanca, na Espanha. Os debates realizados nesse encontro deram origem ao documento intitulado Declaração de Salamanca. Nesse documento, encontram-se os principais pressupostos que nortearam a educação inclusiva. Os suportes podem ser de diferentes tipos (social, econômico, físico, instrumental) e têm como função favorecer a construção de um processo que se passou a denominar inclusão social. Sobre esse assunto vejamos:

A inclusão social não é um processo que envolve somente um lado, mais sim um processo bidirecional, que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto a sociedade. Na realidade, o conceito de inclusão envolve o mesmo pressuposto que o da integração, a saber o direito da pessoa com necessidades educacionais especiais à igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade. Diferem, entretanto, no sentido de que o paradigma de serviços, no qual se contextualiza a idéia da integração, pressupõe o investimento principal na promoção de mudanças no indivíduo, no sentido de normalizá-lo. Obviamente que no paradigma de serviços também se atua junto a diferentes instâncias da sociedade (família, escolas e comunidades). Entretanto, na maioria das vezes isso se dá em complementação ao processo de intervenção junto ao sujeito. A ação de intervenção junto á comunidade tem mais a conotação de construir a aceitação e a participação externa como auxiliares de um processo de busca de normalização do sujeito. Já o paradigma de suportes, no qual se contextualiza a idéia da inclusão, prevê intervenções decisivas e afirmativas, em ambos os lados da equação: No processo de desenvolvimento do sujeito no processo de reajuste da realidade social. Conquanto, então, preveja o trabalho direto com o sujeito, adota como objetivo primordial e de curto prazo a intervenção junto ás diferentes instâncias que contextualizam a vida desse sujeito na comunidade, no sentido de nelas promover os ajustes (físicos, materiais, humanos, sociais, legais, etc.) que se mostrem necessários para que a pessoa com necessidades educacionais especiais possa imediatamente adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida na sociedade (BRASIL, 2000 p. 17-19).

Dessa forma, a educação inclusiva constitui-se em uma perspectiva nascida a partir das críticas inerentes à exclusão de uma ampla parcela da população, inclusive as pessoas com deficiência. Busca, portanto, reestruturar a escola e a sociedade a fim de que tais indivíduos possam ter acesso a uma educação de qualidade, que lhes permita atuar em seu meio social.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL

O objetivo desse capítulo é pontuar brevemente os principais marcos históricos da educação especial no município de Cascavel, a partir da década de 1970. Para tanto, nos utilizamos de alguns documentos nos quais estão registrados elementos importantes desse processo. Algumas entrevistas também forneceram dados importantes para a reconstrução dessa história. Ressalta-se aqui o caráter introdutório desse trabalho, pois devido as poucas fontes bibliográficas disponíveis, ha muito que se fazer para historicizar a educação especial em Cascavel. Antes de analisarmos os aspectos históricos da educação especial nesse município, veremos alguns elementos importantes dessa educação no Estado do Paraná.

3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ

O processo de desenvolvimento da Educação Especial no Estado do Paraná guarda estreita relação com os fatos históricos que marcaram esse segmento educacional no contexto nacional, que por sua vez, foi influenciado pelas tendências pedagógicas internacionais. A primeira entidade de assistência e educação para as pessoas com deficiência, fundada no Estado do Paraná em 1939, foi o (IPC) Instituto Paranaense de Cegos. No decorrer da década de 1950, inúmeras outras instituições surgiram, visando ao atendimento nas diferentes áreas da deficiência.

Até 1953 haviam sido registradas, oficialmente, na Secretaria de Estado da Educação, apenas sete escolas especiais, cinco das quais localizadas na capital do Estado e duas em Londrina. A preocupação com a educação especial, no âmbito da escola pública, teve início em 1958, no Centro Educacional Guaíra, hoje Escola Estadual Guaíra, sob a iniciativa da professora Pórcia dos Guimarães Alves, então diretora da instituição, que criou uma clínica psicológica, visando ao estudo de crianças com problemas de aprendizagem e de repetência escolar.

Em função desses estudos foi criada naquela instituição a primeira classe especial em escola da rede pública de ensino do Paraná, iniciativa que só se intensificou quando foi instituído, em 1963, pela Secretaria do Estado da Educação e Cultura, o serviço de educação de excepcionais. Dessa forma, podemos perceber a influência da ciência médica e da psicologia nos trabalhos e estudos pedagógicos. Gradativamente, as instituições especializadas foram-se interiorizando e expandindo a sua rede de atendimento. Ao mesmo tempo, o sistema regular também foi se ampliando através da criação das classes especiais e salas de recurso.

No Estado do Paraná, a Educação Especial, além de presente na Constituição Estadual, obedece a uma legislação específica do (CEE) Conselho Estadual de Educação, da qual se destaca:

- Deliberação nº 030/80, determina as normas para a verificação, criação, autorização de funcionamento, reconhecimento, de inspeção e de cessação de atividades escolares em estabelecimentos pertencentes ao sistema educacional de ensino.
- Deliberação nº 025/84 – dispõe sobre atualização e consolidação das normas relativas à implantação, estruturação e funcionamento dos estudos adicionais, a que se refere o parágrafo 1º do artigo 30 da Lei 5.92/71 alterado pelo artigo 1º da Lei 7.044/82, na qual se fundamentam os cursos de formação de professores para a Educação Especial, na forma de estudos adicionais.
- Deliberação nº 020/86 - estabelece normas da educação especial no Sistema de ensino.
- Deliberação nº 023/86 - trata da atualização e consolidação das normas relativas à matrícula e transferência de alunos e à adaptação, ao aproveitamento, à revalidação e à equivalência de estudos no ensino de 1º e 2º graus.
- Deliberação nº 033/87 – fixa normas gerais para a avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção de alunos do sistema Estadual de ensino, à nível de 1º e 2º graus, regular e supletivo.
- Deliberação nº 013/90 estabelece normas à estrutura curricular dos cursos de formação de professores para a educação especial, na forma de estudos adicionais.
- Deliberação nº 02/03 estabelece normas para a educação especial – modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no sistema de ensino do Estado do Paraná. O artigo 37 desta deliberação revoga as deliberações nº 20/86 e 05/97.

Da Secretaria do Estado da Educação destaca-se:

- Resolução nº 963/93 - institui os programas de escolaridade regular com atendimento especializado em nível de 1º grau.
- Resolução nº 964/93 - institui a educação especial supletiva a nível de 1º grau supletivo.

Importante ainda citar o Decreto nº 2.325/93, que institui o ciclo básico de alfabetização nas escolas de 1º grau da rede estadual de ensino, prolongando o período de alfabetização para um contínuo de quatro anos.

A medida citada no decreto anterior descaracteriza o currículo seriado que se constituía em grande óbice aos portadores de necessidades educacionais especiais, uma vez que esses alunos, em decorrência de suas características, nem sempre conseguem ser alfabetizados no período de um ano letivo.

No Paraná, a Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, é oferecida tanto na rede regular de ensino quanto nas instituições especializadas conveniadas ou não, com o início na faixa etária de zero a seis anos, prolongando-se durante toda a educação básica até o ensino superior. A adoção da terminologia necessidades educacionais especiais para referir-se às crianças, adolescentes, jovens e adultos cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender, tem o propósito de deslocar o foco das condições pessoais do aluno, que possam interferir em sua aprendizagem, para direcioná-los às respostas educativas que ele requer.

No Paraná, o (DEE) Departamento de Educação Especial é o órgão responsável pela orientação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, em cumprimento aos dispositivos legais e filosóficos estabelecidos na esfera federal e em consonância com os princípios norteadores da Secretaria de Estado da Educação (SEED). Os principais dispositivos legais e político-filosóficos que possibilitam estabelecer o horizonte das políticas educacionais asseguram o atendimento educacional especializado, com oferta preferencial na rede regular de ensino, de modo a promover a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo.

Atualmente, há oferta de algum tipo de atendimento especializado em 368 dos 399 municípios, o que representa o índice de 92% de cobertura no Estado. O total de alunos atendidos na área da Educação Especial é de 60.000, sendo que 38.825 recebem atendimento na rede conveniada (instituições especializadas), representada pelas escolas especiais, e 21.175 na rede regular de ensino. A partir de 2003, houve um acréscimo significativo de 15% nas matrículas dos alunos que apresentam

necessidades educacionais especiais.

A oferta de serviços e apoios especializados na rede regular de ensino visa ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas áreas das deficiências mental, visual, física, auditiva, condutas típicas de quadros neurológicos, psiquiátricos e psicológicos graves e altas habilidades/superdotação, compreendendo: Sala de recursos, Centro de atendimento especializado, Professor de apoio permanente, Profissional intérprete, Instrutor surdo, Classe especial e Escola especial (PARANÁ, 2005).

Como podemos perceber, a educação especial no Estado do Paraná ocupou um importante espaço no cenário educacional. A partir da década de 1990, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais se expandiu expressivamente na rede regular de ensino. Isso ocorreu, devido à mudança de paradigma no que diz respeito às formas e aos processos em que esta educação deveria ser ministrada. Outro fator de fundamental importância foram os diversos movimentos das próprias pessoas com deficiência que lutam pelo seu espaço na sociedade.

Antes de tratarmos da educação especial em Cascavel, vejamos alguns aspectos históricos sobre a origem e o desenvolvimento desse município.

Entre os anos de 1920 e 1930, a população da região de Guarapuava tinha começado a se deslocar na direção oeste. Já existia a estrada estratégica que ligava Foz do Iguaçu a Guarapuava. Nessa estrada havia um certo movimento de idas e vindas para Foz do Iguaçu e um razoável movimento de carroças e cargueiros das companhias de exploração de erva-mate nas inúmeras picadas na direção dos portos do Rio Paraná. A existência de muitas pessoas na região, com diferentes necessidades, viabilizou os negócios dos tropeiros, comerciantes ambulantes, oriundos de Guarapuava. Os tropeiros transportavam mercadorias em lombo de animais até seus possíveis compradores, principalmente caboclos que estabeleciam suas posses e suas roças ao longo das estradas e picadas. Esses comerciantes ofereciam ferramentas, panelas, tecidos, pregos, munição de caça, lampiões, querosene, sal, açúcar, calçados, etc.. Os pontos de descanso e alimentação dos tropeiros e seus animais eram chamados de pousos.

Na mata limitada pelos rios Paraná, Piquiri e Iguaçu, que formavam o entroncamento de várias trilhas abertas pelos ervateiros, surge o primeiro povoado denominado Encruzilhada, onde se instalou em março de 1930 o comerciante guarapuavano José Silvério de Oliveira. Ali construiu o seu armazém em terras arrendadas do colono Antônio José Elias, tido como o primeiro morador de Cascavel. Assim, a Encruzilhada foi se tornando um ponto de parada para tropeiros e outros imigrantes que vinham à

procura de terras e erva-mate.

A história nos relata que um grupo de tropeiros, passando por estas paragens, acampou em uma pousada à beira de um rio que ficou conhecido como o Rio Cascavel. À noite ouviram ruídos estranhos. Tratava-se de uma ninhada de cobras cascavéis que, com seus guizos, alertavam os tropeiros ali acampados. A encruzilhada resultou da junção da grande estrada da erva-mate, a estrada de Catanduvas, que seguia pela estrada a Lopei com a estrada da roça e a rodovia federal iniciada pela trilha militar de 1889. O povoado que se formou a partir do armazém de “nhô Jeca” recebeu então a denominação de “Cascavel”, mas devido à influência do monsenhor Guilherme, prelado de Foz do Iguaçu, o vilarejo passou a chamar-se Aparecida dos Portos. Monsenhor Guilherme considerava que Cascavel lembrava a serpente que iludiu Adão e Eva no paraíso bíblico e com um nome de Santo o vilarejo teria proteção divina (BELTRAME, NATH, 2004 p.35)

Em poucos anos, Aparecida dos Portos já contava com várias casas, uma capela que também era utilizada como escola e uma estação telegráfica. Esta agência telegráfica transferida de Lopei foi uma das primeiras conquistas de José Silvério de Oliveira. Entre as décadas de 30 e 40, colonos sulistas de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, descendentes de Poloneses, Alemães e Italianos migraram para essa região transportados em carroções, trazendo ferramentas, sementes e utensílios. Os novos habitantes se dedicaram ao corte de madeira, substituindo as árvores por grandes lavouras de cereais e a criação de rebanhos de suínos. Em 20 de outubro de 1938, Cascavel tornou-se distrito administrativo de Foz do Iguaçu, através do decreto – lei número 7.573, tendo como primeiro subprefeito José Silvério de Oliveira, “nhô Jeca”.

Nhô Jeca ou tio Jeca transformou a encruzilhada dos Gomes em Vila e, mais tarde, numa cidade estratégica no contexto nacional. Em 14 de novembro de 1951 foi decretada a emancipação política de Cascavel. Em 14 de dezembro de 1952 tomou posse o primeiro prefeito eleito de Cascavel José Neves Formighieri. Nascia, então, a cidade que hoje é denominada a capital do Oeste, um dos pólos econômicos do Paraná, que anda a passos longos em direção a um urbanismo avançado e uma industrialização planejada, considerada a metrópole do Oeste do Paraná, polarizando uma região de mais de 1,3 milhões de habitantes com excepcional potencial consumidor de produção e serviços (BELTRAME, NATH, 2004 p. 34-37).

Ao contrário de outras localidades pertencentes ao Oeste do Paraná, que tiveram escolas muito tempo depois da ocupação, Cascavel pôde contar com educação formal apenas dois anos após a fixação dos primeiros moradores. Esse fato deveu-se às características humano-culturais de seus integrantes. Esses primeiros moradores eram constituídos em sua maioria por comerciantes, descendentes de poloneses, caboclos e trabalhadores rurais. Os comerciantes e os descendentes de poloneses viam na escolarização um instrumento de difusão da sua cultura, além de dinamizar as relações sociais. A esses

primeiros moradores, juntaram-se outros segmentos sociais constituídos pelos funcionários dos correios e telégrafos, que davam grande importância à escolarização.

Em 1932, após a construção da capela em homenagem a Nossa Senhora Aparecida, esta passou a ser utilizada para a escolarização das crianças de maneira informal, na modalidade de casa escolar particular. Nos primeiros anos, a escola foi mantida pela comunidade e os primeiros professores, Aníbal Lopes da Silva e Sandálio dos Santos tinham vínculos com a comissão de estradas. Sobre esse assunto, vejamos o seguinte relato:

A partir de 1935, mesmo que a escola funcionasse no mesmo local e mantivesse as mesmas condições, assumiu uma professora, que passou a ser paga pelo município de Foz do Iguaçu, sem elevação da escola à condição de Casa Escolar Pública. Além dessa, houve uma outra particularidade: a professora era formada pela Escola Normal Regional Nossa Senhora do Belém, de Guarapuava. A regra geral era de que apenas moças ricas, filhas de fazendeiros estudassem em internatos. Genoveva Boiarski não era de família rica e foi a primeira filha de colonos radicados em Cascavel a cursar escola normal, no sistema de internato. Em 1937, após a construção do campo de pouso do Correio Aéreo Nacional (CAN), e o início do funcionamento da rota, Cascavel recebeu um adicional de pessoal constituído por radiotelegrafistas e outros controladores de terra dos vôos da Aeronáutica, ampliando os segmentos sociais escolarizados e interessados na escola. Em 1938, após Cascavel ser elevada à condição de distrito administrativo de Foz do Iguaçu, foi criada a Casa Escolar Pública. Em 1947, após a transformação da Casa Escolar em Grupo Escolar, o Estado passou a manter a escola e pagar os professores (EMER, 2004, p. 15).

Na medida em que o município foi ampliando as suas atividades comerciais e industriais, principalmente voltadas para o agronegócio e o setor de serviços, fez-se necessário a implantação e organização de um sistema escolar que respondesse a essa demanda. Dessa forma, vamos ter nos anos de 1970 uma significativa ampliação de escolas e atendimentos educacionais. Nesse sentido, surge no cenário cascavelense a necessidade de se implantar instituições que atendessem o alunado da educação especial.

3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL NO ÂMBITO DAS INSTITUIÇÕES FILANTRÓPICO-ASSISTENCIAIS

Ao iniciarmos a análise da educação especial no município de Cascavel, faz-se necessário destacar que as informações e os dados históricos presentes nessa pesquisa, são fruto em sua maioria de depoimentos de diversas pessoas que trabalham na educação especial nesse município. Por algumas vezes, foram realizadas entrevistas que contribuíram grandemente para a reconstrução dessa história.

Nas visitas realizadas a essas instituições, muitos dos dados e informações colhidas contém as concepções da própria instituição com relação aos atendimentos educacionais prestados.

As crianças e os adolescentes que possuíam algum tipo de deficiência principalmente mental, na década de 1970 não encontravam nenhum tipo de serviço educacional disponível. Por esse motivo, os pais e as famílias desses alunos se organizaram em uma associação denominada de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no intuito de oferecer educação especializada a esses alunos. Esta escola teve sua origem em quatro de maio de 1973, tendo como mantenedora a referida associação de Cascavel, por iniciativa de um grupo de senhoras rotaryanas, pais, mestres e amigos dos excepcionais, pelo decreto, n.º 2.531, com o objetivo de atender pessoas especiais, alunos deficientes mentais nos diversos níveis e com outras deficiências associadas, como deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência física, sempre visando o desenvolvimento bio-psico-social do excepcional, para torná-lo útil e produtivo na família e na sociedade.

No entanto, a clientela atendida por essa escola no início de seu funcionamento não correspondeu ao objetivo inicial de atender apenas alunos com deficiência mental. Devido a total inexistência de atendimento educacional para as pessoas com deficiência, cegos, surdos, deficientes físicos e até doentes mentais fizeram com que a escola enfrentasse dificuldades para se adequar a tão variada clientela. É importante salientarmos que antes da fundação dessa escola especializada, tais indivíduos eram relegados ao abandono e ao enclausuramento, sendo que alguns deles, segundo relatos de professores da época chegavam a ficar trancafiados e amarrados em suas casas. Esse fato está de acordo com a afirmação de Silva que se refere ao assunto da seguinte maneira:

Os mais afortunados que haviam nascido em “berço de ouro” ou pelo menos remediados, certamente passaram o resto de seus dias atrás dos portões e das cercas vivas das suas grandes mansões, ou então, escondidos, voluntária ou involuntariamente, nas casas de campo ou nas fazendas de suas famílias. Essas pessoas deficientes menos pobres acabaram não significando nada em termos de vida social ou política do Brasil, permanecendo como um “peso” para suas respectivas famílias (SILVA, 1986 p. 273).

Com suas instalações na rua Souza Naves, número 345, em uma casa residencial, a escola da APAE iniciou suas atividades em 14 de maio de 1973, com o número de 13 alunos, tendo como primeira diretora técnica, Rosa Maria Raizer Madalozzo e administrativa, Blanca da Paz Jorge Trevisan, ambas com curso de especialização para deficientes mentais. Esses cursos de especialização eram dados na modalidade de estudos adicionais. Algumas professoras cursavam tais estudos na cidade de Curitiba, devido a inexistência de tais cursos no interior do Estado. Esse curso era bastante

completo para época. Pela parte da manhã, eram ministradas as aulas com debates e discussões sobre os temas propostos. Pela tarde, os professores realizavam seus estágios, diretamente com os alunos da educação especial. No período noturno eram preparados os materiais para serem aplicados no dia seguinte. Os temas abordados eram bastante abrangentes e iam desde metodologias pedagógicas, até o funcionamento dos diversos setores que deveriam compor uma escola especializada para alunos com deficiência.

Em 27 de maio de 1974, a escola passou a denominar-se Escola Especializada Girassol, através do decreto nº 5.531, mudando suas instalações para a Rua Afonso Pena. Com o passar dos anos, os alunos da escola foram se ampliando, requerendo dessa forma a contratação de mais professores e o aumento do número de turmas. Desde o início de suas atividades, a Escola Especializada Girassol oferecia além das atividades de leitura e escrita, o ensino profissionalizante. Ele ocorria em algumas oficinas onde os alunos aprendiam alguns ofícios, que o aluno poderia desenvolver no mercado de trabalho.

A Escola Especializada Girassol mantida pela APAE, devido ao seu caráter filantrópico-assistencial, contou desde seu início com alguns convênios firmados entre a escola e o município, a escola e o Estado, além das ajudas oferecidas pela comunidade. Devido a tais convênios, a escola recebia professores que eram cedidos tanto do Estado quanto do município. Ela também oferecia aos seus alunos, o serviço de transporte escolar, pelo qual os educandos eram transportados de suas residências até a escola gratuitamente.

Com relação à metodologia utilizada pelos professores em sala de aula, predominava o método de estímulo-resposta. Essa metodologia era orientada pela psicologia behaviorista, na qual entendia-se que os comportamentos e atitudes desejadas seriam obtidos de acordo com certos estímulos aplicados nas atividades em sala de aula. Aqui podemos perceber a estreita ligação entre as metodologias escolares e a política educacional implementada pelo Estado nesse período. Lembremo-nos que na década de 1970, o Brasil vivia em um período de ditadura militar. Por esse motivo, muitos dos direitos democráticos foram suspensos e uma forte repressão se desencadeou contra todo tipo de movimento contrário às políticas governamentais.

Na educação, aplica-se a tendência tecnicista, onde a ênfase era dada às metodologias e técnicas, de forma acrítica e descontextualizada. Na tendência tecnicista, a psicologia aplicada era justamente a psicologia behaviorista, que apresentava forte caráter mecanicista e acrítico, na medida em que se desconsiderava os aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos que determinam as

relações sociais e educativas. Dessa forma, podemos perceber que a metodologia utilizada pelas professoras da Escola Especializada Girassol na década de 1970, guardava íntima relação com a política educacional tecnicista, implementada nesse período histórico.

Em 1981, a Escola Especializada Girassol passou a funcionar na rua Castro Alves, nº 2.340, esquina com a rua Curitiba. Essa mudança ocorreu, principalmente devido ao grande aumento do número de alunos e profissionais que trabalhavam na escola. A década de 1980, foi decisiva para a Escola Especializada Girassol, no sentido de definir sua filosofia de trabalho e sua clientela. Foi o início de um atendimento especializado para os alunos deficientes mentais, que anteriormente eram isolados e abandonados sem nenhum tipo de atendimento e instrução.

A escola buscou continuamente capacitar seus professores através de diversos cursos e debates que eram realizados na própria escola. Por essa época, a psicóloga Maristela Belinho, vinda do Estado de São Paulo, introduziu a metodologia construtivista, segundo os postulados de Piaget. A abordagem behaviorista, de estímulo-resposta cedeu lugar para uma psicologia construtivista centrada no aluno. Passaram a ser considerados outros elementos como o meio social, os fatores emocionais, econômicos e políticos como determinantes no processo ensino aprendizagem. Os professores eram incentivados a realizar leituras das obras clássicas em psicologia infantil e filosofia da educação.

Como já ressaltamos em momentos anteriores, nas décadas de 1970 e 1980, em âmbito nacional a educação especial vivia o paradigma da integração, que definia em linhas gerais a necessidade do indivíduo com deficiência estar se modificando e se normalizando, a fim de se inserir no contexto social. Nesse sentido, a Escola Especializada da APAE foi pioneira na medida em que proporcionou a essa clientela a oportunidade de se desenvolver em um ambiente educacional socializado. Muitos desses alunos antes de serem atendidos pela APAE eram bastante agressivos e apresentavam comportamentos anti-sociais. Com os trabalhos desenvolvidos pela escola, as atividades educacionais diárias com os alunos e também os constantes diálogos e orientações dados à família, gradativamente esses alunos adquiriram características e comportamentos que lhes permitiram uma maior integração na família e na sociedade.

Em assembléia geral, realizada em 25/10/1987, nas dependências da APAE, foi sugerida, votada e aprovada, por unanimidade, a mudança do nome da Escola Especializada Girassol, para Escola Especializada Valéria Meneghel, em homenagem à família Meneghel, devido a incansável dedicação prestada. Nessa época, continuou a haver um grande aumento no número de alunos matriculados na escola. Ao mesmo tempo que a sociedade percebia que os alunos com deficiência tinham direito à

educação e ao trabalho, chegavam novos profissionais para trabalharem com tais alunos. Todavia, muitos desses profissionais acabavam desistindo desse trabalho, devido a um certo estranhamento por parte dos mesmos, provocado pelas peculiaridades de alguns alunos. Dessa forma, fica explícita a exclusão social dos deficientes mentais tanto nas esferas educacionais como na sociedade.

Em 1992, a escola especializada Valéria Meneghel mudou-se para novas instalações na Rua Manaus, 3990, no Bairro Recanto Tropical. Em 1993 deixa de atender a educação infantil, passando este nível para a nova escola da APAE: Centro Especializado de Desenvolvimento Infantil (CEDI) Dr. Luís Pasternak, permanecendo apenas com o atendimento das atividades básicas, ensino escolar e profissionalizante. Nesse período, ao mesmo tempo que a filosofia da educação especial encaminhava-se para o paradigma da inclusão, a educação em Cascavel expandia-se em passos largos, tanto no ensino fundamental e médio, quanto no ensino superior.

No que diz respeito à inclusão dos alunos deficientes mentais na sociedade, a escola especializada Valéria Meneghel, na década de 1990 desenvolveu algumas ações nesse sentido. Eram introduzidas em caráter temporário, crianças que estudavam na rede regular para a escola da APAE, durante alguns dias da semana, a fim de estarem se familiarizando com os alunos da educação especial. Em um segundo momento, algumas turmas da escola Valéria Meneghel eram levadas para as escolas estaduais ou municipais, onde realizavam atividades educacionais com as demais crianças, a fim de estar melhorando a sua socialização. Essas medidas, apesar de serem bastante restritas, já mostravam uma certa preocupação com a integração de tais alunos em diferentes ambientes sociais. Destaca-se também a entrada de diversos alunos dessa escola no ensino profissionalizante e no mercado de trabalho.

Tendo em vista a qualidade do atendimento educacional e terapêutico ofertado aos educandos, a Escola Especializada Valéria Meneghel foi considerada modelo no país, sendo contemplada pela visita de dois pesquisadores do ministério da educação. Em 2001, com a implantação da proposta orientadora das ações educacionais da “APAE Educadora: a escola que buscamos”, da Federação Nacional das APAES, a escola passou a denominar-se Escola de Educação Especial Valéria Meneghel, ofertando o ensino fundamental, a escolarização de jovens e adultos e a educação profissional, contando também com assistente social e atendimento terapêutico: fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, equoterapia, atendimento psicológico, hidroterapia, neuropediatria, odontopediatria e ortopediatria, objetivando a formação integral do aluno por meio de sua escolarização e desenvolvimento de suas competências e habilidades necessárias para o mercado de trabalho.

Atualmente a escola atende 190 alunos no ensino fundamental, 39 na educação de jovens e adultos e 218 na educação profissional.

Outra instituição que se organizou nos moldes filantrópico-assistenciais na década de 1970 foi a escola da Associação Cascavelense de Amigos dos Surdos -ACAS, especializada na educação de surdos. Desde seu início, esta escola se estruturou de acordo com o modelo privado assistencial. Percebeu-se o real abandono em que se encontravam as crianças com deficiência auditiva, pois o poder público não dava as condições necessárias para que tais alunos ingressassem no ensino regular. Alguns surdos chegaram até a serem encaminhados, no início da década de 1970, para a escola da APAE, onde encontraram grandes dificuldades devido a falta de profissionais habilitados para sua educação. É nesse contexto, que os pais e as famílias das pessoas com deficiência auditiva se organizaram em uma associação e deram início à educação dos surdos em Cascavel.

Assim sendo, a educação de surdos se iniciou em Cascavel, com um movimento liderado pelos pais de crianças surdas, com o objetivo de proporcionar meios para a educação de seus filhos. Esse movimento foi impulsionado pela Escola Epheta, de Curitiba, que deslocou um grupo de profissionais para auxiliar na organização dos pais de Cascavel. Assim, em novembro de 1975 foi criada a Associação Cascavelense de Amigos dos Surdos (ACAS). Em 1976, começou a funcionar a primeira classe especial para alunos surdos no Colégio Estadual Washington Luiz, permanecendo ali até 1978. É importante ressaltarmos que na década de 1970, a filosofia que norteava a educação especial no Brasil era o paradigma da integração. Dessa maneira, as escolas e as classes especiais para alunos com deficiência buscavam atuar significativamente na normalização do aluno, ou seja, provocar mudanças no indivíduo a fim de que este adquira as características necessárias, para que ele possa estar se inserindo na sociedade.

Com o trabalho de busca das crianças surdas pelas mães e professores, houve um aumento da demanda e decorrente necessidade de maior número de salas. Foi criado, o então Centro de Reabilitação “Tia Amélia”, que passou a funcionar em uma casa cedida pela igreja presbiteriana. A partir de 1985, o Centro foi integrado pelas irmãs da Pequena Missão para Surdos, as quais, junto com a ACAS, os pais e a comunidade, e através de convênios com órgãos governamentais, doações de entidades da Itália e da Alemanha, construíram o prédio próprio.

Podemos perceber, através da própria denominação dada à escola nessa época, o forte sentido de reabilitação conferido a essa instituição educacional, pois buscava modificar as características do aluno surdo para que ele pudesse se comunicar com as demais pessoas. Além disso, o envolvimento de

grupos e entidades religiosas mostra o caráter caritativo e assistencial do empreendimento. A criação do Centro de Reabilitação “Tia Amélia”, que se deu em 24/10/1977, foi baseada nos modelos da época, isto é, filosofia oralista e clínica, pela qual se acreditava na possibilidade de reabilitação plena da fala e no treinamento da audição de todas as crianças surdas, tornando-as aptas para freqüentar a escola regular junto com as crianças ouvintes.

Com o passar dos anos e a constatação do insucesso, principalmente das crianças com comprometimento auditivo profundo, ou com algum comprometimento associado, foi pedido ao Estado o funcionamento do ensino das quatro primeiras séries do 1º grau; este fato alterou o nome da escola para Escola do Centro de Reabilitação “Tia Amélia”, através da resolução 90/91, com início das aulas no ano letivo de 1991. Dessa forma, vemos que só após uma década e meia da existência dessa instituição é que a educação sistematizada passou a ser ministrada aos alunos com deficiência auditiva. Isso causou um aumento na demanda de alunos e também um avanço no aprendizado dos surdos, porém persistiu o problema de 5º a 8º séries: Os alunos iam para as escolas regulares e, por falta de estrutura adequada, acabavam desistindo. Em razão dos motivos apresentados, a ACAS novamente solicitou autorização de funcionamento para ensino das quatro séries finais do ensino fundamental, que teve o consentimento do Estado para funcionar a partir do ano letivo de 1999.

Com relação à ampliação da escolaridade oferecida pela escola da ACAS, para o segundo ciclo do ensino fundamental, verificamos que ela se deu devido ao fato da qualidade da instrução oferecida pelas classes regulares não satisfazerem às necessidades dos alunos com deficiência auditiva. Além disso, havia um grande número de alunos que acabavam se evadindo da escola devido a tais dificuldades. Dessa maneira, atendendo aos anseios da comunidade surda cascavelense e calcada na realidade daquela época, a escola do ACAS passou a oferecer além da educação infantil e as séries iniciais também o segundo ciclo do ensino fundamental.

Com a mudança de filosofia de trabalho e respondendo aos anseios da comunidade surda, em 2002 foi pedido ao Conselho Estadual de Educação a alteração da nomenclatura do Centro de Reabilitação para “Escola da ACAS - Ensino infantil e Ensino fundamental para Surdos”. A descrição filosófica pedagógica é, sem dúvida, a maior causa de toda a educação de surdos em Cascavel. O processo inicial do “fazer pedagógico” na educação dos surdos de Cascavel seguiu os modelos vigentes na época, isto é, a filosofia oralista e a reabilitação clínica, causando aos surdos um forte atraso no seu desenvolvimento integral, principalmente nos aspectos cognitivos e lingüísticos.

A insatisfação causada na comunidade surda e nos profissionais que atuavam na escola no ano de 1993, deu forma ao 1º Seminário que recebeu o título de Seminário sobre Surdez, Cidadania e Educação, seguido da realização de outros na região Oeste. Passados doze anos do primeiro grande momento, que impulsionou a mudança de visão filosófica e pedagógica, é possível afirmar que a escola da ACAS está a caminho de uma filosofia de Educação Bilingüe para surdos e que o respeito à língua de sinais como primeira língua dos surdos já é uma realidade. Atualmente, a escola da ACAS atende a 150 alunos da cidade de Cascavel e região.

Frente ao processo de inclusão escolar que atualmente norteia a educação especial em âmbito nacional, preconizando a integração do educando com necessidades educacionais especiais nas classes regulares, a escola da ACAS tem um posicionamento que busca atender às necessidades da comunidade surda. Dessa maneira, procura consultar os próprios alunos e suas famílias sobre qual tipo de educação que melhor atende às suas necessidades. Portanto, considerando a facilidade comunicativa e o ambiente totalmente adaptado para essa educação em uma escola especializada, a comunidade surda tem optado historicamente por desenvolver seus estudos na escola especializada da ACAS. Além disso, essa instituição defende que através da apropriação por parte dos alunos com deficiência auditiva da língua de sinais, as mesmas têm a possibilidade de se integrar mais facilmente na totalidade social. Para tanto, a escola trabalha concomitantemente com o ensino da língua de sinais e o estudo da língua portuguesa, possibilitando condições favoráveis para que o aluno surdo ultrapasse as barreiras impostas pela linguagem oral.

A filosofia da escola da ACAS (educação infantil e ensino fundamental para surdos) é de Educação Bilingüe, que consiste no respeito à língua de sinais como primeira língua dos surdos. Essa língua, por ser visual-espacial não apresenta barreiras para aquisição da língua portuguesa como segunda língua dos surdos. Os principais resultados são: o surdo está aprendendo melhor a segunda língua, que é o português; existe hoje em Cascavel, maior consciência política do grupo de surdos; as crianças desde a educação infantil convivem com surdos adultos e podem realizar experiências de aprendizagem na própria língua; a escola tem no seu quadro docente, cinco professores surdos que participam de todo o processo pedagógico em iguais condições aos professores ouvintes; os alunos que estão saindo da escola para o ensino médio, estão tendo mais sucesso; hoje Cascavel já tem um quadro de intérpretes de língua de sinais mais consolidado e o grupo de surdos no ensino superior cresceu significativamente nos últimos anos.

O ensino na escola de educação infantil e ensino fundamental da ACAS, está organizado de forma que os alunos possam ter garantidos os direitos fundamentais, isto é, a aquisição da língua de sinais de forma natural na convivência com surdos adultos e momentos específicos de discussão da língua com professores (instrutores) surdos. O ensino da língua portuguesa tem sido concebido como ensino de segunda língua. Os professores em sala de aula priorizam a compreensão global do texto escrito e principalmente, a discussão do funcionamento da língua portuguesa em relação à língua de sinais. Os contextos escolares de forma geral são trabalhados em língua de sinais, priorizando a contextualização dos saberes que são fundamentais para a continuidade dos estudos e para a construção da autonomia, tanto na busca de novos conhecimentos como na resolução de problemas da vida diária.

A filosofia educacional da Escola da ACAS é de Educação Bilíngue e por isso, a escola concebe a língua de sinais como primeira língua dos surdos e a língua portuguesa como segunda língua. Para que isto se efective os níveis e modalidades de ensino têm as seguintes propostas de trabalho:

Na educação infantil são desenvolvidos projetos em parceria com os instrutores e professores surdos, cujo principal objetivo é estabelecer elos com os surdos, com a família e a comunidade. Tem prioridade o desenvolvimento infantil, brincadeiras de faz de conta, iniciação aos conhecimentos e ao processo de letramento, através dos conteúdos que são próprios da Educação Infantil, os quais são trabalhados todos na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

No ensino fundamental: (1ª a 4ª séries) é dada a continuação do processo de letramento através do contato com diferentes tipos de textos e discussão dos aspectos que são próprios de cada língua (Língua de Sinais X Língua portuguesa), e os demais conteúdos de cada série são trabalhados em LIBRAS. No ensino fundamental (5ª a 8ª séries) é ministrado o ensino por disciplinas, procurando garantir a interdisciplinaridade na própria língua. Nas aulas de língua portuguesa, é dada continuação da compreensão de diversos tipos de textos e maior ênfase ao processo de produção textual individual e coletiva. Os conteúdos da disciplina de LIBRAS priorizam a cultura e o aprofundamento das questões relativas a surdez.

Na educação de jovens e adultos é dada ênfase na compreensão global das questões que envolvem a vida na sociedade: trabalho, vida familiar e a própria sobrevivência. São organizados os conteúdos de forma que garantam aos que nunca tiveram acesso à escola e ao convívio com outros surdos uma educação que lhes possibilitem ocupar o seu lugar na sociedade.

Além disso a escola da ACAS oferece outros programas específicos que visam dar apoio e melhorar a qualidade do ensino oferecido. Entre eles, encontra-se a Educação de Jovens e Adultos em parceria com CEEBJA - Cascavel, para os jovens que estão fora da idade escolar ou são trabalhadores. É ofertado apoio pedagógico para os alunos que frequentam o Ensino Médio na escola comum. (Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira). É dado atendimento individual especializado para os alunos que apresentam surdez leve e moderada cujos pais optaram por matriculá-los numa escola comum da rede municipal, estadual ou particular. Existe o apoio aos jovens surdos que estão no Ensino Superior através da disponibilidade de materiais e profissionais para explicitarem dúvidas conceituais. É ofertado também o contraturno para os alunos que apresentam defasagem na aquisição da linguagem e para aqueles que possuem alguma dificuldade associada à surdez. A escola da ACAS também oferece projetos especiais tais como: encontro semanal de professores ouvintes para discutir com os professores surdos as dúvidas em relação ao uso, em sala de aula, da língua de sinais; curso de LIBRAS em três dias e horários diferentes, durante a semana para oportunizar a participação dos pais, familiares dos alunos e comunidade em geral; informática pedagógica com professora responsável e participação de todos os professores e alunos da escola; orientação e acompanhamento dos jovens que estão fora da idade escolar no mercado de trabalho; capacitação permanente dos professores, através da organização de grupos de estudos bimestrais (NRE – NÚCLEO REGIONAL DE ENSINO, CASCAVEL, 2004).

Diante do exposto, podemos perceber que o município de Cascavel não se constituiu em uma exceção no que diz respeito ao caráter das primeiras instituições que se dedicaram a educação das pessoas com deficiência. Essas instituições se organizaram com base na filantropia e no assistencialismo. Isso ocorreu devido à inexistência de políticas públicas que atendessem o alunado da educação especial. Além disso, essas escolas seguiram os modelos vigentes na época, se utilizando dos recursos existentes naquele período histórico. Com o passar do tempo, tanto a escola de educação especial Valéria Meneghel quanto a escola da ACAS tiveram um acréscimo significativo no número de seus alunos, realizaram melhorias na estrutura física e ampliaram o quadro de seus professores. Apesar dessas instituições até os dias de hoje serem de caráter privado e filantrópico, as filosofias que norteavam os trabalhos educacionais nessas escolas também avançaram devido a maior qualificação dos profissionais que nelas atuaram. A partir da década de 1970, surgiram outras instituições de caráter filantrópico que se ocuparam da educação especial em Cascavel, todavia devido ao espaço restrito deste trabalho monográfico deixaremos outras para trabalhos futuros a análise das demais instituições.

3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL NO ÂMBITO DAS INICIATIVAS PÚBLICAS: A REGIONALIZAÇÃO DOS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS

Com a publicação da LDB, nº 4024/61, além da garantia de educação primária gratuita, também foi garantida a educação para os alunos que possuíssem algum tipo de deficiência física ou cognitiva, preferencialmente na rede regular de ensino. Dessa forma, em diversos municípios onde essa educação não era oferecida, iniciou-se a partir das necessidades e da demanda existente em cada região, a organização de classes e escolas especiais para atender o alunado da educação especial.

No município de Cascavel, a Secretaria Municipal de Educação a partir da década de 1970, verifica a urgência de estar oferecendo educação especializada a esses alunos mediante a implantação de classes especiais nas escolas da rede municipal. Nesse sentido, em 1978 os profissionais da secretaria formulam um projeto para a implantação das classes especiais, analisando e expondo as condições favoráveis bem como as dificuldades para consolidação dessas classes. Apesar de ser um pouco extensa, vale a pena reproduzirmos aqui a justificativa contida nesse projeto:

Cascavel, com apenas 26 anos de emancipação política, é ponto estratégico, altamente produtivo para o Estado. Sendo uma das cidades que mais se desenvolveu no Brasil nos últimos cinco anos, não é de estranhar, no entanto, que juntamente com o progresso situações conflitantes apareceram, trazendo consigo inúmeros problemas ligados directamente à área do desenvolvimento e da educação. Esta situação já era esperada, pois a necessidade das contínuas melhorias sob todos os pontos de vista, provam mais uma vez que o homem é um eterno conquistador pela potência espiritual que possui, não se contentando com o efêmero. Um dos problemas que atualmente atinge de perto a população de Cascavel, situa-se na área da educação especial, cujo padrão de necessidade educacional é muito diferente da maioria das crianças e dos jovens e atualmente encontra-se ainda em fase embrionária, possuindo apenas uma escola especializada para deficientes mentais, mantida parcialmente pela prefeitura municipal e em parte pela Associação de Pais e Amigos (girassóis) dos Excepcionais. Além dessa escola, apenas uma classe especial funcionando no colégio Estadual Wilson Joffre, ligada directamente a 45ª inspetoria de ensino, satisfaz a sua população de alunos. Basta, porém, o que já existe para suprir as necessidades do município? Estamos altamente carentes neste setor.

Necessitamos objetivar esta atividade, para que os recursos educativos possam beneficiar a todos e principalmente aqueles que mais necessitam, pois, segundo levantamentos já realizados em 1975 pela professora Aydil em seu projeto de educação especial, “80% da população deficiente mental tem condições de transformar-se em força produtiva de trabalho”, além de uma porcentagem considerável que, diminuindo seus déficits, poderá ingressar no grupo de indivíduos limítrofes, os quais são atendidos actualmente nos serviços normais de ensino. Por isso, destaca-se que o problema pode ser reduzido mediante programas integrados de serviços que permitam continuidade de ensino desde a infância até a idade adulta, de maneira a constituir uma rede contínua de assistência. Trata-se, portanto, de um investimento altamente

produtivo e seus empreendimentos justificam-se plenamente, uma vez que se dirigem a uma população deficitária, que em todo o país atinge mais de 3.000.000 de brasileiros, sendo que apenas uma parte reduzida da mesma recebe atendimento, apesar dos esforços das entidades oficiais e instituições particulares.

Da população de 0 a 14 anos encontramos aproximadamente 48% de incidência de retardados em Cascavel, número por demais elevado, mas justificável dentro da visão sociológica do problema. Observavam-se, não obstante, algumas condições propícias para a implantação do programa de atendimento à criança deficiente em âmbito municipal: escola normal, faculdade de filosofia (pedagogia), especialistas com formação básica aproveitável para o desempenho das atividades - já atendendo a escola especializada Girassol: psicologia, fonoaudiologia, fisioterapeuta, médicos neurologistas, psiquiatra, educadores especializados e assistentes sociais. A dotação deste pessoal técnico pela prefeitura municipal já existe em parte exercendo atividades para a Secretaria da Saúde e Educação. O que necessitamos é autonomia necessária para realizar as avaliações e a distribuição de classes. A pedagogia de apoio, advinda do Departamento de Educação Especial, de Curitiba, com treinamento inicial de 20 professoras, nos colocariam, ao menos inicialmente, à altura para poder enfrentar o problema de forma adequada. A comunidade, parcialmente conscientizada para o problema, demonstra a sua colaboração (SEMED, CASCAVEL, 1978).

Dessa maneira, podemos perceber que, na década de 1970, já existia um grande índice de alunos que necessitavam de atendimento especializado. O que nos chama a atenção na leitura desse documento, entre diversos fatores, é a utilização de terminologias tais como: indivíduos limítrofes, retardados e deficitários. Isso demonstra que mesmo entre os profissionais da educação fazia-se necessário uma maior reflexão sobre a maneira de estar se referindo a tais alunos, pois tais terminologias indiretamente contribuem para o preconceito e estigmatização desse segmento social. Ao se referir à necessidade das ajudas fornecidas pela comunidade, podemos perceber que apesar de a secretaria municipal estar dando os primeiros passos na consolidação de uma educação especializada pública, ainda mantém um certo caráter caritativo e filantrópico que se fazia presente na educação especial em âmbito nacional. Todavia, o fato de ter sido elaborado tal documento, demonstra uma certa preocupação com o planejamento e organização dessa educação especial. Esse estudo apesar de oferecer ampla margens para críticas na sua disposição, lançou as bases para estruturação das classes especiais em diversas escolas da rede municipal, que foram gradativamente se multiplicando ao longo das décadas posteriores.

Na década de 1980, a Secretaria Municipal de Educação, preocupada em atender a todos que procuravam a escola, amplia a atuação de sua equipe de supervisores, contratando uma psicóloga e fonoaudióloga para compor essa equipe uma professora especializada que passa a acompanhar a demanda de alunos que não desenvolviam a contento o processo ensino - aprendizagem tanto no aspecto cognitivo, quanto ao psicológico, físico e motor.

Tendo em vista o aumento na procura por vagas nas escolas públicas municipais de alunos com necessidades especiais, e sentindo a importância da parceria com outras áreas afins, as Secretarias Municipais de Educação e Saúde atendem à solicitação do grupo de profissionais que atendiam os alunos com necessidades especiais e saúde escolar e inauguram em 15 de junho de 1992, o (CEACRI) Centro de Atendimento Especializado à Criança, que passa a funcionar em sede própria, com recursos para programas específicos. A Secretaria Municipal de Educação coordena, assessora e viabiliza, juntamente com a Secretaria Municipal da Saúde, um atendimento adequado e especializado aos educandos no intuito de melhorar a qualidade do ensino com a oferta de assistência primária à saúde dos nossos alunos.

O objetivo do CEACRI é prevenir, detectar e minimizar os problemas referentes à saúde do escolar. Garantir um atendimento preventivo de qualidade nos aspectos físico, mental e social aos alunos da pré-escola a 4º série e do programa de alfabetização de jovens e adultos das escolas municipais de Cascavel. Além de proporcionar aos alunos portadores de necessidades educativas especiais, condições que favoreçam o desenvolvimento global de suas potencialidades no que se refere à aprendizagem, auto-realização, integração social e independência para possibilitar seu retorno ao ensino regular (SEMED, CASCAVEL, 2004).

O setor de saúde escolar coordena os atendimentos pediátricos, oftalmológicos, agendamento de consultas especializadas e exames laboratoriais, confecção de óculos aos escolares, programa de bochecho com flúor e farmácia escolar. Na escola, o trabalho é desenvolvido pelos monitores de saúde. O setor de educação especial realiza a coordenação e o assessoramento junto às escolas para o trabalho pedagógico da equipe administrativa e dos professores que atuam nas 34 classes especiais na área da deficiência mental leve e um centro de atendimento ao portador de deficiência física (aproximadamente 350 alunos). É também realizada a avaliação psicoeducacional dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem para o posterior encaminhamento aos programas adequados. É ofertado o atendimento individual, com psicólogas, a alunos com problemas emocionais ou de comportamento.

O setor de Odontologia realiza um trabalho educativo, preventivo e curativo quanto às doenças da cavidade bucal. São realizadas palestras periódicas nas escolas municipais com a participação de cirurgiões dentistas, técnicos em higiene bucal e auxiliares de odontologia, envolvendo os alunos e também aos pais, dando ênfase à importância da escovação, do uso do fio dental e dos hábitos alimentares. O atendimento odontológico é priorizado para os alunos das escolas rurais e de sede de distrito.

No setor de fisioterapia o atendimento é desenvolvido através dos encaminhamentos feitos pelas escolas. O aluno passa por uma avaliação médica para iniciar o tratamento. Também é realizado um trabalho de prevenção nas escolas com a realização de palestras abordando os problemas causados pela má postura e hábitos inadequados que provocam alteração na coluna vertebral.

O setor de fonoaudiologia presta atendimento aos alunos portadores de distúrbios fonoaudiológicos (voz, fala, linguagem, audição, escrita e leitura).

Com o objetivo de manter a criança na escola, a assistente social faz visitas periódicas às famílias, avalia as condições de vida, orienta e encaminha, quando necessário, para a realização de cursos profissionalizantes, programa municipal de cesta básica e instituição assistencial.

A expansão das oportunidades educacionais às pessoas cegas ou com visão reduzida no município de Cascavel, insere-se no âmbito das iniciativas públicas, visto que não existe nenhum registro de instituição privada que tenha se dedicado à educação dos cegos em nosso município. A educação de cegos em Cascavel nas décadas de 1970 e 1980 foi bastante inexpressiva sendo que a maioria desses cegos não chegavam a se escolarizar. Alguns deles eram encaminhados para a escola da APAE devido a total falta de serviços especializados para seu atendimento educacional. Isso demonstra o descaso e a indiferença para com esse segmento social considerado até então como improdutivo e dependente.

No início da década de 1980, o Brasil viveu o movimento pela democratização do país. Inúmeras mobilizações e debates reivindicavam a abertura política e a construção de uma sociedade democrática. Esse movimento repercutiu também na educação especial e resultou na expansão do atendimento especializado para as cidades do interior. No Paraná, como já ressaltamos, a educação especial concentrava-se predominantemente em Curitiba, onde havia sido fundado em 1939 o Instituto Paranaense de Cegos. No ano de 1976, foi criada também na cidade de Curitiba a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APADEVI), que prestava serviços de habilitação e reabilitação para os deficientes visuais.

A APADEVI, que mais tarde influenciou a criação de instituições similares em outros municípios do interior do Estado, mantinha a concepção filantrópico-assistencial em relação às pessoas com deficiência, porém representava um avanço na medida em que buscava oferecer atendimento para os alunos deficientes visuais que anteriormente não encontravam nenhum tipo de atendimento especializado ou instituição que os representasse.

Como já ressaltamos, com o processo de abertura política ocorrido no Estado do Paraná nessa época, a Secretaria Estadual de Educação descentralizou os serviços de educação especial que antes concentravam-se na capital do Estado. Dessa forma, ao criar os centros de atendimento especializado, nas áreas da deficiência auditiva, física e visual - CAEDA / CAEDF / CAEDV, o Departamento de Educação Especial, ao mesmo tempo que democratizava e expandia esses serviços, também explicitava que a educação das pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular.

Segundo TURECK:

A partir da constituição de um grupo composto por cinco professoras oriundas do curso de formação de professores para Educação Especial - área de deficiência visual, na modalidade de estudos adicionais, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (Fecivel), hoje Unioeste, em agosto de 1987 foi criado o primeiro CAEDV. Esse primeiro centro foi integrado ao Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira, na zona central de Cascavel, contando inicialmente com a atuação de cinco professoras, num total de cento e quarenta horas semanais (2003, p. 54).

Quando da inauguração do CAEDV em 26/08/87, através da autorização de funcionamento publicada na resolução 3830/87, iniciou-se o atendimento de 50 pessoas, contando com seis professoras: Mariza Boulos Notari, Lucia T. Zanato Tureck, Dolores A. Saraiva de Rezende, Dirce Lobo e Valve T. Monte Blanco. O CAEDV presta serviço gratuito de educação, habilitação e reabilitação às pessoas portadoras de deficiência visual, parcial ou de cegueira, independentemente da idade das mesmas. É função também deste centro prestar informações e orientações que visem, primordialmente, à conscientização da comunidade sobre a prevenção da excepcionalidade.

A fundação do CAEDV de Cascavel representou o início de um atendimento especializado para as pessoas cegas ou com visão reduzida no âmbito do ensino regular. Antes disso, tais indivíduos eram relegados à sua própria sorte, sendo que muitos deles nem chegavam a se escolarizar. O CAEDV de Cascavel expandiu o seu atendimento tendo por filosofia o paradigma da inclusão. Portanto, seus atendimentos são dados na rede regular de ensino, possibilitando a maior integração do deficiente visual na sociedade.

Os CAEDVs têm como objetivo primordial, garantir o acesso e a permanência dos deficientes visuais independentemente de sua faixa etária no sistema educacional. O acesso e a permanência no ensino regular serão garantidos através da instrumentalização metodológica e acompanhamento educacional específico, necessário aos educandos portadores de cegueira ou

visão subnormal. Caberá ainda, aos CAEDVs, promover a prevenção, identificação, avaliação e encaminhamento para a área médica e educacional, visando a integração do educando no contexto em que vive (PARANÁ, 1992, p.01).

No CAEDV, é oferecida a educação preparatória e de apoio à escolaridade aos portadores de cegueira, destacando-se a sua instrumentalização no Braille, Sorobã, orientação e mobilidade, AVD e outras necessárias à sua integração na sociedade e na escola. Para os portadores de visão subnormal trabalha-se a reeducação visual com atividades ao treinamento das funções ópticas, ao uso correto de auxílios ópticos, apoio escolar e serviço itinerante. O atendimento é individualizado, ministrado em sessão de no mínimo 60 minutos de acordo com a necessidade de cada aluno, duas vezes por semana ou mais, se necessário. Além do atendimento no centro especializado, recebem apoio no ensino regular desde a pré-escola, até o ensino superior.

Assim sendo, podemos perceber que existem muitas dificuldades para que os deficientes visuais recebam uma educação satisfatória, porém a criação do CAEDV pelo menos para a cidade de Cascavel representou um avanço significativo na luta pela construção de uma sociedade inclusiva.

Um segundo CAEDV foi criado em 1989, junto ao Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, no bairro Parque São Paulo, na direção da zona sul da cidade, com uma professora atuando em um período de vinte horas, sendo posteriormente ampliado o atendimento para quarenta horas. Em 1992, um terceiro CAEDV foi criado no conjunto habitacional São Francisco na zona norte, no Colégio Estadual Marcos Schuster, com a mesma capacidade de atendimento do anterior.

No ano de 2002, com seis professores, totalizando cento e sessenta horas semanais, os três CAEDVs possuíam capacidade para atendimento a oitenta alunos, sem delimitação de faixa etária, fossem de escolas municipais, estaduais, particulares ou pessoas da comunidade; todavia, os dados do Núcleo de Educação apresentavam um número de sessenta e nove alunos, em levantamento do mês de junho (TURECK, 2003 p. 54-55).

Os alunos a serem atendidos nos CAEDVs compõem cinco grupos sendo delimitadas as condições em cada caso, a saber:

Portadores de cegueira -ambos os olhos, qualquer faixa etária; portadores de visão subnormal, com perda parcial da visão, em ambos os olhos, com acuidade visual de 20/70 a 20/200 no melhor olho, e/ou perda do campo visual em ambos os olhos, qualquer faixa etária; portadores de patologias progressivas mesmo em condições visuais que ainda não se caracterizam como visão subnormal, qualquer faixa etária; portadores de ambliopia (funcional) até oito anos de idade, uni ou bilateral, pela possibilidade de reversão do quadro, após os oito anos de bilateral, com as dificuldades educacionais comprovadas na avaliação diagnóstica e portadores de

distúrbios de alta refração (alta miopia, alta hipermetropia e astigmatismo forte), além de dificuldades educacionais em decorrência de problemas de percepção visual, comprovadas na avaliação diagnóstica” (PARANÁ, 1992, p. 09).

Na medida em que as oportunidades educacionais oferecidas pelo Estado aos deficientes visuais foram se ampliando, houve um acréscimo significativo no número de alunos matriculados na rede regular. Pouco a pouco, percebeu-se que o aluno cego ou com visão reduzida tendo a sua disposição os recursos necessários para que acompanhe os conteúdos em sala de aula, deve estudar em classes regulares. Cabe ainda salientar que a cegueira ou visão reduzida não implica em nem um déficit cognitivo ou social, pois utilizando-se da linguagem tais alunos podem desenvolver seus estudos em nível de igualdade com os demais alunos. Sobre a inclusão de tais alunos na rede regular em Cascavel, Tureck afirma:

Na rede municipal de ensino, em 2002, encontravam-se matriculados trinta e quatro alunos com deficiência visual, na faixa de dois a dezesseis anos. Em classes dos Centros de Educação Infantil (CEI), nas quatro primeiras séries do ensino fundamental em classes especiais. Esses alunos freqüentavam um dos CAEDVs e tinham acompanhamento pela equipe de profissionais especializados do centro especializado de atendimento à criança (CEACRI), mantido pela secretaria municipal de educação, de Cascavel que coordena e supervisiona a educação especial no município.

Na rede estadual eram vinte e sete alunos com deficiência visual matriculados nas oito séries do ensino fundamental, em classes especiais, em classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no ensino médio, os quais freqüentavam os CAEDVs. Dos estabelecimentos particulares de ensino, encontravam-se freqüentando um dos CAEDVs quatro alunos com deficiência visual matriculados em pré-escola e séries finais do ensino fundamental. Seis crianças menores de sete anos freqüentavam um dos CAEDVs apesar de não freqüentarem ainda centros de educação infantil. A associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE), de Cascavel também mantém, na escola de educação especial Valéria Meneghel desde 1999, atendimento mental e visual. Em 2002, haviam 18 alunos sendo atendidos (2003, p. 56-57).

Na rede estadual, por conta do paradigma da inclusão, a partir da década de 1990 ampliou-se significativamente a matrícula de alunos que possuíssem algum tipo de deficiência física ou cognitiva. Para oferecer uma educação de qualidade para os alunos com necessidades educacionais especiais foi necessário a disponibilização de recursos e profissionais especializados nas diversas áreas da deficiência. No ano de 2003, segundo o levantamento feito junto ao Núcleo Regional de Educação em Cascavel, verificou-se que eram atendidos 13 alunos com deficiência física, aos quais eram oferecidos espaços físicos adaptados e material pedagógico diferenciado quando necessário. Na área da surdez, eram atendidos em Cascavel 25 alunos, sendo que em alguns casos havia disponibilização de intérpretes para a língua de sinais. Na área visual, eram atendidos na rede estadual em Cascavel 21

alunos cegos e 57 com visão reduzida. Para o atendimento desses alunos eram disponibilizados materiais pedagógicos ampliados e o livro didático em braille, sendo que na maioria das vezes tais materiais são entregues aos alunos com bastante atraso, o que prejudica em alguns aspectos o acompanhamento do conteúdo por tais alunos. Na área mental eram atendidos no ano de 2003 em Cascavel, 428 alunos em 32 classes especiais e 640 alunos em 29 salas de recursos. Para área mental, são disponibilizados materiais pedagógicos diferenciados bem como professor de apoio permanente quando necessário (NRE, CASCAVEL 2004).

Nesse momento da pesquisa, consideramos relevante analisarmos alguns aspectos concernentes ao movimento das pessoas com deficiência, em especial o movimento de cegos, pois entendemos que tais movimentos determinaram significativamente os rumos tomados pela educação das pessoas com deficiência, principalmente em Cascavel. Nesse sentido, o movimento das pessoas com deficiência visual nesse município, antes mesmo da implantação do CAEDV teve seu início. Assim sendo, foi fundada em 1984 a união Cascavelense de cegos (UCC). Essa entidade teve um breve período de duração, não deixando praticamente nada de concreto em suas atividades. Na ata de criação dessa entidade ficou registrada a intenção de manter escola especial e internato. Isso demonstra o caráter ultrapassado e conservador da entidade.

A segunda entidade para as pessoas com deficiência visual fundada em Cascavel se consolidou a partir da iniciativa de algumas professoras do CAEDV que convidaram a comunidade a participar da educação dos cegos, e a partir daí fundaram a APADEVI, de Cascavel em 1989 com o objetivo de aproximar as famílias. Apesar de não ser objetivo da APADEVI a manutenção de serviços, constava no estatuto dessa entidade a possibilidade de criar o centro de reabilitação para deficientes visuais.

A APADEVI de Cascavel era uma entidade para as pessoas com deficiência, ou seja, tais indivíduos passam a ser considerados como objetos passivos da entidade, figurando como meros espectadores de sua atuação. Até 1994 a APADEVI quase não saiu do papel. A falta de êxito dessa entidade, se deu principalmente pelo seu caráter filantrópico-assistencial, e pelo fato de já existir outro serviço de caráter público para o atendimento da demanda educacional. Além disso, a existência de alguns cegos engajados em outros movimentos reivindicatórios pressionava a entidade com o objetivo de dar outro rumo ao movimento. Nesse sentido, Rosa afirma:

Em 1994, ocorreu a primeira reforma estatutária, que resultou na mudança do caráter da entidade deixando de ser “para” pessoa com deficiência visual e transformando-se numa associação “de” pessoas com deficiência visual. Nessa reforma estatutária de 1994, foi decidido

que pelo menos 50% dos cargos no conselho diretor, deveriam ser ocupados por pessoas cegas ou com visão reduzida, embora tenha sido mantida a possibilidade de criar centros de habilitação ou reabilitação. De qualquer maneira, isso já era um indicativo da mudança de rumo, que viria a consolidar-se em definitivo com a reforma estatutária de 1999, onde a entidade adquiriu em definitivo o caráter reivindicatório que possui até hoje. Com esta reforma excluiu-se em definitivo do Estatuto da ACADEVI, qualquer possibilidade de a entidade criar e manter centro de reabilitação, bem como implantar/executar serviços que são da responsabilidade do Estado, compreendido no nível municipal, estadual e federal, negando, portanto, a lógica do Estado neo-liberal. Reiterando um caráter de oposição a uma tendência seguida inclusive pela grande maioria das entidades de cegos, tanto de dentro como de fora do Brasil, o Estatuto da ACADEVI aprovado na Assembléia do final do ano de 1999, nos seus objetivos, confirma a sua disposição de lutar pela inserção social das pessoas cegas ou com visão reduzida, como sujeitos ativos, que se posicionam criticamente político e socialmente, diante da realidade vigente. Esta reforma acabou com a estrutura verticalizada e hierarquizada, baseada no presidencialismo, figura do líder maior, sob o qual recaí o poder da decisão, concepção substituída por uma baseada na horizontalidade, onde todos os membros do Conselho Deliberativo encontram-se em "pé" de igualdade, sem o poder da investidura do cargo. Diferentemente da situação anterior, agora somente poderão fazer parte do Conselho Deliberativo, com direito a votar e ser votado, os associados efetivos, isto é, as pessoas cegas ou com visão reduzida. Para encaminhar as decisões do Conselho Deliberativo, como instância executiva, foi criada uma Coordenação composta de 04 coordenadores: 1. Coordenador de organização; 2. Coordenador de finanças; 3. Coordenador de eventos; 4. Coordenador de imprensa e divulgação. Os coordenadores são eleitos entre os conselheiros e o tempo de ocupação do cargo é por prazo indeterminado, podendo ser substituídos pelo próprio Conselho, independente da realização de uma Assembléia, não havendo também entre os coordenadores nenhuma hierarquia em função do cargo (2004, p. 69-70).

Como podemos ver, o movimento das pessoas com deficiência além de contribuir em grande parte para definição das políticas públicas em prol das pessoas com deficiência, ainda se constitui enquanto um espaço privilegiado de reflexões, debates e deliberações que contribuem para a autonomia do movimento das próprias pessoas que o integram. Apesar das dificuldades, podemos afirmar que Cascavel atualmente possui um bom quadro representativo de pessoas com deficiência nos movimentos sociais, o que coloca Cascavel em um lugar de destaque tanto no Estado do Paraná quanto no Brasil.

Ao findarmos esse capítulo, podemos constatar que a educação especial no município de Cascavel teve um início bastante tardio. Enquanto que na capital do Estado já existiam instituições que ministravam educação para as pessoas com deficiência a partir do ano de 1939, em Cascavel elas surgem apenas na década de 1970. Isso ocorreu devido à descentralização dos serviços especializados em educação especial, ocorridos por conta da abertura política, que democratizou as oportunidades educacionais para uma ampla camada de indivíduos que anteriormente eram marginalizados do sistema educacional. Seguindo o mesmo caminho da educação especial em nível nacional, no município de Cascavel as primeiras instituições para as pessoas com deficiência se mantiveram nos moldes

filantrópico-assistenciais. Na área da deficiência mental, foi fundada em 1973, por iniciativa da APAE uma escola destinada a educar um grande número de deficientes, que até essa época não tinham acesso à educação formal. Ainda na década de 1970, foi criado pela ACAS o centro de reabilitação “Tia Amélia” que buscava atender os deficientes auditivos tanto nos aspectos clínicos quanto educacionais, visando a reabilitação do aluno surdo para sua integração no ensino regular.

Nas décadas de 1980 e 1990, os poderes públicos avançaram significativamente na abertura de oportunidades educacionais para as pessoas com deficiência. A nível municipal, foram criadas diversas classes especiais que buscavam a integração do aluno deficiente na rede regular. Em 1987, foi fundado o primeiro CAEDV na cidade de Cascavel, que possibilitou a uma grande parte dos deficientes visuais o acesso aos recursos necessários, para que pudessem desenvolver seus estudos em classes regulares. Destacamos ainda a importância da mobilização das próprias pessoas com deficiência no sentido de estarem reivindicando seu direito à educação pública e gratuita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findarmos o estudo proposto para esse trabalho monográfico, salientamos que seria demasiada pretensão contemplar todos os fatos históricos e educacionais ocorridos no período histórico circunscrito para essa pesquisa. No entanto, buscou-se ao longo do trabalho, baseando-me nas bibliografias disponíveis e pautado em uma perspectiva crítica e histórica, analisar os principais acontecimentos políticos, econômicos e sociais que permearam o processo de expansão da educação especial tanto em âmbito geral quanto no município de Cascavel.

Ao analisarmos as relações estabelecidas entre as pessoas com deficiências e a sociedade capitalista, buscou-se fundamentar as informações pesquisadas em uma perspectiva que não se coaduna com o método positivista, onde as relações sociais são entendidas de acordo com a evolução natural, que tende ao constante progresso e harmonia. Entendemos que a exclusão das pessoas com deficiência no modo de produção capitalista, não é resultante de sua condição física, pois tanto no capitalismo quanto em períodos anteriores houveram pessoas que apesar de sua deficiência ocuparam lugares de

destaque e reconhecimento em seu meio social. Evidentemente tais indivíduos pertenciam às classes dominantes, o que lhes possibilitou receber educação formal, enquanto que aquelas pessoas com deficiência oriundas das classes subalternas, eram em sua maioria marginalizadas de qualquer processo de escolarização. Isso mostra que a classe social é uma marca muito mais significativa do que a deficiência.

Após a consolidação do modo de produção capitalista, muitas das concepções que vigoraram durante a Idade Média cederam lugar para uma interpretação mais objetiva da realidade. Dessa maneira, as explicações para a causa e a existência das pessoas com deficiência deixaram de ser dadas pela teologia cristã, passando a ser fornecidas pela ciência médica. No entanto, tal mudança de enfoque não significou melhorias para tal segmento social, no que diz respeito à compreensão que a sociedade tem de suas diferenças. Um exemplo disso é nos dados através das concepções fatalistas presentes tanto no tratado do Bócio de Federé, quanto no tratado das degenerescências de Augustin Morel. Nesses escritos afirmava-se que as deficiências seriam resultado de uma degenerescência que se propagaria de geração em geração, de pais para filhos. Tais explicações resultaram em medidas extremistas para com as pessoas com deficiência, culminando na esterilização de milhares de pessoas com deficiências, além de seu extermínio nos campos de concentração nazista.

O que dissimulava-se através de tais explicações era a determinação material das deficiências, pois com o processo de industrialização ocorrido a partir do século XVIII, houve um aumento significativo na quantidade de pessoas com deficiência. Isso ocorreu devido às péssimas condições de trabalho, agravadas pelas longas jornadas que acabavam por provocar muitos acidentes, dos quais resultavam em sua maioria na mutilação física dos operários. Assim sendo, devemos entender a causa e a existência das pessoas com deficiência como uma construção histórica, pois apesar de alguns casos terem motivação genética, na maioria das vezes eles são determinados pelas condições sociais em que se consolidam.

No período histórico em que a educação formal se estende para as classes populares, servindo como um instrumento ideológico e disciplinar nas mãos da burguesia, surge a necessidade de se criar instituições que educassem as pessoas com deficiência. Entretanto, não devemos entender tal educação apenas como um prolongamento das oportunidades educacionais para tais indivíduos. Na verdade, o que se objetivava através da educação institucionalizada para as pessoas com deficiência, que se iniciou na França com a criação do instituto dos surdos mudos e do instituto dos jovens cegos de Paris no final do século XVIII, era afastar os elementos que ameaçavam a nova ordem que se consolidava, pautada na

racionalidade e homogeneidade. Além disso, ao mesmo tempo que resolvia o problema da mendicância, aproveitava tais indivíduos como mão-de-obra barata e pouco qualificada. Esse modelo de educação especializada institucional, que segregava as pessoas com deficiência da totalidade social, se expandiu rapidamente para outros países da Europa e da América.

Ao estudarmos o período colonial e imperial brasileiro, buscamos evidenciar alguns aspectos pouco citados pelos historiadores da educação especial. Por exemplo, pouco tem sido estudado a respeito dos trabalhos realizados pela Companhia de Jesus nos tratamentos médicos e nos cuidados dedicados aos pobres, idosos, doentes e pessoas com deficiência nos primeiros anos da colonização. O padre José de Anchieta por exemplo, além de suas atividades educacionais prestava assistência aos doentes, chegando a realizar sangrias e aplicar tratamentos medicinais com remédios retirados da variada e abundante flora brasileira. Apesar dessa atuação desempenhada pelos padres Jesuítas, as condições de saúde dos primeiros habitantes do Brasil era bastante precária. Dos poucos médicos formados em Coimbra, quase a totalidade deles se encontravam nas grandes cidades e atendiam as classes dominantes. Isso fazia com que as pessoas deficientes, as quais pertencem a sua maioria as classes populares, fossem relegadas à sua própria sorte, chegando a serem atendidas por charlatões, feiticeiros, e curandeiros que atendiam as classes desprivilegiadas.

Podemos ressaltar ainda, que no período imperial as pesquisas têm se mantido em torno do instituto dos surdos-mudos e do imperial instituto dos meninos cegos. No entanto, foi criado nessa mesma época pelo imperador Dom Pedro II, o asilo dos inválidos da pátria. Essa instituição seguia os moldes dos demais institutos, no que diz respeito à segregação das pessoas com deficiência. Por trás da benevolência destinada aos soldados deficientes, afastavam-se do convívio social os elementos considerados improdutivos e inconvenientes. Além disso, a educação profissional oferecida no asilo, não contribuía para a inclusão social de tais indivíduos, visto que uma sociedade pouco industrializada não absorvia essa mão-de-obra suplementar, considerada pouco produtiva.

No período republicano, constatamos através dessa pesquisa, a grande expansão das instituições filantrópico-assistenciais, principalmente a partir da década de 1930. Essas instituições mantinham e ainda mantêm o atendimento especializado para as pessoas com deficiência no âmbito da caridade pública, o que exime o Estado de suas responsabilidades com a educação pública e gratuita. Nas últimas décadas, essa tendência tem se intensificado por conta das políticas neo-liberais, aplicadas na maioria dos países ocidentais. Apesar desse panorama, verificamos através da legislação educacional, implementada a partir da década de 1960, que o Estado tem manifestado através das

políticas oficiais a intenção de oferecer educação para as pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Atualmente, essa tendência tem se intensificado devido ao paradigma da inclusão, que preconiza a educação de tais indivíduos na rede regular.

Ao estudarmos a educação especial no município de Cascavel, constatamos que as pessoas com deficiência puderam contar com atendimentos educacionais disponíveis, apenas na década de 1970. Portanto, a educação especial em Cascavel se iniciou tardiamente, se considerarmos o fato de que os primeiros moradores desse município, começaram a se fixar já na década de 1930. As primeiras instituições que se ocuparam desse segmento educacional se expandiram nos moldes filantrópico-assistenciais, evidenciando uma característica que se fazia presente na educação especial oferecida em âmbito nacional. Na pesquisa das instituições filantrópicas implantadas em Cascavel, nos detivemos na análise da escola de educação especial Valéria Meneghel APAE, e da escola especializada para surdos da Acas, deixando para estudos posteriores outras instituições que tenham mantido atendimento educacional para as pessoas com deficiência, no caráter filantrópico-assistencial.

No âmbito das iniciativas públicas, a secretaria municipal de educação, no final da década de 1970, já se preocupava com a educação das pessoas com deficiências, elaborando em 1978 um projeto para a implantação de classes especiais na rede municipal. Esse modelo de educação apesar de ocorrer na escola pública, de certa maneira segrega os alunos com algum tipo de deficiência, pois acontecem em salas separadas com professores especializados, sendo que tais alunos serão inseridos nas classes comuns, na medida em que eles próprios consigam provar que suas deficiências não são obstáculos para o acompanhamento do currículo padrão. No âmbito das políticas municipais foi criado no ano de 1982 o CEACRI, que presta atendimento especializado de saúde e educação para os alunos das escolas municipais.

Na rede estadual, foi criado em 1987 o CAEDV, com a intenção de prestar atendimento especializado aos alunos deficientes visuais que necessitassem desse apoio. A criação do CAEDV, contribuiu para que a educação das pessoas cegas ou com visão reduzida se mantivessem na escola pública, pois a partir de seus atendimentos, não foi necessária a implantação de instituições privadas ou filantrópicas para a educação de tal alunado. Ressaltamos ainda nesse estudo, a importância dos movimentos reivindicatórios das próprias pessoas com deficiência, pois no município de Cascavel tais movimentos determinaram em grande parte os rumos tomados pela educação das pessoas com deficiência.

Por fim, cumpre destacar que ao longo dessa pesquisa foram enfrentadas muitas dificuldades com relação à falta de bibliografias sobre a educação especial em Cascavel, visto que os poucos documentos e relatórios existentes encontram-se fragmentados e espalhados em diferentes locais. Por esse motivo, muitas das informações contidas nesse trabalho monográfico resultaram de depoimentos colhidos nas instituições visitadas. Portanto, as concepções existentes nos relatos colhidos sobre a educação especial desse município, trazem as visões das próprias instituições.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____ **Lei nº. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

_____ **Lei nº. 5.692**, 11 de setembro de 1971.

_____ **Lei nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1.989.

_____ **Lei nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990.

_____ **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1.996.

_____ **Decreto nº. 3.298**, de 20 de Dezembro de 1.999.

_____ Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca**: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

_____ Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva**: Visão Histórica. Secretaria de Educação Especial, 2000.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L. e FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania.** Campinas/SP: Papirus, 1998.

BELTRAME, Odette Lucia & NATH, Valdecir Antonio. Conhecendo Cascavel - História e Geografia. Cascavel,. Assoeste, 2000.

CARVALHO, A. R. **As Condições de Existência das Pessoas com Deficiência na História da Humanidade:** As bases objetivas de sua exclusão social. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2003.

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto para classes especiais das escolas municipais de Cascavel.** Cascavel, 1978 (textos digitalizados).

_____ **Dados históricos sobre o CEACRI:** relatórios e estatísticas. Cascavel 2003/2004.

ENGUIA, M. F. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

ERMAKOVA, A. F. e RÁTNIKOV B. V. **Que são as classes e a luta de classes?** Moscovo: Edições Progresso, 1986.

EMER, I. O. **Aspectos históricos da educação regional.** Cascavel: Unioeste, Centro de Educação Comunicação e Artes, 2004.(texto digitalizado)

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

JANNUZZI G. M. **A Educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, GILBERTA. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Editora Cortez/Autores Associados, Série "Educação Especial", 1985.

LEMOS, EDISON R. Educação dos excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil.

Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense (tese de

Livre Docência, mimeo), 1981

MANACORDA, M. A. **História da educação:** da Antigüidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1997.

MARX, K. **O CAPITAL.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

_____ **Prefácio à contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Alfa mega, 1989.

MARX, K. E ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: HUCITEC, 1984.

_____ **O manifesto comunista.** São Paulo: CPV, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil - história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. Perspectivas Atuais da Educação Inclusiva no Brasil. In: III Encontro de Educação Especial na UEM. **Anais...** Maringá: Bertoni, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Educação. Núcleo de Educação. **Relatórios e estatísticas sobre a Educação Especial no município de Cascavel.** Cascavel 2004/2005 (texto digitalizado).

PESSOTTI, I. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP / Queiroz, 1984.

PONCE, A. **Educação e luta de classes.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

ROCHA, L. C. Há algo de degenerado no reino da sociedade industrial moderna. In: MERISSE, A. **Lugares da infância:** reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

ROSA, E. R. da **A educação da pessoa cega ou com visão reduzida:** Análise de alguns elementos. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2004.

SILVA, O. M. **A Epopéia Ignorada** - A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVEIRA BUENO, J. G. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns de ensino regular.** Temas sobre desenvolvimento. n.57, p.21-27 . v. 9 , 2001.

_____ **Educação Especial Brasileira:** Integração/ Segregação do Aluno Diferente. São Paulo: Educ, 1993.

TURECK, L. T. Z. **Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar:** um estudo de alunos com deficiência visual. Dissertação (Mestrado em Educação, Área de Concentração em Aprendizagem e Ação Docente) Universidade Estadual de Maringá, Maringá 2003.

VEIGA, ILMA P. A. **Prefácio e didática: uma retrospectiva histórica:** Livro, Prática Pedagógica do Professor de Didática . São Paulo Papyrus/1991.

INSTITUIÇÕES VISITADAS

Escola de Educação Especial Valéria Meneghel – Especializada na educação de deficientes mentais.

Escola da ACAS - Educação Infantil e ensino fundamental para surdos.

Centro de Atendimento Especializado para deficientes visuais – Anexo à Escola Estadual Eleodoro Ébano Pereira.

Núcleo Regional de Educação de Cascavel

Secretaria Municipal de educação de Cascavel

PESSOAS QUE CONTRIBUÍRAM ATRAVÉS DE DEPOIMENTOS ORAIS

Professora Rosmari Cavalli Piana - da escola Valéria Meneghel, que atua no setor de estimulação precoce .

Professora Sofia Savitzki de Carvalho - atua na escola de educação Valéria Meneghel, no setor da educação profissional.

Professora Marta de Fátima da Silva – Coordenadora da escola da Acas.

Professora Ana Maria Garcia – Atua no departamento de educação especial do Núcleo Regional de Educação.

Professora Neusa Michel – Atua no departamento de educação especial da secretaria municipal de educação de Cascavel.