

O sujeito “diferente ou deficiente” no contexto da modernização social - fundamentos teóricos e metodológicos

The subject “different or deficient” in the context of social modernization - theoretical and methodological fundamentals

Cristiane de Quadros Mansanera

é Doutoranda em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - FE/UFG e Professora da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas (cristianeqm@gmail.com)

Dulce Barros de Almeida

é Professora Adjunta da Faculdade de Educação Universidade Federal de Goiás - FE/UFG (dubalmei@hotmail.com)

Faz-se necessário garimpar na história os processos que denotam as discussões sobre os processos de exclusão/inclusão social que embasam os discursos que se fazem presentes no contexto cultural e educacional contemporâneo e que fundamentam as práticas institucionais da inclusão do sujeito “diferente ou deficiente”, articulando aspectos econômicos, sociais e culturais em busca da compreensão de sua gênese e de seu sentido histórico.

A relação entre o indivíduo e sociedade constitui um dos problemas centrais de nossa modernidade cultural. Trata-se de um problema que emerge das próprias relações sócio-econômicas que se afirmam no contexto da sociedade européia a partir do século XVII e que ganha força com as revoluções industriais e políticas do século XVIII. É mediante a afirmação do indivíduo livre e proprietário que se edifica o ideário liberal em contraposição às formas de organização social e cultural que lhe antecederam e que passaram a ser vistas como impedimento à afirmação da liberdade individual.

Todavia, na medida em que estes processos revolucionários rompem com a organização social e a tradição cultural baseada nos moldes feudais e vinculadas à diferenciação natural entre os homens, ela passa a sentir a necessidade de

reconstruir essas relações em novas bases. Neste âmbito, a organização da vida coletiva aparece como algo que deve preservar e confirmar a liberdade individual. Tal é o ideário do Estado liberal criado pela burguesia, que perpassa as diferentes expressões do pensamento iluminista e contratualista do século XVIII. Neste âmbito, o que está em discussão é a natureza da sociabilidade, isto é, o que pode fazer com que os indivíduos que são essencialmente livres e separados uns em relação aos outros possam reunir-se e conviver num mesmo espaço social. De um modo geral, podemos perceber que o que os unifica é o interesse comum de preservação e confirmação de suas individualidades enquanto proprietários.

Podemos perceber que o desenvolvimento dessa formação social dará origem a resistências internas a essa própria formação, que emergem da luta dos indivíduos excluídos ao longo do seu desenvolvimento, onde a acumulação do capital contrasta com a miséria. Neste sentido, a polarização entre o indivíduo burguês liberal e a organização patriarcal se desloca para a polarização com as organizações sociais emergentes, vinculadas à classe trabalhadora. É neste contexto que o conhecimento, o controle e a regulação social passam a constituir um esforço crescente de asseguramento da reprodução social. A explicação científica, a normalização e o disciplinamento moral passam a ocupar um lugar importante na organização da vida social a partir do final do século XIX, estabelecendo-se uma tensão em torno do tratamento a ser dado, se função do Estado ou da sociedade civil. Para a realização da investigação ora apresentada aqui optou-se por pesquisa teórica de cunho histórico.

Escolarização, construção da ideologia nacionalista e moralização

Segundo Patto (1999), a escola pública tem início na Europa a partir do final do século XVIII e início do século XIX. Trata-se de um período marcado pela ascensão do capitalismo, que tem como ideais os princípios da liberdade, da igualdade e da fraternidade, e constituído a partir do antagonismo de duas classes sociais distintas: a burguesia e o proletariado. De acordo com a autora, estudos revelam que uma política educacional¹, em seu sentido real:

¹Política educacional é a “ação sistemática e permanente do Estado dirigida à orientação, supervisão e provisão do sistema educativo escolar”. (ZANOTTI apud PATTO, 1999, p.37)

tem início no século XIX e decorre de três vertentes da visão de mundo dominante na nova ordem social: de um lado, a crença no poder da razão e da ciência, herança do iluminismo; de outro, o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; finalmente a luta pela consolidação dos estados nacionais, meta do nacionalismo que impregnou a vida política europeia no século passado. (PATTO, 1999, p. 37).

Porém, conforme a autora, a ideologia nacionalista mostra ter sido a principal estimuladora de uma política de implantação de redes públicas de ensino em partes da Europa e da América do Norte nas últimas décadas do século XIX. Assim, é somente a partir de 1848 que nos países capitalistas liberais, estáveis e prósperos, a instituição escolar adquire significado diferente para os diversos segmentos sociais. Ela passa a ser almejada pela grande massa de trabalhadores, como meio para ascensão profissional deixando a qualidade de trabalhador braçal desvalorizado.

Conforme Patto (1999), a crença no poder da escola foi fortemente abalada pela Primeira Guerra Mundial, questionando o ideário liberal iluminista que associava à escola obrigatória e gratuita a perspectiva de transformação da humanidade, libertando-a da ignorância e da opressão. A partir de então, conforme sugere Soares (2007), a escola passaria a ser vista como instrumento que contribui para escamotear as desigualdades sociais.

Com a implantação do escolanovismo e a introdução da psicologia diferencial, que tinha por finalidade principal verificar a capacidade intelectual dos alunos e comprovar a sua determinação hereditária, Galton (1822–1911), um dos mais conhecidos adeptos da teoria de Darwin, foi o primeiro a fazer o transplante dos princípios evolucionistas de variação, seleção e adaptação para o estudo das capacidades humanas. Como precursor dos testes psicológicos, tentou medir os processos sensoriais (como a discriminação visual, auditiva e cinestésica) e motores (como a velocidade do tempo de reação), tendo em vista estimar o nível intelectual dos alunos (PATTO, 1999, p. 55). De acordo com a autora, os objetivos de Galton eram interferir nos destinos da humanidade através da Eugenia². Porém, Galton não obteve tanto sucesso, como muitos de seus precursores na busca da definição de uma política social que resultasse na preservação de uma raça superior. A autora afirma ainda que, embora Galton tenha sido o fundador da

²Eugenia é a ciência (PATTO, 1999) que visava controlar e dirigir a evolução humana, aperfeiçoando a espécie através do cruzamento de indivíduos perfeitos escolhidos especialmente para se casarem.

eugenia, mostrava-se cauteloso na prescrição de medidas eugênicas, alegando o estado ainda precário do conhecimento sobre as leis da hereditariedade.

Na busca de explicação das dificuldades relacionadas à aprendizagem escolar, surgem as primeiras pesquisas realizadas por especialistas que, a princípio, foram desenvolvidas por médicos, especialmente os do campo da psiquiatria, no lugar dos educadores. Assim, as crianças “diferentes ou deficientes” que não acompanhavam seus colegas no processo de aprendizagem escolar passaram a ser tratadas em “hospícios” (atuais hospitais psiquiátricos), além de ser caracterizadas como “anormais escolares”, “duros de cabeça” ou “idiotas”, sendo as causas de seu fracasso atribuídas a alguma anormalidade orgânica.

Segundo Patto (1999), nesta época foram muitos os psicólogos que se empenharam na busca de instrumentos que pudessem investigar se por trás do rendimento bruto, um indivíduo era intelectualmente mais apto que outro, mensurando com objetividade e precisão, as consideradas verdadeiras aptidões dos indivíduos.

Em 1920 Claparède (apud PATTO, 1999), propõe a criação de escolas sob medida³ e em 1922 a orientação profissional, visando colocar o “homem certo no lugar certo”, pois para ele, este seria o caminho mais curto para o restabelecimento da justiça social almejada. É somente a partir dos primeiros anos do século vinte, especialmente, durante e após a primeira grande guerra (PATTO, 1999, p.62), que vários países engajaram-se numa nova epopéia: a identificação dos super e dos subdotados na população infantil, de modo a lhes oferecer um ensino condizente. Assim, crianças que anteriormente eram tidas como “anormais” passaram a receber uma nova nomenclatura no âmbito da psicologia educacional, passando também a ser caracterizadas como “criança problema”. As causas do insucesso escolar, agora, vão desde as causas físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais.

É neste contexto que surgem as clínicas de higiene mental escolar⁴, e de orientação infantil, de caráter preventivo que se propunham a estudar e corrigir os desajustamentos infantis. Estas clínicas serviam diretamente a rede escolar, diagnosticando precocemente e tratando os alunos com distúrbios de aprendizagem.

³Escolas sob medida eram clínicas psicológicas escolares ou paraescolares, onde as crianças que apresentavam problemas de aprendizagem e desajustamento escolar, eram diagnosticadas e tratadas.(PATTO, 1999)

⁴As clínicas de higiene mental eram proposta Higiénica e Eugênica, que tinham como princípio, respectivamente, vigiar e controlar a boa constituição social. (MANSANERA, 2004)

Hoje sabemos que desse expressivo movimento das décadas de vinte e trinta restou a prática de submeter a diagnósticos médico-psicológicos as crianças que não respondem às exigências das escolas. Nos anos quarenta, esta proposta já se transformara, em vários países, numa rotina quantificadora. Nos E.U.A., a assimilação à rede escolar de um grande número de psicólogos clínicos que atuaram na segunda grande guerra levou às últimas consequências a tendência à psicologização das dificuldades de aprendizagem, escolar que já vinha se esboçando. Embora tenham nascido com intenções mais amplas que abrangiam um trabalho permanente de orientação de pais e professores, estas clínicas ortofrênicas transformaram-se rapidamente em verdadeiras fábricas de rótulos. E os mais prováveis destinatários destes diagnósticos serão, mais uma vez, as crianças provenientes de segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola. (PATTO, 1999, p.63)

Nestas clínicas surgem as chamadas “classes fracas” que perduram até os dias atuais como forma de excluir os indivíduos com Necessidades Educativas Especiais.

Também no Brasil, entre os anos de 1920 e 1930, existiu o chamado “movimento dos testes”, impulsionado por várias Escolas Normais e Diretorias gerais da Instrução Pública. A questão a destacar nesse momento histórico foi a organização científica da Psicologia, e o início da institucionalização dessa área como disciplina nas Escolas Normais. Ou seja, temos a Psicologia aplicada a Educação de forma objetiva e prática. Há que se destacar também que esse movimento possibilitou a organização científica não somente da Psicologia, mas também da área da Pedagogia, a curiosidade científica adentra as escolas na tentativa de explicar o fracasso escolar de alguns alunos. O movimento da utilização dos conhecimentos da Psicologia aplicada à educação, foi expressivo no Brasil,

No [Rio de Janeiro], no ano de 1924 [...] Wacław Radecki e seus colaboradores, ministrou cursos de psicologia experimental e realizou trabalhos de terapia psicológica e psicopatologia, seleção de aviadores e testes de inteligência de adultos. [...] Em Pernambuco, também cercado de colaboradores, o médico neurologista Ulisses Pernambucano, diretor da Escola Normal de Recife e do recém-criado Instituto de Seleção e Orientação Profissional (1925), realizou várias pesquisas de testes psicológicos, além da criação da Escola Normal para deficientes mentais. [...] Em Minas Gerais, a partir de 1928-1929 a Universidade de Minas Gerais e, posteriormente o Laboratório de Psicologia da Escola Normal de Belo Horizonte, receberam psicólogos de renome: Leon Walter, Helena Antipoff e Eduard Claparede. A partir de 1929, quando Helena Antipoff assumiu a chefia do laboratório da Escola de Aperfeiçoamento, foram realizados estudos de psicologia aplicada, desenvolvimento mental de crianças;

organização das classes nos grupos escolares; trabalho e vocação; inteligência, meio social e escolaridade entre outros assuntos [...] Na Bahia, a Diretoria-Geral da Instrução Pública promoveu o curso de medidas da inteligência e dos resultados escolares (testes) ministrado por Isaías Alves. (MONARCHA, 2001, p.15)

Os testes ABC, elaborados por Lourenço Filho e seus colaboradores, tinham como objetivo analisar o rendimento humano. Para Monarcha (2001), uma Psicologia Diferencial que mensurava os alunos em fortes, médios e fracos, para adequar didaticamente um ensino também diferencial.

O movimento dos testes, a presença ativa de psicologistas de renome, as experiências realizadas em laboratórios levam a psicologia objetiva ao encontro da opinião pública e das autoridades administrativas, tornando-se um dos principais temas do discurso oficial. (MONARCHA, 2001, p.25)

Antunes (1991) nos apresenta em seu trabalho a produção psicológica em algumas instituições pedagógicas; “Pedagogium”, Instituto de Psicologia em Pernambuco, Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte e Escolas Normais, e algumas idéias dos conteúdos de algumas obras pedagógicas publicadas nessa época do início do século XX que também auxiliaram na constituição da história da Psicologia no Brasil.

A Psicologia, ao tentar servir a todos os segmentos sociais, não somente na área da educação, acabava por atender os interesses existentes naquele período histórico (final do séc. XVIII e início do séc. XIX nos países do leste europeu; e final do século XIX e início do séc. XX no Brasil). Como já mencionado, o elevado índice de crianças com histórico de fracasso escolar (PATTO, 1999), impulsionou o aparecimento da Psicologia Diferencial, que propunha a partir da Psicometria, a mensuração do QI daqueles alunos ditos “fracassados”.

Vale ressaltar nesta discussão que o Brasil, em meados de 1920, estava em processo de desenvolvimento industrial em algumas cidades. Assim, era necessária uma instrução profissional, ou seja, uma organização científica do trabalho, para se ter um trabalhador com saúde física e mental que produzisse melhor (“homem certo no lugar certo”). Neste contexto, a Psicologia exerceu forte influência. Todavia, podemos entender por que a defesa do escolanovismo, pois esse movimento “fazia parte de um projeto de sociedade, com base na modernidade, para a qual fazia-se necessário um ‘homem novo’, esculpido para suas necessidades, sendo que tal tarefa deveria ser tomada pela educação”.

(ANTUNES, 1991, p.162) A psicologia pretendendo ser científica passou a dar base e sustentação ao movimento escolanovista, que também pretendia constituir uma Pedagogia Científica.

Em que o principal substrato pedagógico foi o escolanovismo, e dentre as quais vale ressaltar a Reforma do Ensino no Ceará, empreendida por Lourenço Filho em 1922, e a Reforma do Ensino de Minas Gerais, realizada em 1929, por Francisco Campos. Junto a isso, e disso decorrente, surgiram os primeiros profissionais especialmente voltados para a Educação como Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, dentre outros. (ANTUNES, 1991, p.162-163)

Anísio Teixeira pode ser considerado um dos protagonistas da constituição da psicologia como ciência, ou para alguns autores, o que estabeleceu definitivamente a Psicologia Científica no Brasil. A partir do movimento do escolanovismo, a psicologia torna-se uma exigência principal para educação, “não somente a Psicologia, mas outras ciências vieram também dar sustentação científica à Escola Nova, como a Sociologia, a Antropologia e a Biologia.” (ANTUNES, 1991, p.163) Mas foi a psicologia que teve um destaque maior nesse contexto, especialmente com a produção de vários livros sobre essa área do conhecimento e também a presença de vários psicólogos estrangeiros no país ministrando cursos de formação em psicologia e organizando laboratórios de psicologia anexos as Escolas Normais. Segundo Antunes (1991)

É possível afirmar que foi a Psicologia o pilar de sustentação científica para a nova concepção pedagógica. A Psicologia, muitas vezes aliada ao conhecimento médico (principalmente a Pediatria), era a ciência que cuidava do indivíduo e das diferenças individuais (representada pela Psicologia Diferencial e suas técnicas, particularmente a Psicometria), do processo de desenvolvimento psíquico, da aprendizagem, da dinâmica das relações interpessoais, da personalidade, das vocações e aptidões, das motivações etc. (p.164)

Começamos a perceber a utilização da Psicologia na escola como recurso para sanar algumas dificuldades que muitas vezes eram sociais e não do indivíduo. Nisto os higienistas com seus saberes médicos começaram a contribuir com a organização e normatização dos comportamentos desviantes da ordem estabelecida como sendo a padrão dos alunos e crianças. A história dos higienistas, enquanto preocupação da ciência médica iniciou-se na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, com a medicina social, que não dava conta do aumento significativo nos internamentos em sanatórios para “doentes mentais”, momento histórico em que a preocupação

estava voltada para a exclusão do “doente mental” e do sujeito “diferente ou deficiente” [atualmente, respectivamente, pessoa com transtorno mental e pessoa com necessidades especiais].

Uma das formas utilizadas pelo movimento higienista brasileiro, ao incorporar as idéias de Pinel e Esquirol no tratamento moral da loucura, foi buscar ajuda do Estado por intermédio das áreas da saúde e educação. Nessa pretensão (MANSANERA, 2004) de ligar a saúde à educação na cura das doenças mentais, trabalhando com a reordenação moral do indivíduo, estava a vontade de formatar, no país, principalmente nos centros mais comercialmente desenvolvidos, já no Império, uma forma de vida higienizada, ou seja, adequada aos valores burgueses já consolidados na Europa.

Em 1922, os trabalhos de Gustavo Riedel tinham o objetivo de prevenir a “doença mental”, levando-o, depois de voltar de um congresso em Cuba e de uma viagem aos Estados Unidos, a fundar a Liga Brasileira de Higiene Mental. Foi o seu primeiro presidente. A Liga Brasileira de Higiene Mental, depois de reconhecida como sendo de utilidade pública pelo Decreto n. 4778 de 27 de dezembro de 1923, tornou-se a principal instituição brasileira a se preocupar com a profilaxia do “doente mental”.

À época, para que as campanhas saneadoras dessem alguns resultados, os higienistas intervinham em todo o meio social, como indústria, escola, família e outros. A higiene mental foi abordada como um problema de saúde pública. Na prática, a Liga Brasileira de Higiene Mental reuniu diversas pessoas, intelectuais brasileiros, como: psiquiatras, advogados, professores, políticos, higienistas, engenheiros e psicólogos, entre outros profissionais, para promover a higiene mental por meio de palestras, folhetos, anúncios em jornais, pronunciamentos radiofônicos e artigos impressos pelos Arquivos Brasileiros de Higiene Mental, periódico que começou a ser publicado no ano de 1925.

De acordo com Mansanera (2004) na instituição familiar e escolar, o discurso higienista tornou-se normatizador de novas regras sociais, com preocupação voltada para o enquadramento mental da criança como “homem do futuro”. Numa tentativa de educar para uma vida almejada nos moldes da família e da sociedade burguesa, a Liga Brasileira de Higiene Mental elegeu a educadora da Escola Normal e a mãe como fortes colaboradoras. Utilizaram-se, também, de palestras e folhetos de propagandas nas comunidades e nas escolas. Fez-se uso da

publicação da revista da Liga Brasileira de Higiene Mental, os chamados Arquivos Brasileiros de Higiene Mental que se destinavam à divulgação de suas idéias a diversos segmentos profissionais da sociedade, como médicos, pedagogos, advogados, entre outros. Além disso, os higienistas criaram laboratórios de psicologia nas Escolas Normais para avaliar a inteligência dos alunos, com o objetivo de formarem salas de aulas homogêneas.

Não havia nesse esforço de classificação dos homens nenhuma tentativa de explicação histórica das possíveis diferenças que marcaram os processos de aprendizagem dos alunos. A psicologia Diferencial não só buscava medir a capacidade intelectual, como também entendia como inatas, as diferenças entre os alunos que eram reveladas pelos testes.

Normalização, medicalização e reabilitação: o indivíduo higienizado como ideal do Estado-nação

Para Lunardi (2002, p. 4), entre os séculos XVIII e XIX, em meio aos processos de industrialização e mudança do sistema capitalista, começa a ser difundida a noção de normalidade, ao passo que o Estado nesta época tinha como papel o controle da saúde da população, “a fim de recuperar o comportamento e a alma daqueles indivíduos que por algum motivo escapam da normatividade social”.

Nesse sentido, Lunardi (2002) destaca que a normalização pode se apresentar de distintas formas, como correção, reabilitação e práticas pedagógicas de caráter terapêutico, que objetivando a humanização desses indivíduos, isolou-os em instituições para que através do saber médico-científico pudessem ser estudados, analisados, e posteriormente serem recuperados e tratados. Por outro lado, Mikkelsen esclarece que:

Normalizar não significa tornar o excepcional⁵ normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar ao deficiente a conviver com a sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas e das oportunidades existentes na sociedade em que vive (apud JANNUZZI, 2004, p.180).

⁵Ressalta-se que na atualidade a terminologia utilizada é sujeito/ pessoa com necessidades especiais.

Segundo Lunardi (2002) por trás do processo de medicalização e reabilitação existe o interesse em caracterizar a patologia, de maneira a criar “um campo de anormalidade” para que as estratégias de intervenção possam ser colocadas em prática. Dessa forma, os referidos processos, vistos como tecnologias fazem com que se concretize a normalização, sendo assim, tanto a Educação Especial, a Medicina Social, quanto a Psiquiatria contribuíram na instituição da compreensão que se tem sobre o conceito de “anormal”. A esse respeito, Lunardi (2002, p. 5) ainda destaca que

é neste contexto, que a medicina aparece como ferramenta de controle social, ou seja, ela mantém, vigia e distribui esses indivíduos e os constitui como objeto de saber e de prática médica. Assim, o doente é individualizado, conhecido e curado e, portanto, cabe a Educação Especial como saber médico, relacionar o educar e o cuidar, com o corrigir, o tratar e o psicologizar.

Nesse contexto, importa destacar conforme Jannuzzi (2004, p. 33), a que medicina influenciou a educação do sujeito “diferente ou deficiente” tanto pelo trabalho direto dos médicos, dos professores, quanto pela repercussão dos ensinamentos utilizados, a princípio na educação dos deficientes auditivos. Apesar da preocupação médico-pedagógica os pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos possibilitaram a institucionalização da segregação social. Dessa maneira, Jannuzzi (2004, p. 38) ressalta que

as viabilizações possíveis, desde a formação dos hábitos de higiene, de alimentação, de tentar se vestir etc., necessárias ao convívio social, colocam de forma dramática o que se vai estabelecendo na educação do deficiente, ou seja, segregação versus integração na prática social mais ampla.

Dessa forma, Ferreira e Aguiar (2006, p. 229) salientam que a homogeneização também está presente no processo de ensino-aprendizagem, pois quando são estabelecidas metas quantitativas e qualitativas no ensino, para que haja a efetivação das mesmas,

busca-se homogeneizar os sujeitos sociais, adotando uma postura indiferente com as diferenças, em torno de um alcançado uniforme, ou seja, pressupõe-se que todos os sujeitos sociais tenham a mesma capacidade de atingir o mesmo aprendizado. A homogeneidade como parâmetro faz surgir, no próprio processo do repasse do conhecimento socialmente produzido, uma divisão seletiva entre os que atingem a homogeneidade e os que não conseguem alcançar essa meta.

Assim, conforme Almeida (apud ROSA & SOUZA, 2002), na história da humanidade, sempre existiram pessoas vitimadas por processos de dominação e

segregação, incentivados por situações conflituosas no campo da religiosidade, política, saúde, etnia, sexo, gênero, economia dentre outros. Nesse sentido, há uma grande associação entre pobreza e exclusão que sugere a necessária conceituação da mesma. Na qual, a exclusão enquanto processo social mais amplo, para Martins (apud ROSA & SOUZA, 2002, p. 63), “vai além da perda de emprego para tornar-se um modo de vida em que se cria uma sociedade paralela que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político”.

Segundo Mazzotta (2005), até aproximadamente o início do século XVIII as informações referentes às pessoas com Necessidades Especiais, em geral, estavam ligadas ao misticismo e ocultismo, a sociedade tratava, principalmente, os deficientes mentais “como monstros ou como seres que detinham dons ou poderes para fazer revelações divinas” (MEC apud AGUIAR, 2003, p. 16). No entanto foi na Europa que os primeiros movimentos em prol ao atendimento educacional a estas pessoas foram efetivados, como já mencionado anteriormente.

No século XIX, o pensamento da sociedade é influenciado, inicialmente, pelo movimento do humanismo renascentista. Esse tinha por objetivo a valorização do ser humano e de seus direitos diante da busca de oportunidades para a realização de suas habilidades, ou seja, defendia-se a igualdade de direitos e conseqüentemente a não exclusão dos sujeitos com Necessidades Especiais. Fator que culmina na elaboração de propostas de ações que objetivaram propiciar a assistência a estas pessoas.

Segundo Jannuzzi (2004), no início do século XX, no Brasil, foi difundida a teoria da Escola Nova no contexto educacional geral, de modo que a mesma recebeu influência dos educadores que atuavam com crianças “diferentes ou deficientes”, como Montessori e Decroly⁶, especificamente por elucidar a relevância dos procedimentos metodológicos do ensino.

⁶Maria Montessori (1870-1956), médica italiana desenvolveu um programa de treinamento para crianças com retardo mental nos internatos de Roma, enfatizando a ‘auto-educação’ pelo uso de materiais didáticos que incluíam dentre outros, blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo (MAZZOTTA, 2005). Já o educador belga e também médico Ovide Decroly (1871-1932), interessou-se especialmente, mas não apenas, pelas crianças com Necessidades Especiais, e com seu método dos centros de interesse, cujo programa apresentava o conhecimento adquirido pela criança associado as suas necessidades de alimentar-se, de defender-se contra perigos e acidentes diversos dentre outros, rompeu com a rigidez dos programas de ensino de seu tempo, logo estes centros tinham uma visão globalizadora (ARANHA, 1996).

Diante do exposto, infere-se que no real contexto escolar, muitas questões problemáticas, como o fracasso escolar não foram solucionadas, mesmo porque não existe o interesse de que isso aconteça. Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que a sociedade é impedida de usufruir os seus direitos, porém lhe é proposto que deve estudar, se qualificar para o mercado de trabalho, e para assim poder exercer sua “cidadania”. Nesta ótica Sawaia ao analisar por um lado a exclusão expressa que o fundamento desta é a injustiça social logo,

a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (apud GÓES & LAPLANE, 2004, p. 101).

Enfim, os valores morais apregoados pela educação proposta pela Liga Brasileira de Higiene Mental não rompiam com o passado burguês. Ao contrário, a acumulação capitalista buscou aproximar o país de uma forma política (a “República”), e de uma forma de trabalho (a indústria), já existentes na Europa e nos EUA. Pela campanha de saneamento moral, concomitante os higienistas pretendiam sobretudo criar um homem “civilizado” no Brasil, aquele homem já solicitado pela filosofia clássica burguesa e representado como um homem contido, “bem educado”, disciplinado socialmente, nos moldes do “gentleman” inglês, ou seja, o burguês europeu da classe média.

Por meio do domínio da cidade, o Estado assumia o controle do espaço social e, portanto, de formação do homem burguês no país e a Liga Brasileira de Higiene Mental ajudou nesse processo na medida em que redefinia o papel da mulher e, conseqüentemente, da família.

Antes, na família patriarcal, o pai detinha a autoridade sobre a mulher e determinava as regras e as normas de como se viver em comunidade, ao passo que, com a transformação para a família burguesa, esse pai, tutelado pelo saber dos médicos higienistas que se auto-intitulavam muito mais conhecedores da educação dos filhos do que a própria família, delegava o poder de educação para a mãe que se subordinava não só aos mandos do marido mas às regras e normas morais determinadas pela Liga Brasileira de Higiene Mental.

Pedagogicamente, a educação moral na família e na escola passou a substituir os castigos e violências, comuns no período Colonial, pelo desenvolvimento dos

sentimentos, simbolizado como um dispositivo social de formação do homem educado para a cortezia, para a ordem e para a disciplina, para modernidade. Esta defesa se expõe mais enfática ou menos enfática variando de autor para autor nos documentos estudados e imprime o conteúdo da educação.

Neste espaço, o da educação, os atos dos higienistas foram, para a sociedade brasileira da época, muito além do que suas propostas pretendiam. Influenciaram a Constituição de 1934 que, no seu Artigo 138, incumbia a União, Estados e Municípios de

- a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar;
- b) estimular a educação eugênica;
- c) amparar a maternidade e a infância;
- d) socorrer as famílias de prole numerosa;
- e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual;
- f) adotar medidas legislativas a administrativas tendentes a restringir a natalidade e a morbilidade infantis; a de higiene social, que impeçam a propagação de doenças transmissíveis, cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais (BRASIL, 1986, p.174-175).

Para os higienistas, não caberia ao ser social outra coisa senão viver conforme a educação apresentada. O resultado final é uma pseudo-ciência que aponta, não só para educação moral preocupada com a disciplina e ordem, mas inclusive, para o racismo. Esta construção marca a ordenação do pensamento conservador na sociedade capitalista.

Nesse contexto, quase todas as instituições sociais, tais como escola, família, igreja e trabalho foram requisitadas para uma higienização geral da nação miscigenada que tinha pretensão de ser branca e civilizada, ao modelo europeu. No que compete à educação, a ela sofreu influências das práticas higienistas para ser colaboradora da disciplina e da ordem. Ser diferente nesse contexto era sair da ordem estabelecida como sendo normal para todos.

Assim, neste período histórico, as pessoas com deficiências físicas e mentais ainda eram mantidas em “confinamentos”, pois representavam um risco para o resto da sociedade, viviam em conventos, albergues e asilos. Mas as instituições dessa época ainda eram consideradas prisões, pois não tinham tratamento especializado, nem tampouco programas educacionais.

No século XX, as pessoas com necessidades especiais são vistas como pessoas com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma visão assistencial e filantrópica.

A partir dos anos de 1940, no Brasil são criadas várias instituições que irão atender crianças com necessidades específicas, especialmente as com deficiência mental, como o Lar Escola São Francisco, Fundação Para o Livro do Cego (Dorina Nowill), Sociedade Pestalozzi e Centro Israelita de Assistência ao Menor - Ciam. No ano de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Artigo 26º proclama, no item 1, que “toda a pessoa tem direito à educação”. A educação deve ser gratuita, correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino básico é obrigatório. A Declaração apresenta ainda a importância da liberdade e da igualdade, pois ambas estão interligadas. Desta maneira, a diversidade se impõe como condição para o alcance da universalidade e a indivisibilidade dos Direitos Humanos (BRASIL, 2004, p.14).

A posteriori, especificamente na década de 1950 tem-se o movimento da integração educacional, que conforme aponta Sassaki (1997), o aluno passa neste momento a ser preparado para ser integrado ao processo educacional, regular.

O processo de integração se estendeu até a década de 1990, quando a sociedade abre-se à presença das minorias, em especial as pessoas com necessidades especiais.

A idéia de integração passou a ser substituída gradativamente a partir de 1994 pela idéia de inclusão. Deve-se considerar que a inclusão se baseia na lógica de que todas as pessoas devem democraticamente participar de forma ativa na organização da sociedade, de tal maneira que todos possam ter acesso às oportunidades das mudanças socioculturais, considerando-se suas características individuais, embora se saiba que nossa sociedade ainda não apresenta a incorporação dos valores de um contexto social inclusivo.

Concretizar, de fato, a inclusão constitui um grande desafio, pois envolve mudanças na concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola. Mudar concepções já cristalizadas e arraigadas em nome de um outro modelo de educação não é uma tarefa simples e fácil, sobretudo quando essas mudanças vão beneficiar pessoas que foram historicamente injustiçadas, marginalizadas e excluídas da sociedade, e, em consequência, da escola (ALMEIDA, 2003, p.179).

Enfim, falar sobre a inclusão do sujeito “deficiente ou diferente” implica entender que falamos da história dos excluídos da sociedade, inicialmente isolados em hospitais e asilos juntamente com pessoas com doenças mentais, doenças venéreas, pobres, alcoólatras e outros. Sujeitos, posteriormente atendidos educacionalmente em escolas especiais e atualmente partícipes de um processo de tentativa de inclusão social.

As considerações a respeito destes aspectos históricos sobre o sujeito diferente ou deficiente permitem perceber como a idéia do ser diferente ou do ser deficiente foi determinada histórica, social e culturalmente. Assim, a proposta da educação inclusiva, em pleno século XXI, é constituída de múltiplas determinações históricas de uma sociedade capitalista.

Resumo: O texto ora apresentado constitui-se em uma pesquisa teórica de cunho histórico. Demonstra a necessidade de aprofundamento teórico metodológico no que diz respeito aos aspectos históricos que constituem o atendimento e acompanhamento terapêutico/pedagógico do sujeito “diferente ou deficiente”. Permite perceber como a idéia do ser “diferente ou do ser deficiente” foi determinada histórica, social e culturalmente. As discussões sobre os processos de exclusão/inclusão social apresentadas no texto embasam os discursos que se fazem presentes no contexto cultural e educacional contemporâneo e que fundamentam as práticas institucionais da inclusão do sujeito “diferente ou deficiente”, articulando aspectos econômicos, sociais e culturais em busca da compreensão de sua gênese e de seu sentido histórico.

Palavras-chave: Educação especial; Eugenia e higienismo; Fracasso escolar.

Abstract: The text presented is based on a theoretical research of historical. Demonstrates need of most deepening theoretical methodological with regard to historical aspects that constitute the care and monitoring therapeutic/pedagogical of the subject “different or deficient”. Allows understand how the idea of be “different or be deficient” was determined historical, social and culturally. The discussions about the processes of social exclusion/ inclusion presented in the text underlie the speeches that are present in the context of cultural and educational contemporary and based institutional practices of inclusion of the subject “different or deficient”, linking economic, social and cultural aspects, looking for understanding of its genesis and its historical sense.

Keywords: Special Education; Eugenics and hygienism; School failure

Referências

- ALMEIDA, Dulce Barros de. Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da Rede Estadual de Goiás no município de Goiânia, 2003, 204 p. Tese (Doutorado). FE/UNICAMP.
- ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz F., PARO, Vitor Henrique (Orgs.). Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Constituição Federal. Brasília: MEC, SEESP, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs). Gestão da educação: impasses perspectivas e compromissos. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2004.

LUNARDI, Márcia Lise. Medicalização, reabilitação, normalização: uma política de educação especial. (GT 15). 2002 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/marcialiselunardit15.rtf>>. Acesso em: 27 maio 2006.

MANSANERA, A. R. Estratégias médico-higiênicas e unidade burguesa: a educação moral da mulher que educa nos arquivos da Liga Brasileira de Higiene Mental. Maringá, 2004, 85p. Dissertação (mestrado). DFE - UEM.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo. Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas, 5 ed. São Paulo: Coretz, 2005.

MONARCHA, Carlos. Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação: São Paulo, 1922-1933. Monografia ganhadora do “Prêmio Loourenço Filho”, 1998, conferido pela Academia Brasileira de Educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais, 2001. v.3

OMOTE, Sadao. Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.

PATTO, Maria H. Sousa. A Produção do Fracasso Escolar. São Paulo: casa do Psicólogo, 1999.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. SOUZA, Vanilton Camilo de. (Orgs). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Recebido em outubro de 2009

Aprovado em novembro de 2009