

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE INVESTIGAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

QUANDO UMA DIFERENÇA É POSTA
COMO DEFICIÊNCIA: Reflexões
sobre três histórias

BEATRIZ TERESINHA COSCODAI

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na área de Teoria e Prática Pedagógica, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

ORIENTADORA: Profa Dra MARIA OLY PEY

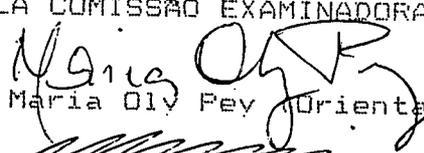
FLORIANÓPOLIS (SC), 1994.

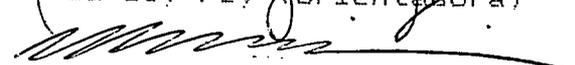
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE INVESTIGAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

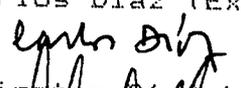
QUANDO UMA DIFERENÇA É POSTA COMO DEFICIÊNCIA:
REFLEXÕES SOBRE TRÊS HISTÓRIAS

Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação
do Centro de Ciências da Educação
em cumprimento parcial para a ob-
tenção do título de Mestre em Edu-
cação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 12/07/94


Prof^a. Dra. Maria Oly Pey (Orientadora)


Prof^o. Dr. Carlos Diaz (Examinador)


Prof^o. Dr. Ubiratan D' Ambrosio (Examinador)


Prof^o. Dr. Silvio Gallo (Suplente)

BEATRIZ TERESINHA COSCODAI

Florianópolis, Santa Catarina
Julho/1994

AGRADECIMENTOS

Aos meus Pais,

Aos que buscam a si sem esquecer o outro,

Aos que respeitam as diferenças,

Aos que valorizam a esperança,

Aos que amigos que pude fazer,

Aos que conseguem viver a ética dos contra-reinos,

Aos que amam a vida...

SUMARIO

RESUMO	v
RESUMME	viii
INTRODUÇÃO	06
As Coisas, Os Lugares e Os Seres na História	11
1. As Coisas e os Seres	11
2. Os Seres e os Lugares	73
Reconstruindo Uma História Vivida	93
1. A História de um saber: análise das proveniências?	96
2. A Reflexão de um fazer: história das emergências?	111
2.1 A busca	111
2.2 O (Re)encontro	115
UMA ESCOLHA... UMA UTOPIA REALIZAVEL... ..	155
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	164
ANEXOS	

RESUMO

As reflexões presentes neste trabalho objetivam explicitar três histórias: A História das Ações, dos Lugares e dos Seres (denominados deficientes), desde a Antiguidade até os tempos Modernos, A História de um Saber e A História de um Fazer.

Na primeira, busca-se reconstituir, através dos tempos, as ações/relações mantidas com os Seres, enquanto diferentes, que permitiram denominá-los e institucionalizá-los enquanto deficientes.

Em seguida, recupera-se um saber produzido sobre a deficiência e a prática pedagógica especial, na tentativa de identificar as marcas, de questionar os feitos e de evoluir para além deles.

E por fim, na terceira história, reconstrói-se o processo da busca por uma outra lógica, uma outra forma de pensar e de fazer, diferenciada do saber e do fazer já instituído na educação especial. O ponto central é o momento chamado (re)encontro, onde se buscou construir, com um grupo de alunos de uma escola especial, espaços mais convencionais através de relações também convencionais com base nos princípios do Pensamento Libertário.

RESUMEE

Les réflexions présentes dans ce travail visent à expliciter trois histoires: L' Histoire des actions, des lieux et des êtres (nommés handicapés), depuis l' antiquité jusqu'au temps modernes, L' Histoire d' un savoir et L' Histoire d' un faire.

Dans la première, nous cherchons à reconstituer, à travers les temps, les actions/rerelations entretenues avec les êtres, en tant que différents, qui nous ont permis de vivre en tant que handicapés.

Ensuite, nous récupérons un savoir produit sur le handicap et la pratique pédagogique spéciale, questionner ses résultats et d' évoluer par-delà celui-là.

A la fin, dans la 3e histoire, nous reconstruisons le processus de recherche d' une autre logique, d' une autre forme de penser et de faire, distincte du savoir et du faire déjà institués dans l' éducation spéciale. Le point central c' est le moment appelé rencontre, où nous avons cherché à construire, avec un groupe d' élèves d' une école spéciale, des espaces où ils puissent vivre en commun grâce à des rapports nés de cette vie en commun, en nous appuyant sur les principes de la Pensée Libertaire.

INTRODUÇÃO

No transcurso da história, as ações e reflexões humanas têm sido guiadas pela forma como as pessoas processam o que vêem e sentem em suas experiências; pelas necessidades que se apresentam; pelos valores e princípios que assumem e ressaltam no seu existir; pela forma como se organizam; pelo jeito como se percebem e percebem o outro e o mundo; pelo sentido que constroem e imprimem a todas as coisas.

Assim, as ações e reflexões não são as mesmas em todos os tempos. Elas se modificam à medida que mudam os desejos, as relações e as necessidades das pessoas em cada momento histórico. Modificações que ocorrem em todos os tempos e lugares e em todas as dimensões da vida, de forma mais ou menos acentuadas.

No primeiro capítulo deste trabalho, onde busca-se explicitar as ações e relações dos seres, face a um modo diferente de existir de existência e, também, sua Institucionalização enquanto deficiência, poderemos perceber como estas ações e relações foram sendo modificadas na História da Humanidade. Perceber que sentidos foram sendo imprimidos aos seres e aos espaços. Que sentidos foram sendo "apagados" ou eliminados e que novos sentidos foram dados a partir destas impressões e destes "apagamentos".

E, neste processo, são as diferenças, na amplitude do termo, que possibilitam aos seres se modificarem e modificarem as coisas; ou seja, de alterarem a si mesmos e a realidade na qual vivem.

Contudo, no âmbito do instituído ou do formal, há uma tendência de sufocá-las, reprimi-las e descaracterizá-las enquanto importantes para a promoção da diversidade ou da variedade humana, ou seja, enquanto condição essencial para se poder engendrar o novo.

Assim, tudo o que foge, se diferencia ou não se enquadra ao estabelecido e aceito, passa a ser negado, excluído, estigmatizado ou regulado. Como tudo o que escapa à racionalidade ou que esta não consegue explicar, passa a ser classificado e ordenado.

Em razão disto, são produzidos ou reproduzidos espaços (lugares), valores, carências, regras, conhecimentos e ações que tanto servem para a manutenção do formal quanto para reforçar e garantir os feitos deste.

Parece existir no mundo, em todos os momentos da História, uma profunda dificuldade de conviver com tudo aquilo que o homem não consegue explicar e dominar. Com aqueles que nem tudo aprendem, que esquecem e que não seguem a ordem da existência e, que por isso, precisam ser rotulados, mensurados e classificados.

O "certo", o "normal" do mundo é que as pessoas caminhem, falem, escrevam, produzam, saibam controlar seus instintos e suas vidas da forma como prevêem as normas sociais e que sejam capazes de se sujeitar a qualquer regra e conhecimento. No entanto, há pessoas que não chegam a fazer tudo isso. Falo daqueles cuja

diferença foi entendida como deficiência, em virtude de não se enquadrarem neste "certo" ou "normal" do mundo.

Segundo dados estatísticos do Censo Educacional de 1989, fornecido pelo Ministério da Educação - MEC, há no Brasil um total de 95.804 (e 9.476 em Santa Catarina) pessoas classificadas como deficientes ou excepcionais, dos quais, segundo dados oficiais, 1.848 cegos (1,9%), 1.389 parcialmente cegos (1,4%), 8.362 surdos (8,7%), 3.051 parcialmente surdos (3,2%), 4.019 deficientes físicos (4,2%), 16.860 deficientes múltiplos (17,6%), 4.281 portadores de problemas de conduta (4,5%), 11 superdotados (0,0%) e 55.983 deficientes mentais (59,4%), reclassificados em deficientes mentais educáveis, deficientes mentais treináveis e deficientes mentais dependentes*.

Contudo, esta diferença pode ser entendida de um outro jeito e guiada por outros princípios: através de uma outra ética, de uma outra lógica e de um outro saber que acaba por implicar em outras ações e reflexões acerca não só das pessoas, mas também, das coisas por elas e com elas produzidas.

Este entendimento é pensado enquanto fruto de uma escolha e enquanto busca constante que se faz através do questionamento e da dúvida frente às certezas. Através da tentativa de construir outras ações e pensamentos, na convivência com o outro.

Tentarei explicitar, no segundo capítulo deste trabalho, um processo de busca, os momentos de encontro, os acontecimentos, as reflexões e as ações que ocorreram durante a realização deste

* Vide anexos.

trabalho e da aproximação com o referencial teórico e prático do Pensamento Libertário.

Estes, possibilitaram fazer uma escolha, rascunhar um caminho, descrever um gosto e imprimir modificações nas concepções e ações.

DE MIL E UM FITOS

"Muitas terras, viu Zaratustra, e muitos povos: descobriu, assim, o bem e o mal de muitos povos. Nenhum poder maior encontrou Zaratustra, na Terra, do que o bem e o mal.

(...) Muitas coisas que um povo considerava boas, considerava-as, outro, como escárnio e opróbrio: foi o que achei. Muitas coisas achei, aqui, chamadas mal e, acolá, ornadas de purpúreas honrarias.

Nunca um vizinho compreendeu o outro: sempre a sua alma admirou-se da insânia e da malvadez do vizinho.

Em verdade, foram os homens a dar a si mesmos o seu bem e o seu mal. Em verdade, não o tomaram, não o acharam, não lhes caiu do céu em forma de voz.

Dizer a verdade e saber manejar bem o arco e a flecha - isto pareceu desejável, do mesmo modo que difícil, ao povo do qual vem o meu nome - nome que me é caro, do mesmo passo que difícil de usar.

Criadores foram, primeiro, os povos, e só mais tarde, os indivíduos; na verdade, o próprio indivíduo ainda é a mais jovem criação.

Muitas terras, viu Zaratustra, e muitos povos; nenhum poder maior encontrou Zaratustra, na Terra do que as obras dos homens amantes: "bem" e "mal" é o seu nome.

Em verdade, um monstro é o poder desse louvar e censurar. Dizei, irmãos, quem o dominará? Dizei, quem atirá o grilhão sobre as mil nucas desse animal?

Mil fitos houve até aqui, já que houve mil povos. Falta, ainda, apenas o grilhão para as mil nucas, falta o fito único. Ainda não tem um fito, a humanidade.

Mas dizei-me, meus irmãos: se à humanidade ainda falta um fito, não será porque também falta, ainda, a própria humanidade?" (NIETZSCHE, 1989, p.73-75).

CAPITULO I

AS COISAS, OS LUGARES E OS SERES NA HISTORIA.

1. As Coisas e os Seres

1

Um ser... Uma diferença... Uma marca e uma história... Uma história, pouco descrita e documentada até a Idade Média, com relação às conceituações, atitudes e concepções sobre esta diferença que, posteriormente, passou a ser entendida e denominada deficiência.

"Nada de concreto existe quanto à vida de pessoas com deficiências físicas ou mentais, do velho e do doente nos primeiros nebulosos e muitas vezes enigmáticos milênios da vida do homem sobre a Terra, a não ser supostas situações que estão baseadas em indícios extremamente tênues. E evidente que fatos concretos ou situações comprovadas de vida, em toda a fase pré-histórica da História da Humanidade, são impossíveis de serem estabelecidos, mesmo com o magnífico concurso dos sábios que dominam muito bem toda a ciência arqueológica e áreas afins" (SILVA, 1986, p.28).

2

Habitando apenas em áreas próximas à entrada de cavernas e, sem fixação muito duradoura em lugares ou regiões, devido à escassez de alimentos, que se iniciava após algum tempo de sua per-

manência a esses lugares, o objetivo principal do homem primitivo era o de garantir a sua sobrevivência ou estendê-la ao máximo possível.

E esta sobrevivência objetivada, acontecia com duras dificuldades, tanto no que se refere ao abrigo, aquecimento e alimentação, quanto às condições de higiene e conservação destes.

Sendo a caça, a principal fonte de aquisição dos alimentos (somente mais tarde estendida à agricultura, pastoreio e uma iniciação à pecuária), era indispensável ao homem primitivo que tivesse boa capacidade física, criatividade e inteligência aguçada, a fim de ser mais rápido e ativo que os animais pretendidos para sua alimentação e conservação. Como ficariam então, aqueles que possuíam uma capacidade física e/ou mental limitada?

Do pouco que se sabe dos povos primitivos a respeito da sobrevivência das pessoas que possuíam uma dificuldade física, problemas mentais ou velhice, e das atitudes destes povos em relação a elas, é possível estabelecer essencialmente duas tendências: uma caracterizada por atitudes de aceitação, apoio e assimilação das pessoas portadoras de deficiências e velhice e outra, de abandono, segregação e extermínio.

Dentre os povos primitivos pertencentes à primeira tendência, podemos salientar os Aona (residentes ainda hoje à beira do lago salgado de Rudolf, no Quênia, numa ilha conhecida como Elmolo), os Azande (habitantes das florestas situadas entre o sul do Sudão e o Congo), os Ashanti (sul de Gana, a oeste da África), Dahomey (África Ocidental), Macri (Nova Zelândia), Pés Negros (América do Norte), Ponapé (Ilhas Carolinas Orientais), Semang (habitantes de parte da Malásia), Truk (Ilha Truk - uma das Caroli-

nas), Xagga (nas fraldas do monte Kilimanjaro, ao norte da Tanzânia - leste da África) e os Tupinambás. Principalmente os Azande, Pés Negros e os Fonapé, segundo SILVA (1987), cuidavam e respeitavam muito as pessoas que possuíam uma deficiência física ou mental, tratando-os como qualquer outro membro de seu grupo, não associando suas dificuldades a questões sobrenaturais.

Na segunda tendência, destacam-se os habitantes da Ilha de Bali (na Indonésia), os quais mantinham atitudes de segregação com todas as pessoas que se diferenciavam do normal. Todos os considerados normais eram proibidos de manterem contatos amorosos com estes diferentes. Já o abandono é característico dos povos Chiricoa (habitantes das matas colombianas), Esquimós (Canadá) e Seriono (Selvas da Bolívia, próximas ao Brasil) que, em consequência de mudarem-se frequentemente de um lugar para outro, carregando todos os seus pertences em busca de sobrevivência, acabam por abandonar as pessoas que não podem se movimentar ou que não são consideradas importantes e de utilidade à sobrevivência do grupo.

Mas era no extermínio que, para a maior parte dos povos primitivos, estava a solução do problema da deficiência física e/ou mental. Aliam-se a esta idéia os índios Ajores (que vivem ainda hoje como nômades, em região pantanosa, entre os rios Otuquis e Paraguai, nos interiores da Bolívia e do Paraguai), os Creek, os Dene (Noroeste do Canadá), Dieri (Centro da Austrália), Jukun (Nigéria), Masai, Navajos (Norte da América), Ojibwa (norte-americanos, residentes ainda hoje na Ilhas Parry - Canadá), Sálvia (matas fechadas da selva amazônica), Saulteaux (Estados Unidos e Canadá), Uitoto (Alto Amazonas, a sudeste da Colômbia e nas proximidades do Peru), Wageo (Nova Guiné) e Xagga. Quase todos estabeleciam uma

associação entre a deficiência e espíritos malignos, resultante do não conhecimento das causas de alguns males.

Hoje, muitas culturas ainda praticam o extermínio no próprio ato do nascimento, quando o bebê apresenta visivelmente uma deformidade.

Há, contudo, de se salientar que este processo seletivo de pessoas existente em certas culturas primitivas, dava-se ou dá-se até hoje de forma natural, de acordo com as próprias necessidades de sobrevivência e não em decorrência de sentimentos de ódio e repulsa. Por ser natural e não contratual, não há também sentimentos de culpa por parte dos grupos em relação às suas atitudes de abandono, segregação ou extermínio.

Outra atitude praticada entre alguns povos primitivos, que compõe historicamente o quadro das relações estabelecidas com pessoas deficientes, era a exposição destas pessoas como objeto de ridículo.

"Entre os Aztecas da época Montezuma (1466 à 1520) havia uma espécie de jardim zoológico na capital do Império, Tenochtitlán (hoje México, D.F.), que chegou a impressionar os homens do conquistador Cortéz pela sua organização e variedade de animais. O que mais chocou os homens espanhóis, porém, foi o fato de Montezuma ter em instalações separadas homens e mulheres defeituosos, deformados, corcundas, anões, albinos, onde eram apupados, provocados e ridicularizados" (Ibidem, p.46).

Essas situações vividas pelas pessoas deficientes no mundo primitivo ora perpetuam-se, ora sofrem algumas pequenas alterações nas diferentes fases de sua evolução, devido tanto ao aprimoramento e domínio dos seus meios de sobrevivência quanto às suas descobertas e invenções.

As alterações são também decorrentes das novas formas de organização social e econômica das Culturas Antigas, constituídas pelas civilizações Egípcias, Hebraicas, Gregas e Romanas.

3

Na sociedade Egípcia, com predominância de uma organização social e econômica própria, fortemente hierarquizada, as concepções e atitudes permaneceram quase que inalteradas.

A medicina surgiu no Egito somente no final do Velho Império. Vinda da Mesopotâmia, situava-se entre o místico e o prático. Os médicos-sacerdotes que se dedicavam a exercê-la, adquiriam seus conhecimentos nos "Livros Sagrados" sobre doenças e suas curas, colocando-os em prática através do atendimento às pessoas menos favorecidas em dias pré-fixados.

Na verdade, esse atendimento às camadas mais pobres era um meio dos médicos-sacerdotes treinarem os conhecimentos obtidos e aprenderem mais sobre a arte médica e cirúrgica, visto que, a grande maioria desta população não tinha acesso a ela, contando apenas com improvisadores, exorcistas e algumas pessoas que dispunham de certos conhecimentos referentes aos efeitos de poções, unguentos, sangrias e medicamentos naturais para o tratamento de suas enfermidades.

Além dos "Livros Sagrados" os médicos Egípcios utilizavam-se também, como fonte de conhecimento, dos "Livros Herméticos" (dos quais destaca-se o "Livro dos Cyranidos") relacionados à arte médica e atribuídos ao deus Toth, Hermes Trismegisto, considerado o patrono da medicina.

O lado místico desta medicina entra em evidência ao de-
frontar-se com a questão das deficiências. Para os médicos do An-
tigo Egito,

*"as doenças graves e as defi-
ciências físicas ou os problemas mentais
graves eram provocados por maus espíri-
tos, por demônios ou por pecados de vi-
das anteriores que deviam ser pagos.
Dessa maneira não podiam ser debelados a
não ser pela intervenção dos deuses, ou
pelo poder divino que era passado aos
médicos-sacerdotes que às vezes tinham
meios para chegar a este desiderato"*
(SILVA, 1986, p.56).

Na prática terapêutica utilizavam-se das preces, exor-
cismos, encantamentos, poções, pomadas e eventuais cirurgias.

Uma das doenças graves que mais atingia o povo Egípcio,
pela extensão e gravidade, era uma infecção nos olhos que, na
grande maioria das vezes, levava à cegueira. Por este motivo, é
que durante muito tempo, o Egito foi conhecido como a "Terra dos
cegos".

Contudo, havia algo que nunca fora considerado como mal
físico, desgraça ou inferioridade, nem tampouco suscetível de mar-
ginalização no Egito antigo: eram os chamados anões.

Estes podiam aspirar, de acordo com a classe social per-
tencente, a cargos elevados ou a qualquer outro ofício. Sobres-
saíam-se na dança e eram retratados fielmente em esculturas e o-
bras de arte, sem conotações de desprezo. Foram vistos, inclusive,
como representação de um dos deuses Egípcios.

O motivo não se encontra descrito, mas, talvez, deva-se
a questões místicas que muito marcaram as culturas Egípcia e He-
bréia.

Os Hebreus, povo sofrido que viveu em meio às lutas, fugas, migrações forçadas, dominações e escravidão, em ambientes rudes e em situações cruéis, tinham uma crença muito grande de que chegaria o dia em que seriam libertados de todos os seus sofrimentos por intermédio de um Messias.

As dificuldades experienciadas pelos Hebreus, no decorrer de suas vidas e sua crença, podem ser percebidas em seus usos e costumes, códigos de normas e leis que compuseram seu acervo cultural e religioso.

Essas normas e leis descreviam como deveria ser e agir o povo Hebreu: quais as permissões, as obrigações, os sacrifícios necessários pelos pecados cometidos ou com fins pacíficos e de reparações, quais as prescrições, as purezas e impurezas animais e humanas, etc.

As deficiências, baseadas nesses códigos, assumem um caráter de profaneidade, bem como ficam sujeitas a todas as espécies de discriminações.

Para os hebreus da Antigüidade, "tanto a doença crônica quanto a deficiência física ou mental, e mesmo qualquer deformação por menor que fosse, indicava um certo grau de impureza ou de pecado" (SILVA, 1986, p.74).

Um exemplo desta concepção sobre as deficiências está descrita no livro de Moisés chamado "Levítico" (e que hoje compõe o Antigo Testamento); no momento onde ele estabelece as Leis e as orientações para os sacerdotes, conforme o Senhor havia lhe dito:

"Homem algum de tua linhagem, por todas as gerações, que tiver um defeito corporal, oferecerá o pão de seu Deus. Desse modo, serão excluídos todos aqueles que tiverem uma deformidade corporal; cegos, coxos, mutilados, pessoas de membros desproporcionados, ou tendo uma fratura do pé ou da mão, corcundas ou anões, os que tiverem uma mancha no olho, ou a sarna, um darto, ou os testículos quebrados. Homem algum da linhagem de Araão, o sacerdote, que for deformado, oferecerá os sacrifícios consumidos pelo fogo. Sendo vítima de uma deformidade, ele não poderá apresentar-se para oferecer o pão de seu Deus. Mas poderá comer o pão de seu Deus, proveniente das ofertas santíssimas e das ofertas santas. Não se aproximará, porém, do véu nem do altar, porque é deformado. Não profanará meus santuários, porque eu sou o Senhor que os santifico" (MOISES, 21: 17-23).

No entanto, quando descreve as Leis Morais, no mesmo livro acima citado, Moisés proíbe que os homens não portadores de deformidades desprezem a cegos e surdos (mesmo que estes tenham vivido durante muitos séculos em estado de degradação social) em razão de seu temor a Deus: "Não amaldiçoarás um surdo; não porás algo como tropêço diante do cego; mas temerás o teu Deus. Eu sou o Senhor" (MOISES, 19:14).

Quanto às causas das doenças, limitações e deficiências, os Hebreus acreditavam, segundo a medicina dos Evangelhos, que estas eram provenientes: "do castigo pelos pecados, da Interferência dos maus espíritos e das forças más da natureza", sendo o poder divino a única solução.

Marcados os corpos pela deficiência, caberia à moral hebraica marcar também a alma, a fim de que se pudesse distinguir entre o pecado e a santidade, entre os puros e as impurezas.

Já na Grécia Antiga, a posição ocupada por pessoas portadoras de deficiências era um tanto diversificada. Isto porque os costumes não eram universais em todas as cidades-estado da Grécia, devido à possibilidade que cada uma delas tinha de desenvolver seu próprio sistema de leis e governos, usos e costumes.

Algumas pessoas ocuparam posição de destaque como é o caso de Homero e Demócrito, ambos cegos. Outros, segundo a mitologia grega, eram vistos e respeitados como deuses e adivinhos.

Havia, basicamente, três grupos humanos que podiam ser considerados como deficientes:

" - Os mutilados ou deficientes devido a ferimentos ou acidentes próprios da guerra e de atividades afins;

- os prisioneiros de guerra com deficiências físicas, ou os detentos criminosos civis, cuja mutilação ou deficiência era causada por uma pena ou castigo;

- os deficientes civis por doenças congênitas ou adquiridas, ou também por acidentes os mais variados"
(SILVA, 1986, p.97).

Entretanto, o pensamento em torno das deficiências é ainda bastante místico no mundo grego, apesar de contarem com uma medicina já bastante evoluída e com médicos famosos e competentes pelos seus conhecimentos na área. Eles eram procurados, inclusive por reis e pela nobreza de países como o Egito, Roma, Pérsia e outros.

Dentre estes médicos, destacam-se Eródicos (o primeiro a utilizar uma técnica de tratamento denominada por ele "ginástica

médica" que consistia numa espécie de fisioterapia), Claudio Galeno e Hipócrates que, buscou desmistificar as idéias sobre as deficiências procurando evidenciar a realidade dos fatos no próprio campo da medicina.

Um exemplo disto está evidenciado no seu pensamento sobre um dos principais problemas da época constantemente suscetível de marginalização: a epilepsia.

"Na minha opinião pessoal, aqueles que primitivamente deram a essa doença um caráter sagrado eram feitos mágicos, exorcizadores, curandeiros, e charlatões de nossos tempos, homens que se gabam de possuir grande devoção e não menor sabedoria. Não sabendo, e não possuindo medicamento algum que os possa auxiliar, escondiam-se e abrigavam-se por trás da superstição, chamando a essa doença de sagrada, a fim de que sua profunda ignorância não chegasse a manifestar-se" (...) "Mas essa doença, na minha opinião, não é mais divina do que qualquer outra; possui a mesma natureza das demais, com a mesma causa que dá origem a cada uma das doenças" (...)

"Sua origem, como a de outras, reside na hereditariedade" (...) "O fato é que a causa dessa afecção, como em geral a de todas as doenças mais graves, reside no cérebro" (TAYLOR apud SILVA, 1986, p.102).

A Grécia foi considerada a pioneira dos movimentos de assistência médica à população. Antes do advento do Cristianismo contava com a organização de serviços de saúde destinados a atender o povo e os soldados que lutavam por sua pátria.

Mas, ao lado destas práticas e pensamentos encontravam-se outros bastante diferenciados como é o caso de um costume espartano que consistia em lançar crianças defeituosas em um precipício chamado de "Apothetai", que significa "depósitos", a fim de que morressem. O pai de qualquer criança recém-nascida, que fazia

parte da nobreza de Esparta, não podia criá-la antes de passar por uma espécie de Comissão Oficial que decidia sobre o destino da mesma.

Se fosse uma criança forte e normal era criada e educada por seu pai até aproximadamente os 7 anos. Depois desta idade, cabia ao Estado a responsabilidade de continuar a educá-la, principalmente no que se refere à obediência e à arte de guerrear.

"(...) há em Esparta, toda uma política de engenismo. Apenas nascida, a criança deve ser apresentada, no Lesqueu, a uma comissão de anciões; o futuro cidadão só é aceito quando é belo, bem formado e robusto; os raquíticos e disformes são condenados a ser lançados no montouro, nos Apotetas" (MARROU, 1975, p.41).

Segundo a mitologia grega, Esparta contava com uma medida, um padrão físico de pessoa, atingido através do chamado Leito de Procusto. As pessoas que nele não se encaixassem estavam sujeitas a mutilações: os menores eram espichados e os maiores amputados a fim de assegurar a pretendida medida. Os portadores de deficiências eram, neste caso, um exemplo típico da desmedida.

Na Antiga Grécia, havia também uma outra forma de eliminar as crianças defeituosas, conhecida como "exposição". As crianças eram abandonadas a sua própria sorte em lugares considerados sagrados, como templos, florestas, beira de rios, etc., podendo sobreviver ou não.

Esta prática de abandono à inanição foi admitida por alguns filósofos gregos muito conceituados, dos quais destaca-se Platão, ao afirmar que:

"... quando os homens e as mulheres já tiverem passado da idade de conceber, daremos aos homens liberdade de se unirem com as que quiserem, excetuadas as filhas e mães, as filhas das filhas ou as da geração acima das mães, o mesmo se dando com as mulheres, para as quais ficam excluídos os filhos, os pais e os que se relacionarem na linha ascendente ou descendente. Mas ao lado dessa permissão, antes de mais nada, lhes recomendaremos que tomem as precauções necessárias para não darem à luz nenhum filho, embora chegue a ser gerado, e no caso de vingar o produto, admitir como certo que não será alimentado pela comunidade" (PLATÃO, 1976, p.219).

Também Aristóteles, embora incluindo a possibilidade da prática de aborto, não prevê outro fim às crianças deficientes, que aquele admitido por Platão:

"Quanto a rejeitar ou criar os recém nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação; se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (a legalidade ou ilegalidade do aborto será definida pelo critério de haver ou não sensação e vida)" (ARISTÓTELES, 1988, p.261).

E principalmente através da obra de Platão que se instaura a separação entre corpo e mente, refletida e refletindo na divisão social entre os livres e os escravos na sociedade ateniense. A mente, representa a parte digna, os livres, os governantes e superiores, cuja função é comandar. O corpo, representa os escravos e destina-se a executar as tarefas mais rudimentares.

Contudo, em Atenas, as pessoas portadoras de deficiências, doenças ou outros males que os incapacitassem de alguma forma, usufruíam de leis e normas que lhes protegiam de qualquer agressão e garantiam sua alimentação.

6

Situação inversa acontecia em Roma. As Leis Romanas não reconheciam qualquer direito aos bebês nascidos prematuros ou que apresentassem sinais de anormalidade, exceto, o de serem negados e destinados à morte.

Este destino estava claramente expresso nas Leis das Doze Tábuas de Marcos Túlio Cícero:

"Táboa IV - Sobre o Direito do Pai e Direito de Casamento (...) Lei III - O pai imediatamente matará o filho monstruoso e contrário à forma do gênero humano, que lhe tenha nascido há pouco" (CICERO apud SILVA, 1986, p.128).

O pensamento foi reforçado através das palavras do pensador e filósofo romano Sêneca:

"Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós as afogamos; não se trata de ódio, mas de razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las" (MISES, 1977, p.13).

Apesar das Leis e do pensamento que circulava, o infanticídio, nem sempre ocorria. As crianças que dele escapassem, eram abandonadas às margens do Rio Tibre em caixinhas ou cestinhas enfeitadas.

Muitos escravos e empobrecidos recolhiam e criavam estas crianças, para mais tarde utilizá-las como meio de obter esmolas.

"A esmola chegou a ser um negócio muito rendoso em Roma Antiga. Na verdade foi tão rendoso que houve épocas em que foram realizados raptos de crianças patricias muito novas, para serem mutiladas ou deformadas a fim de se tornarem pedintes nos templos, nas praças e nas ruas de Roma e das outras importantes cidades do vasto Império Romano" (SILVA, 1986, p.130).

Em tempos menos bárbaros de Roma, os deficientes mentais, físicos, cegos, etc., foram tratados como "bobos" (atitude outrora praticada por alguns povos primitivos) e utilizados em circos, tabernas e bordéis para serviços simples, e, muitas vezes, humilhantes.

Houve contudo, alguns homens portadores de deficiências que ocuparam posição destacada na história da cultura romana, como em outras culturas já descritas. E o caso de Caio Júlio César, Cláudio I, Galba, Vitélius e outros.

Quanto à medicina romana, esta desenvolveu-se por influência direta da medicina grega, contando inclusive com vários médicos gregos nela atuando.

Dentre os médicos mais competentes de Roma e que se dedicaram ao tratamento de deficiências destacam-se Dioscórides, Asclepiades de Betina, Cláudio Galeno (ambos de origem grega) e Aulus Cornelius Celsus (42 a.C. a 37 d.C.).

Asclepiades, baseado na "teoria da modificação corpuscular", acreditava que toda doença era resultante da movimentação de corpúsculos no corpo de forma desarmoniosa. Foi o primeiro médico

a introduzir a música no tratamento de pessoas com deficiência mental.

Já Celsus elaborou uma obra na qual descreveu um grande número de doenças e seus principais sintomas, com base no seu amplo conhecimento médico.

Um dos principais recursos utilizados pelos romanos no tratamento de problemas musculares e articulares eram as águas termais e sulfurosas, hoje ainda utilizadas devido às suas propriedades terapêuticas.

Além da medicina, também as Artes Romanas dedicaram atenção às pessoas portadoras de deficiências integrando-as em algumas de suas obras. Dentre estas, destacam-se: um vaso de origem romana existente no Museu de Louvre, em Paris, representando a figura de uma pessoa com deficiência motora; um mosaico galo-romano da Catedral de Notre Dame de Lescar, na França, onde aparece um homem com uma prótese de madeira na perna direita em decorrência de sua amputação e a Coluna de Trajano, em Roma, mostrando toda a vida de lutas e vitórias do Imperador Trajano e suas legiões, como também, o atendimento a feridos nos campos de batalha.

A tentativa de buscar, nas disfunções orgânicas, a explicação para o surgimento das deficiências e de começar a expressá-las nas artes plásticas não garantiu, contudo, modificações muito significativas em relação às atitudes para com os deficientes e as conceituações sobre eles neste período.

Com a difusão do Cristianismo é que algumas práticas co-

meçam a ser modificadas, principalmente a de abandono e eliminação. O deficiente, a partir de então, não deveria mais ser visto apenas como a junção de ossos envoltos por uma massa carnal e a representação exata da desarmonia e do mal, mas também como um ser humano: representação do bem e possuidor de uma alma. Antes, apenas corpo (corpo em desmedida), depois corpo e alma juntos conforme prevê a lei divina.

Assim, como afirma PESSOTTI,

"Graças à doutrina cristã os deficientes começam a escapar do abandono ou da 'exposição', uma vez que, donos de uma alma, tornam-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos. E assim que passam a ser, ao longo da Idade Média, 'les enfants du bon Dieu', numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias" (1984, p.4).

A doutrina cristã trazia consigo um modo de ser e de pensar diferenciado do até então existente, enfatizando valores como a caridade, o amor ao próximo, o perdão, a simplicidade e humildade, igualmente pregados por Jesus Cristo. E, ao mesmo tempo, uma nova forma de ver o homem - como ser individual e criado por Deus - beneficiando os escravos e a todas as pessoas colocadas à margem da sociedade.

Em pouco tempo, essa doutrina conquistou grande parte da população empobrecida, menosprezada e sofrida, especialmente àqueles vitimados por doenças crônicas e deficiências físicas e mentais.

Ao lado do seu crescente número de adeptos, o Cristianismo contou também com vários opositores. As autoridades romanas, em especial, inconformadas pelo gradual enfraquecimento de seu poder (principalmente a recusa dos líderes cristãos de reconhecer a característica divina que assumia o imperador frente ao povo) e temendo a universalização das idéias cristãs, iniciaram contra o Cristianismo, uma violenta repressão a fim de impedir a sua expansão e o seu fortalecimento.

Segundo historiadores, as perseguições aos cristãos duraram muitos anos e ocasionaram muitas mortes, condenações ao suplício e mutilações, como o vazamento dos olhos ou a amputação de um membro do corpo.

As penas eram aplicadas segundo o Código Penal Romano, cabendo a cada tribunal agravá-las como melhor desejasse.

Em meio a todas as perseguições e mortes, o Cristianismo, entretanto, manteve-se muito forte, reestruturando as formas de pensar existentes no século IV. De um lado, afirmava os valores cristãos, de outro, negava muitas das práticas existentes entre os homens.

"O Cristianismo (...) condenava abertamente muito do que o sistema vigente aprovava, como a libertinagem das pessoas solteiras, a perversão do casamento, a morte de crianças não desejadas pelos pais devido a deformações, dentre muitos" (SILVA, 1986, p. 160).

Junto a essas afirmações e negações, circulavam dentro da Igreja Católica, idéias e práticas um tanto quanto contraditórias. Uma delas evidencia-se no fato de que, nos três primeiros séculos da Era Cristã, haviam severas restrições ao exercício da

prática sacerdotal, quando seus candidatos apresentassem alguma mutilação ou deformação física.

Mas não somente os considerados "incompletos" eram negados ao sacerdócio, como também os que fossem analfabetos: "*na Igreja Católica não deveria haver dois tipos de sacerdotes; nem o analfabeto, nem o que não tivesse alguma parte de seus membros*" (THOMASSIM apud SILVA, 1986, p.167).

Essas restrições estavam muito claras nas Epístolas do século V e mantiveram-se inabaladas até o século XVIII. A posição dos concílios sempre foi a de reforçá-las.

Contudo, a Igreja Católica procurava demonstrar que essas restrições ao sacerdócio somente existiam para maior benefício da igreja e não por desprezo ou por considerar as pessoas defeituosas indignas.

A prova maior dada pela Igreja de que não negava essas criaturas poderia ser observada em sua atitude de benevolência e aceitação, caso as deficiências ocorressem após a ordenação sacerdotal. E também, pelo fato de que os pobres, os doentes e deficientes físicos e mentais sempre foram foco de sua atenção e assistência.

A exemplo disto, no século VI a Igreja Católica prescreveu uma norma com a qual buscou assegurar assistência às pessoas pobres e portadoras de deficiências e impedi-las de circularem pelas cidades: "*Cada cidade alimentará os seus pobres. Os sacerdotes da zona rural e os habitantes também alimentarão seus pobres, a fim de impedir os mendigos vagabundos de correr as cidades e as províncias*" (GUERIN apud SILVA, 1986, p. 200).

Até o século VII d.C., praticamente todos os senhores da nobreza achavam-se no direito de punir seus escravos ou empregados em decorrência de faltas cometidas. Incluíam-se aos castigos, penas muito severas como a mutilação de parte do corpo: dedos, nariz, língua, orelhas, etc.

Esse costume foi cerceado aos bispos e sacerdotes, através do Concílio de Mérida, na Espanha. Em um de seus cânones,

"proíbe aos bispos e sacerdotes maltratar os empregados da igreja pela mutilação e manda que, se forem eles considerados culpados de qualquer crime, que sejam entregues aos juizes seculares, pelo menos para os bispos moderarem a pena a qual serão condenados, e não deixarem que sejam marcados com ignomínia" (GUERIN apud SILVA, 1986, p. 200).

Durante toda a Idade Média as penas severas aplicadas aos criminosos não tinham como objetivo matá-los mas, deformá-los, a fim de que fossem utilizados como exemplo e como meio para construir no homem uma memória, servindo aos "nobres" como reparação e recompensa pelos danos sofridos e, ao mesmo tempo, poder garantir-lhes a satisfação de descarregar o seu poder sobre os outros, sobre os impotentes.

Segundo NIETZSCHE,

"Através da 'punição' ao devedor, o credor participa de um direito dos senhores; experimenta enfim ele mesmo a sensação exaltada de poder desprezar e maltratar alguém como 'inferior' - ou então, no caso em que o poder de execução da pena já passou à 'autoridade', poder ao menos vê-lo desprezado e maltratado. A compensação consiste, portanto, em um convite e um direito à crueldade" (1988, p.66-67).

Esta, durante muito tempo, foi a "psicologia" que norte-

ou as relações humanas: gravar algo a fogo para que não se diluísse no esquecimento, mas ficasse para sempre presente na memória.

A mutilação era entendida como um meio concreto de se fazer valer esta psicologia. Corpos mutilados indicavam uma memória criada e uma reparação consumada...

As pessoas que sofriam mutilações, porém, acabavam ficando incapacitadas para o trabalho. Passavam a viver das esmolas e donativos que recebiam diariamente dos cristãos, como forma de praticarem a caridade.

A precariedade dos cuidados básicos com a saúde e com a higiene na grande maioria das cidades, aumentavam os riscos de ocorrer epidemias e dos habitantes contraírem doenças graves.

Essas doenças, como as incapacidades físicas e os problemas mentais, acabaram sendo vistos por grande parte da população, em decorrência do desconhecimento das causas e também das formas de tratamento, como castigo de Deus.

Um "filho de Deus", um humano cuja diferença tem justificativa no fato de ser "portador de misteriosos designios da divindade" ou de "justo castigo do céu por pecados seus ou de seus antecedentes".

Mas, se é mesmo cristão, é também merecedor de castigo frente às suas condutas imorais. Alguns chegaram a caracterizar os deficientes como um ser possuído pelo demônio e que, a fim de expulsá-lo, deveria ser exorcizado. "Acreditava-se, por exemplo, que a epilepsia era consequência de uma possessão instantânea por um espírito maligno e o remédio era o exorcismo por ritual ou pela tortura" (SILVA, 1986, p.215).

Outras soluções, que faziam parte da medicina popular,

consistiam em benzeduras, ritos misteriosos e medicamentos extraídos de recursos naturais.

Caridade e castigo compõem assim, grande parte das ações e pensamentos medievais relativos às deficiências.

"(...) a ética cristã reprime a tendência a livrar-se do deficiente através do assassinio ou da 'exposição', como confortavelmente se procedia na antiguidade; o deficiente tem que ser mantido e cuidado. A rejeição se transforma na ambiguidade proteção-segregação ou, em nível teológico, no dilema caridade-castigo. A solução do dilema é curiosa; para uma parte do clero, vale dizer, da organização sócio-cultural, atenua-se o 'castigo' transformando-o em confinamento, isto é, segregação (com desconforto, algemas e promiscuidade), de modo tal que segregar é exercer a caridade pois o asilo garante um teto e alimentação. Mas, enquanto o teto protege o cristão as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil. Para a outra parte da sócio-cultura medieval cristã o castigo é caridade, pois é meio de salvar a alma do cristão das garras do demônio e livrar a sociedade das condutas indecorosas ou anti-sociais do deficiente" (PESSOTTI, 1984, p.7).

O castigo, neste caso, assume dois sentidos dentre os múltiplos sentidos que o compõe: "castigo como isolamento de uma perturbação do equilíbrio, para impedir o alastramento da perturbação" e também "como segregação de um elemento que degenera (...) (como meio de preservação da pureza da raça ou de consolidação de um tipo social)" (NIETZSCHE, 1988, p.85).

As crianças deficientes cresciam, dessa forma, separadas das outras e serviam como objeto do desprezo humano. Os anões e corcundas participavam inicialmente do mesmo destino. Com o tempo, passaram a ser objeto de diversão dos senhores feudais e de muitos reis, sendo conhecidos como os "bobos da corte".

Aos cegos eram dadas maiores atenções e havia, inclusive, abrigos para os mais pobres.

"Entre os reinados de Luiz IX e Luiz XVI os cegos emanciparam-se e receberam privilégios tanto de reis quanto de bispos da Igreja Católica, chegando mesmo a acumular riquezas enormes e a vestir-se de veludo, um dos tecidos mais dispendiosos da época" (SILVA, op.cit., p.219).

Começaram a surgir organizações dos cegos sob forma de corporações ou associações em alguns países liderados por um mestre, com regras próprias e, por vezes, muito severas.

A garantia de sobrevivência dos deficientes mentais, bem como o cuidado de seus bens (quem os possuía), passa a ser assegurada via legislação no "De praerogativa regis" - baixada por Eduardo II da Inglaterra, no século XIV. Isto não somente porque agora é dotado de alma, mas porque possui bens ou direitos de herança cujos cuidados estão assegurados na legislação. Dessa forma,

"O rei devia 'zelar primeiramente' para que os idiotas fossem plenamente satisfeitos em todas as suas necessidades, pois ele se apropriava da parte de seus bens... correspondente as despesas daqueles cuidados, segundo FOVILLE, citado por TEIXEIRA BRANDÃO, em 1918" (PESSOTTI, 1984, p.5).

Até o final do século XV, a situação das pessoas portadoras de deficiências físicas e mentais manteve-se sob estes pensamentos e estas práticas, sem causarem maiores preocupações, uma vez que apenas representavam uma parte de um grupo maior de pobres, enfermos e mendigos.

Durante o processo inquisitorial, que buscava obter confissões de heresia ou de práticas religiosas não ortodoxas, centenas de pessoas foram vítimas das mais duras punições (como a queima da pessoa viva, a castração e a morte por apedrejamento ou açoitamento), incluindo a estas os deficientes mentais.

O fato de, em séculos anteriores, terem sido vistos como a representação do mal e do castigo de Deus dava respaldo às suas condenações. Entre os textos fundamentais que regiam o processo inquisitorial, salienta-se o "Directorium Inquisitorium", de aproximadamente 1370, escrito por Nicolau Emérico, o grande inquisitor, que tinha como base os documentos papais. Este texto prescrevia os comportamentos e até os sinais físicos que davam garantia à acusação:

"(...) E também indício de culpa responder a algo que não se lhe pergunta ou não responder àquilo sobre o que é interrogado e ainda mudar de discurso". Adverte ainda Emérico: "Uma outra manha utilizada pelos hereges é fazerem-se de tolos". (...) Para que não incorra em injustiça o "Directorium" prudentemente adverte que os "nigromantes": podem conhecer-se pelos sinais seguintes: tem a vista torta, por causa das visões, aparições e conversas com os espíritos maus..." (PESSOTTI, 1984, p.9).

A falta da razão no homem caracterizava-o como "besta demoníaca". "O homem é o próprio mal quando lhe falece a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto (...)" (Ibidem, p.12).

Paradoxalmente, tanto a eliminação quanto o acolhimento e segregação apresentaram-se como práticas morais de acordo com os princípios cristãos da época.

Segundo Nietzsche,

"Todas essas morais que se referem ao indivíduo para fazer 'sua felicidade', nada mais são que compromissos com o perigo que ameaça a pessoa dentro de si mesma. São por ventura mais que receitas contra suas paixões, contra suas boas e más inclinações, quando tendem a mandar e dominar como amós; astúcias e pequenas ou grandes artimanhas com calor de remédio caseiro? Todas têm formas escuras e absurdas porque se dirigem a todos e generalizam onde deveriam particularizar. Todas se expressam, como absolutas" (1984, p.4).

9

A situação de ignorância e superstição que viverá o homem durante a Idade Média foi progressivamente transformada a partir do século XVI com o movimento renascentista. Mas, o que representou este movimento?

"A Renascença não é apenas renascença, renascimento, ressurreição do passado, da antiguidade clássica, mas é antes de tudo criação, geração de algo novo. A Renascença não é apenas movimento erudito ou literário, antes é nova forma de vida, nova concepção do homem e do mundo, baseada na personalidade humana livre e na realidade presente. A Renascença rompe com a visão ascética e triste da vida, característica da Idade Média, e dá lugar a uma concepção humana, risonha e prazenteira da existência" (LUZURIAGA, 1985, p.93).

Por causa disso, muitos esforços começaram a ser feitos a fim de compreender melhor a situação e os problemas experientia-

dos pelas pessoas que viviam à margem da sociedade.

Dentre esses esforços, destacam-se inicialmente os relacionados às deficiências auditivas, através da obra de Rudolph Bauer, "De Inventione Dialectica", em que menciona um surdo-mudo que se comunicava por escrito e o trabalho de Jerônimo Cardan, o qual criou um código para ensinar aos surdos a leitura e a escrita.

O médico Laurent Joubert (francês) também dedicou um capítulo de sua obra "Erros Populares relativos à medicina e ao Regime de Saúde" ao ensino de surdos-mudos. Joubert defendia que,

"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 se ouvir, desde que ensinada com paciência" (MULLETT apud SILVA, 1987, p.228).

Entretanto, foi Juan Pablo Bonet, no século XVII, o primeiro a dar um passo no sentido de sistematizar um pensamento sobre a surdez buscando passá-lo para a prática. Escreveu "Reducción de Las Letras y Arte para Enseñar a Ablar los mudos", onde levantava questões sobre as causas das deficiências auditivas e de problemas de comunicação oral e sobre a educação de crianças surdas-mudas. Segundo ele, a idade entre 6 e 8 anos era a melhor para a criança surda aprender, mesmo com todas as dificuldades que pudessem se fazer presente. Entretanto, considerava ser necessário em

primeiro lugar, que a criança compreendesse o que dela se esperava para assim poder ocorrer a aprendizagem.

Outro autor de destaque neste século, na área da deficiência auditiva, é John Bulwer que, com sua obra "Philocophus", buscou provar que " *um homem nascido surdo e mudo pode ser ensinado a ouvir o som das palavras com seu olhar e daí aprender a falar sua língua*" (Ibidem, p.243).

No início do século XVIII, foi criado um alfabeto manual para surdos destinado a melhorar a comunicação destes com o meio e vice-versa.

Dentre outras pessoas que se dedicaram ao estudo desta área, salienta-se o filósofo Diderot com a obra "Carta sobre o Surdo e Mudo para Uso daqueles que Ouvem e Falam", Charles Michel Epeé e Sicard. Este último, através da obra "Relato sobre um menino Surdo e Mudo", buscou complementar as idéias de Epeé, que acreditava na possibilidade dos surdos poderem absorver através dos olhos o que os ouvintes absorviam pela audição.

10

Apesar de toda ênfase que procurou dar na valorização do ser humano, o Humanismo Renacentista pouco conseguiu alterar as condições de inegável miséria em que muitos viviam.

A angariação de esmolas era um exercício cotidiano, intercalado com roubos, assaltos e outros, praticados por falsos mendigos, como meio de suprir suas necessidades de sobrevivência.

Chegaram a formar uma rede organizada, liderada pelo Rei dos Mendigos a quem todos os demais deveriam pagar uma taxa anual.

A cobrança dessa taxa era realizada pelos auxiliares do Rei, além da tarefa que tinham de treinar e preparar novos mendigos para atuar em diversos ambientes e situações.

Esses grupos "especializados", dos quais participavam também os portadores de deficiências diversas, reuniam-se diariamente em um lugar mal iluminado e sujo chamado "Pátio dos Milagres". Ali, comiam, bebiam, recebiam informações e divertiam-se, sem nenhuma preocupação com as dificuldades que passariam no dia seguinte.

O número e a qualidade das esmolas recebidas pelos mendigos eram variados. Mas, dentre os que mais e melhor recebiam estas esmolas estavam os portadores de deficiências físicas sérias. Talvez porque a visibilidade da deficiência a tornasse inquestionável e causasse mais sentimentos de pena aos homens.

Elaborou-se assim, um sistema de classificação dos mendigos com organização própria, de acordo com sua forma de atuar na prática da mendicância. O quadro era assim constituído:

" - os 'Orphelins' - mendigavam chorando pelas ruas das cidades;

- os 'Marcandiers' - errantes, andavam vestidos com um gibão velho mas de qualidade, fazendo-se passar por comerciantes arruinados;

- os 'Malingreux' - cobertos de andrajos, mostravam suas feridas e chagas (falsas, muitas vezes) e pediam dinheiro para uma pretendida viagem de peregrinação a um templo milagroso para sua cura;

- os 'Piétres' - mendigos com deficiências físicas, locomoviam-se com muletas ou pequenos aparatos para as mãos e joelhos;

- os 'Sabouleux' - pedintes em feiras, mercados e igrejas, simulavam ataques e convulsões, espumando pela boca graças a um pequeno pedaço de sabão,

rolando pelo chão e conseguindo polpudas esmolas" (SILVA, 1987, p.235).

Na Inglaterra do século XVI, as condições de vida da população empobrecida também chegou a um quadro degradante. Isto levou Henrique VIII a elaborar a primeira "Lei dos Pobres", através da qual seria cobrada de todo o povo uma "taxa de caridade" destinada a suprir a miserabilidade.

Isto, contudo, não resolveu o problema, mas apenas regularizou e oficializou o que antes era voluntário e esporádico.

Na França, o Rei Henrique II seguiu a mesma direção, assinando um decreto em que estabelecia uma arrecadação em favor dos indigentes, classificados naquela época em três categorias:

" *'Robustes'* - os que não eram doentes ou deficientes e podiam trabalhar
 'Invalides' - com problema sério de invalidez, mas com domicílio
 'Invalides sans feu ni lieu' - deficientes sem abrigo nem domicílio" (Ibidem, p.239).

Em 1601, na Inglaterra, a "Lei dos Pobres" é reeditada pela Rainha Elizabeth I. Sua nova edição coloca sob responsabilidade das Paróquias a administração e coordenação das contribuições. De acordo com essa nova organização, os pobres, deficientes físicos e mendigos só podiam receber ajuda dentro de suas Paróquias e fora delas, apenas mediante a autorização de um Juiz.

Na verdade, a famosa "Lei dos Pobres" nunca chegou a atingir realmente o seu objetivo, ou seja, eliminar a miséria e as diversas situações de degradação humana.

Assim, além de não conseguir alterar as situações de pobreza vividas por muitas pessoas, o Pensamento Humanista não al-

terou também as concepções existentes sobre os portadores de deficiência mental profunda. No bojo do próprio pensamento humanista estas pessoas não eram vistas exatamente como seres humanos, mas apenas como assemelhação destes.

Impossibilitados ainda de compreenderem as reais causas desses problemas, perdurava a crença na ligação entre as deficiências mentais profundas e maus espíritos, bruxarias e demônios. Estas idéias estavam presentes, inclusive no pensamento de intelectuais considerados do mais alto nível.

Um exemplo deste pensamento encontra-se nas palavras de Martinho Lutero ao descrever um caso por ele observado:

"Há oito anos atrás havia em Dassau uma dessas crianças que eu, Martinho Lutero, vi e examinei. Tinha doze anos de idade, usava os seus olhos e todos os seus sentidos de tal maneira que a gente poderia pensar que era uma criança normal. Mas ela só sabia fartar-se tanto quanto quatro lavradores. Ela comia, defecava e babava e se alguém tentasse segurá-la, ela gritava. Se alguma coisa ruim acontecia, ela chorava. Assim, eu disse ao príncipe de Anhalt: se eu fosse o príncipe, eu levaria essa criança ao rio Malda, que passa perto de Dassau e a afogaria. Mas o príncipe de Anhalt e o príncipe da Saxônia, que estavam presentes, recusaram-se a seguir meus conselhos. Eu disse, então: Bem, então os cristãos rezarão o Pai Nosso nas igrejas e pedirão que Deus leve o demônio embora. E assim foi feito diariamente em Dassau, e o retardado morreu um ano depois" (Idem, Ibidem, p.236).

As alterações referentes a atitudes de aceitação que ocorreram na Renascença, em relação às deficiências, estiveram mais presentes no campo das artes. Muitos pintores renascentistas retrataram em suas obras pessoas portadoras de deficiências diver-

sas, bem como a situação de miséria em que viviam.

Os portadores de deficiências também estiveram inseridos na literatura através de algumas obras de Shakespeare. Entre as peças em que estas pessoas aparecem como personagens destacam-se: "Ricardo III", "Henrique IV", "Henrique VI", "Henrique VIII", "Tróilus e Créssida", "a Tempestade", "Titus Andronicus" e "Fércles e Otelo".

Na medicina, iniciou-se na metade do século XVI uma forte preocupação em criar uma especialidade médica destinada ao tratamento de ossos.

Destacou-se neste sentido, o papel do médico Ambroise Paré, o qual sempre buscou, segundo historiadores, a melhoria das condições de vida de seus pacientes com problemas ortopédicos, membros amputados e até problemas neurológicos. Criou a expressão "lábio leporino" para definir uma deformação labial.

No século XVIII, houve um grande avanço científico na área ortopédica, apesar desta já ter sido motivo de atenção em épocas anteriores, uma vez que as deformações físicas sempre existiram na vida dos homens.

Contudo, como afirma Silva,

"cumpre ressaltar que todos esses progressos e indicativos de aprimoramento técnico e científico atingiram apenas as pessoas ricas ou aquelas que dispunham de meios para cobrir as despesas enormes incidentes sobre os mesmos. A grande massa dos pobres continuava à parte e sem qualquer acesso a esses melhoramentos e benefícios" (Idem, p.254).

As desigualdades sociais e econômicas dos povos são ressaltadas, enfatizando as situações vividas pelos pobres e doentes,

pelo fato de que são nestas informações, sobre os pobres e doentes que se encontram descritas a maioria das informações sobre as pessoas portadoras de deficiências, na história do mundo.

Quase todos os deficientes, que visivelmente circulavam em muitas sociedades e que mais facilmente podiam ser tomados como objeto de diversos campos do conhecimento, em especial a área médica, estavam incluídos no nível mais baixo da hierarquia social, ou seja, na categoria dos "miseráveis".

Em contrapartida,

" Os mais afortunados, que haviam nascido em 'berço de ouro' ou pelo menos remediado, 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 sua famílias" (Ibidem, p.273).

11

De maneira mais geral, os avanços da medicina no século XVIII produziram algumas modificações significativas no conhecimento das etiologias das deficiências, embora, mantendo uma visão incerta e preponderantemente fatalista acerca do futuro e das possibilidades dos portadores de deficiências.

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. Loucura e deficiência mental foram definidas como enfermidades ou produto de problemas naturais.

Sir Anthony Fitz-Herbert, autor desta jurisprudência, concebia

"(...) bobo ou idiota de nascimento à 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 esta visão organicista, o critério de definição da deficiência mental e da loucura estava fundamentado na completa ausência da razão, decorrente da própria natureza humana e tinha, como foco, o sistema nervoso central.

O enfoque fatalista teológico começou a ser substituído pelo enfoque especulativo da medicina cuja autoridade de identificar e classificar a deficiência mental passa a estar centralizada no clínico. Aliás, a teoria da deficiência mental, a partir de então, se construiu quase que totalmente restrita ao saber médico, de acordo com fatores sócio-histórico-culturais que acompanharam a evolução desse saber. *"O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena"* (Ibidem, p.68).

Destaca-se, neste último enfoque a figura de J. Emanuel Fedéré (1764-1835) - médico nascido na Sabóia, região de grande incidência de bócio - por introduzir várias reformas em hospitais destinados a deficientes e doentes mentais com o objetivo de melhorar suas condições de vida e os processos de tratamento médico-hospitalares.

Fedéré é autor do "Tratado de bócio e do cretinismo", onde reafirma o fatalismo hereditário da Deficiência Mental e transforma em lei a idéia de que o bócio é uma degenerescência cu-

jo resultado final é o cretinismo. Os pais doentes de bócio terão, conseqüentemente, filhos cuja intensidade da degradação intelectual dependerá do grau de seu cretinismo.

A solução para o problema implicará tanto no isolamento ou esterilização das pessoas afetadas pelo bócio, como na erradicação das causas de incidência desta endemia.

Influenciado pela obra de Fedéré, Philippe Pinel publicou, em 1801, o "Tratado médico-filosófico sobre a alienação mental", com o qual confirma a visão fatalista anterior apresentando a deficiência sob uma ótica diferenciada de Fedéré: de herdada e inevitável ela passa a orgânica e questão da neuropatologia.

Para Pinel, a idiotia sendo uma disfunção orgânica ou uma forma de patologia cerebral, é de tratamento quase impossível e sua existência não deve ultrapassar os limites dos hospitais.

Estes tratados, como outros da época não mencionados aqui, não buscavam na verdade todas as etiologias da deficiência mental mas, como afirma FESSOTTI (1984, p.76), "*quadros típicos que encaixem as diversidades na etiologia conhecida*".

A tese de Fedéré, que colocara o bócio como causa única da deficiência mental e considerara os diferentes tipos de deficiências como formas ou graus do cretinismo, dando início às tipologias da deficiência mental, norteou o pensamento médico mais ou menos até o início do século XX. E, somente neste século, o fatalismo unitarista da teoria médica começa a declinar.

Exercem grande influência o pensamento de Seguin e Esquirol. Este último, discípulo de Pinel, preocupou-se em organizar o conhecimento pré-científico da medicina sobre a deficiência mental no seu aspecto doutrinário.

Criando um novo sentido ao termo idiotia, embora já aceitado por Sir Anthony Fitz-Herbert anteriormente, Esquirol define-a como um estado em que as potencialidades intelectuais nunca se manifestaram ou puderam se desenvolver para que o conhecimento pudesse ser adquirido.

"A idiotia não é uma doença, mas um estado no qual as faculdades intelectuais não se manifestam nunca, ou não puderam desenvolver-se o bastante para que a idiotia pudesse adquirir conhecimentos relativos à educação que recebem os indivíduos de sua idade, e colocados nas mesmas condições que eles. A idiotia começa com a vida ou nessa idade que precede o inteiro desenvolvimento das faculdades intelectuais e afetivas; as idiotias são o que devem ser durante todo o curso de sua vida; tudo revela neles uma organização imperfeita ou estacionária em seu desenvolvimento. Não se concebe a possibilidade de mudar esse estado" (ESQUIROL apud MISES, 1977, p. 28).

Como Pinel, Esquirol também acreditava na impossibilidade de alteração do estado de idiotia por melhores que fossem as tentativas médicas e/ou pedagógicas. A partir da definição acima, diferencia idiotia de loucura ainda confundidas:

"O homem louco é privado dos bens que outrora gozava; é um rico tornado pobre. O idiota sempre esteve no infortúnio e na miséria. O estado do homem louco pode variar; o do idiota é sempre o mesmo. Este, tem muitos traços da infância; aquele conserva muito da fisionomia do homem feito. Em ambos, as sensações são nulas ou quase nulas; mas o homem louco, na sua organização e mesmo na sua inteligência demonstra qualquer coisa da sua perfeição de outrora; o idiota é o que sempre foi, é tudo o que pode ser, relativamente à sua organização primitiva..." (ESQUIROL apud PESSOTTI, 1984, p. 86).

Embora de cunho negativista e organicista, a teoria de Esquirol admite uma ampla variedade de causas da deficiência e inclusive a existência de "gradações".

Na verdade, a preocupação básica de Esquirol foi distinguir deficiência mental de loucura e o fato de não considerar a deficiência como doença abalou o domínio do pensamento doutrinário da medicina.

Mais tarde, o discípulo de Esquirol, Belhomme, sistematizou de forma ordenada os graus e tipos que não chegaram a ser trabalhados pelo mestre. Sua classificação englobava cinco graus de deficiência, a partir de duas categorias: completo e incompleto.

"O idiota completo não tem sequer o sentimento de sua conservação, enquanto o idiota incompleto conserva ainda o sentimento de sua existência e come como um bruto. E será a mesma coisa com a imbecilidade. Há uma variedade na qual o indivíduo obedece senão aos seus instintos ... Em grau superior há algum ato intelectual e há enfim, o primeiro degrau no qual o indivíduo age e raciocina como todos, é educável; mas, não pode atingir o grau de desenvolvimento intelectual que o homem comum chega a atingir" (BELHOMME apud PESSOTTI, 1984, p.93).

Nessa classificação, mesmo nos graus mais amenos da deficiência mental, a idéia da incurabilidade persiste, admitindo porém, a possibilidade da educabilidade, ou seja, de certo ajustamento destes indivíduos portadores de deficiência à ordem sócio-cultural.

"A partir de então, conhece-se bem a história da abordagem científica e das tentativas de educação - essas últi-

mas sustentadas primeiro por atitudes humanitárias e românticas que dão prova de uma recusa maciça das tendências de rejeição, mas não permitem ao retardado situar-se como sujeito da relação proposta" (MISES, 1977, p.18).

Há que se fazer um parênteses nesta história: Essas atitudes ainda hoje estão presentes em numerosas práticas e pensamentos relacionados à educação de indivíduos portadores de deficiência mental, mesmo que "a boa vontade" assim não quisesse...

Surgem então, várias instituições (asilos-escola) e criam-se métodos e recursos destinados a desenvolver a educação dos deficientes. Neste sentido, salientamos os nomes de Ferrus, Goggenmoos e Guggenbuhl - médicos e estudiosos da área.

Guggenbuhl, médico suíço, é considerado precursor na tentativa de uma educação sistematizada com deficientes. Embora também baseado numa visão comportamentalista, trabalhou no sentido de fazer com que os indivíduos ditos afetados pelo cretinismo e a idiotia tivessem certa autonomia para sobreviver (e é bem, o termo) independentes de outrem.

Levado pela fama e pela necessidade de difundir seu método, por toda a Europa, Guggenbuhl afastou-se muito das atividades que realizava na escola de Abendberg, a qual passou a ser severamente criticada acarretando no seu fechamento, juntamente com a ruína da carreira do famoso médico.

Segundo PESSOTTI (1984), a principal contribuição de Guggenbuhl não foi na questão metodológica mas na

"difusão da idéia de educabilidade dos deficientes mentais de categorias antes voltadas ao abandono social definitivo nos asilos. Guggenbuhl provocou polêmicas, estimulou a criação de

instituições e, sobretudo, abalou o conceito de irrecuperabilidade do deficiente dito severo ou profundo, além de estimular discussões sobre a metodologia de ensino para os deficientes" (p.99).

Diante do conflito existente entre as tendências positivas e negativas ou fatalistas da deficiência mental, Seguin¹ busca através de sua obra - "O traitement moral" de 1846 - conciliar a idéia de incurabilidade dos organicistas e de educabilidade dos médicos e pedagogos defensores da medicina moral.

No lado pedagógico havia uma grande influência da didática natural desenvolvida pelas obras de Pestalozzi (que dedicou sua vida ao cuidado e educação de crianças pobres, abandonadas e excluídas do sistema formal de ensino), Rousseau (grande defensor da infância, contrapunha-se à concepção que considerava a criança um adulto em miniatura), Condillac, Locke (e a associação da mente a uma tábula rasa), Comenius (autor da "Didática Magna" onde destaca-se a idéia de que se deve ensinar tudo a todos - embora isto não tenha passado do nível de sua intencionalidade), Montaigne e, posteriormente, Augusto Frederico Froebel, criador dos Jardins de Infância.

Seguin, possuidor de um amplo conhecimento teórico e metodológico na área, entendia a deficiência mental "*não mais como meros graus de carências de funções intelectuais, mas como enfermidades diversas com etiologias diferentes*" (Ibidem, p.110).

¹ Edovard Seguin é considerado o primeiro especialista em deficiência mental e em ensino para deficientes mentais na história.

Assim, distingue claramente idiotia e imbecilidade² enfocando a origem e as formas como cada uma se manifesta. Sua teoria carrega ainda a marca organicista (Behaviorista no sentido atual), mas não pessimista como as de outrora.

Estimulou fortemente a entrada da pedagogia nos trabalhos teóricos e práticos com deficientes mentais, ao defender a idéia de que qualquer indivíduo deficiente mental poderia ser educado independente do gênero da deficiência.

Seguin chamou seu método de fisiológico ou educação fisiológica que consiste em, após reconhecer a anomalia fisiológica, desenvolver hábitos normais, regulares e repetidos para que a anomalia cesse.

Dando continuidade ao trabalho de Itard, Seguin centralizou este na ênfase à atividade do aluno. Segundo ele, o fato do deficiente mental não aprender decorre muito mais de sua falta de vontade, querer ou preguiça, do que a falta de faculdades intelectuais, perceptivas e sensitivas. Chama a atenção para a necessidade de se pensar, na educação, sobre a influência dos fatores motivacionais na aprendizagem e, não apenas, em encontrar novos métodos e técnicas de ensino.

2 "A idiotia é congênita ou resultado de acidentes ocorridos nos primeiros tempos de vida; manifesta-se sob a forma de incapacidades de todos os tipos a partir do momento em que a criança deveria poder dar os primeiros sinais de atividade, inteligência e sensibilidade, ou o mais tardar em seguida a convulsões que assinalam a primeira dentição; (...) A imbecilidade, ao contrário, resulta de causas acidentais, sempre posteriores aos primeiros desenvolvimentos da criança, como golpes ou quedas sobre a cabeça, trabalhos cerebrais superiores às suas forças, uma doença cerebral aguda, a mania solitária, etc." (SEGUIN apud PESSOTTI, 1984, p.110).

Para Seguin

"Um método fisiológico, adequado às peculiaridades de cada caso, pode só permitir que o doente (embora doente) leve vida normal e útil mas também, em numerosos casos, fazer regridir a disfunção orgânica (nervosa no caso da idiotia e outros estados congêneres) e, desse modo, assegurar a cura da doença" (apud FESSOTTI, 1984, p.122)(Grifo meu).

Seguin é considerado o primeiro a propor uma teoria psicogenética³ da deficiência mental, embora muitos aspectos dessa teoria já tenham sido pensados anteriormente por Itard⁴.

Em 1848, mesmo que de forma superficial, o clero volta a se ocupar da questão da deficiência mental. O rei da Sardenha cria a Comissão Sarda ou Comissão Piemonte com o objetivo de investigar a incidência de cretinismo na região de Piemonte e buscar medidas para a eliminação ou redução desta incidência.

Esta investigação já havia sido realizada por Fedéré, cujos resultados encontravam-se no texto por ele escrito em 1791, com o título "Tratado de Bócio e do Cretinismo". O relatório da Comissão de Piemonte - realizado por sumidades médicas - vem, no entanto, negar a lei de Fedéré e descrever uma realidade assustadora.

A Comissão concluiu no relatório (o que desencadeia uma agitação teórica) que,

³ Por teoria psicogenética entende-se um sistema de conceitos que explica o desenvolvimento do comportamento, bem como, os desvios e retardamentos desse processo a partir de determinados princípios.

⁴ Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) foi o grande pioneiro da educação de surdos-mudos, além de ser o primeiro pedagogo da oligofrenia e teórico da educação especial para deficientes mentais.

" o bócio não constitui um sintoma essencial mas forma uma concomitância puramente acidental dessa triste degenerescência. O bócio endêmico nas aldeias montanhosas existe por ele mesmo; tem causas que lhe são próprias, e se desenvolve e progride sem ser nem a causa nem o efeito do cretinismo. Há regiões, nas quais os habitantes estão quase todos afetados sem que se encontre entre eles traços de cretinismo" (PES-SOTTI, 1984, p.132).

Contudo, algumas autoridades médicas negaram a veracidade do relatório em defesa da tese unitária de Fedéré, a qual considerava o bócio (endêmico ou herdado) a causa principal do cretinismo.

Em 1873, são publicados no Rapport de la Commission Française os resultados do censo realizado em 1864, que favorecem a lei de Fedéré em detrimento da Comissão de Piemonte.

A partir da metade do século XIX, a preocupação central com supremacia ao organicismo - de vários campos do conhecimento - passa a referir-se enfaticamente à etiologia da deficiência mental. Neste período, a deficiência mental, identificada como degenerescência intelectual, recebe graduações. Graus que tornam possíveis a sua classificação em categorias e, conseqüentemente, estabelecem tratamentos diferenciados, conforme a categoria em que se encontre a deficiência e os riscos que estes causam ao bem estar familiar e social.

Um exemplo é o "Tratado das degenerescências", escrito por Morel, em 1857, que substitui a degradação divina pela degradação da natureza do deficiente mental, defendendo a idéia da tendência inata da deficiência.

Esse tratado assemelha-se muito ao de Fedéré, reforçando-se a idéia de que o bócio e o cretinismo possuem uma relação causa e efeito. Acrescenta apenas uma outra linha de degenerescência: causas tóxicas, ou melhor, o alcoolismo dos pais e estende o nexo entre o bócio e as demais degenerescências.

Morel definiu a deficiência de forma muito difusa: "*é um desvio doentio do tipo normal da humanidade*", sem maiores explicações do que entendia por desvio doentio e tipo normal.

Como afirma PESSOTTI (1984),

"A partir do Tratado das degenerescências, 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" (p.145).

O deficiente mental, em 1877, reassume o estigma de "besta demoníaca", ficando sua sorte a cargo da ordem celeste e do trabalho de repressão de seus instintos.

"Ao longo do século XIX e até o período contemporâneo, a abordagem científica reforçou as modificações pelas quais se exprime nossa ambivalência frente ao retardado. É certo que, de vez em quando, o verniz se parte e as pulsões assassinas aparecem, como por exemplo, o assassinato científico dos retardados pelos nazistas, ou as fantasias de aparecimento de seres primitivos e vindos de longe (...) esses movimentos são, no entanto, mais controlados, pelo menos nos meios científicos em que a rejeição maciça, às pulsões destrutivas, quase não se manifestam de modo aberto" (MISES, 1977, p.19).

Renasce a idéia de isolamento do deficiente mental como forma de garantir a paz e o bem estar público, que parece estar novamente "ameaçado". Começa a ser aceita a reclusão e a esterilização como medidas prudentes.

Posteriormente (em 1912), com base nesta idéia, Fernald declara de forma contundente:

"Todo deficiente mental, e sobretudo o imbecil leve é um criminoso em potencial, que não tem necessidade de um meio ambiente favorável para desenvolver e exprimir suas tendências criminosas". As medidas a serem tomadas são claras: "Colocarei como princípio geral que, desde que uma nação atinja um nível de civilização tal que a ciência médica e os sentimentos humanitários concorram para prolongar a existência dos inadaptados, torna-se então indispensável que essa nação adote leis sociais que assegurem que esses incapazes não propagarão sua espécie" (FERNALD apud MISES, 1977, p.20).

12

Apesar do poder que detinha e exercia sobre a teoria da deficiência, a medicina mostrava-se, muitas vezes, impotente frente à deficiência mental. A solução mais conveniente foi, de uma certa forma, estabelecer conceitos que desresponsabilizassem qualquer área sobre "o que fazer". Nesse sentido, algumas autoridades da área médica sustentavam que

"a oligofrenia é, no todo ou em parte uma deficiência orgânica. Na medida em que é orgânica, escapa do controle pedagógico e pertence ao reino da medicina; na medida em que é hereditária escapa do controle médico e pertence ao reino das doenças incuráveis..." (PESOTTI, 1984, p.148).

A síntese do pensamento médico vigente estava no Dictionnaire Encyclopédique des Sciences Médicales, uma compilação de monografias escritas por autores famosos contendo a teoria médica do século XIX sobre a deficiência mental, inteiramente baseada na lei de Fedéré, anteriormente mencionada.

Contrário a este pensamento esteve Seguin que, após Itard, dedicou mais esforços para capacitar os médicos a enfrentar a questão da deficiência, bem como denunciou a ditadura médica pondo em dúvida sua renomada competência. Isto está explícito nas próprias palavras de Seguin apud PESSOTTI (1984): *"Eu acuso os médicos de não haverem nem observado, nem tratado, nem definido, nem analisado a idiotia e de terem falado demais sobre ela"* (p.153).

Ações caridosas, confinamentos e um vislumbre de alguma possibilidade de aprendizagem em estabelecimentos especiais ou asilo-escola por parte daqueles, cuja deficiência não se mostrava muito profunda, resume, de forma geral, as possibilidades de tratamento e educação do deficiente mental no século XIX.

Em relação à deficiência visual, mesmo que já houvessem sido escritas algumas obras entre os séculos XVI e XVIII, o primeiro livro para cegos trazendo um alfabeto criado por um educador, somente surgiu no século XIX, nos Estados Unidos. Este educador foi Frielander.

Neste século, também na Inglaterra foi elaborado o primeiro livro para portadores de deficiência visual utilizando letras do alfabeto comum, em relevo. Um século antes já havia sido criada uma máquina de escrever com a mesma técnica.

Outra grande contribuição no século XIX é a de Louis Braille (1809-1852) criando um sistema que se utilizava de ponti-

nhos em relevo (um alfabeto de pontos em relevo), para que os cegos pudessem ler e escrever através de instrumentos simples.

"Na combinação de apenas seis pontinhos em relevo, Louis Braille garantia noventa e seis símbolos para letras comuns e acentuadas, números, pontuação e outros mais. A adoção do novo sistema em toda a França só ocorreu em 1854, dois anos após a morte de seu idealizador, Louis Braille" (SILVA, 1986, p.260)

Em 1866, Langdon Down descreve pela primeira vez, na Real Academia de Londres, o "Idiota Mongolóide"; atualmente denominado apenas mongolóide ou portador da Síndrome de Down, caracterizando um tipo de deficiência mental.

Posteriormente, em 1924, Crookhank publicou o livro "Les Mongols parmi nous" sobre os retardamentos mongolóides, onde afirma que "a anomalia manifesta o reaparecimento de uma raça primitiva" (MISES, 1977, p.19).

A partir da Revolução Industrial, iniciou-se uma ênfase no compromisso e na responsabilidade da sociedade para com as pessoas portadoras de deficiências, desvinculada do caráter caritativo e voluntário. Algumas pessoas acreditavam que não seria apenas dando abrigo e alimento que a questão se resolveria,

"(...) chegou-se a pensar que eles na verdade, não precisavam tanto de hospitais de caridade ou de casas de saúde, mas de organizações separadas, o que tornaria seu cuidado e seu atendimento mais racional e menos dispendioso" (Ibidem, p.262).

Isto significava que, além dos cuidados médicos que necessitassem, deveriam receber serviços especiais que os possibili-

Isto nos remete a um outro critério de definição da deficiência. É a identidade que se elege e que se quer como universal: a eficiência.

A deficiência surge também como conceito, quando eficiência passa a ser a marca que se pretende extrair da vida. No momento em que surge, nasce também com a marca de uma objetividade incompatível com a natureza da vida e que é imposta a ela como uma "sentencição". Se,

"Inútil para a lavoura e o artesanato e consumidor improdutivo da renda familiar, o deficiente não tem outro destino senão o asilo, onde se protege do raio e da chuva, ganha alguma alimentação e deixa em santa paz a família e a sociedade" (PESSOTTI, 1984, p.23).

Mas, com a possibilidade de aprendizagem pelos "educáveis" e com a disseminação da doutrina de John Locke (1632-1704) sobre o conhecimento, que considerava as operações mentais resultantes das experiências sensoriais, intensifica-se a crença na possibilidade de educação do deficiente mental.

Para Locke, a deficiência é

" um estágio de carência de idéias e operações intelectuais semelhantes ao recém-nascido. Cabe à experiência e portanto ao ensino suprir essas carências, pois a 'mente é entendida como uma página em branco, sem qualquer letra, sem qualquer idéia' " (Ibidem, p.22).

Partindo da doutrina de Locke, Condillac (1715-1780) conferiu a ela um caráter pedagógico, acrescentando-lhe um método de educação infantil para educação do deficiente mental.

No século XX, a partir da perspectiva de educabilidade do deficiente mental, o exame dos limites das capacidades mentais provocou o interesse de vários pesquisadores da área médica e psicológica. Buscavam o desvio da norma partindo de uma capacidade "normal".

Segundo Finel, até aqui, a medicina somente conhecia os aspectos profundos da deficiência mental como a idiotia e a imbecilidade, onde a inteligência não exercia papel algum.

Rompendo com esta situação e a taxionomia existente, surge Binet, que comparando deficiência ao estado normal, estabelece juntamente com Simon, toda uma "graduação da inteligência" tendo como parâmetro central a escola e, dentro desta, um sistema de disciplinas cuja hierarquização segue a valorização vigente.

O próprio Binet afirma, neste sentido, que

"Jamais uma criança que é forte em redação será um retardado, qualquer que seja a fraqueza que ela possa ter nas outras matérias" (BINET apud JANUZZI, 1985, p.51).

Assim, o eixo de preocupação passou a ser a deficiência intelectual leve, aquela pouco perceptível e sem lugar especial ainda para enquadramento - o que não era o caso das deficiências consideradas mais graves onde o saber clínico já não tinha muito a dizer a não ser prescrever seu confinamento e "tratamento".

Para Binet, que se dedicou a um longo trabalho de mensurar a deficiência, é agora a deficiência mental leve, ou seja, "é

tassem viver de forma digna e de acordo com suas aspirações. Não foi definido, porém, o que se entendia por "atendimento mais racional" e que racionalidade cercava esses entendimentos.

→ Junto com estas idéias surge, em alguns países, uma grande preocupação com a questão relacionada ao aspecto produtivo dos deficientes mentais, em especial os "educáveis", com o objetivo de os auxiliar a suprir suas necessidades de sobrevivência.

Segundo Chambard, os "educáveis" poderiam ser "utilizáveis" e possuírem uma "liberdade relativa", associada a uma permanente vigilância; pois, a todo o momento, seus "maus instintos" poderiam aflorar, transformando os inofensivos em perigosos.

"Não se pode transformar uma criança idiota num homem inteligente... mas é possível, graças a um conjunto de recursos higiênicos e pedagógicos que não podem ser aplicados senão em estabelecimentos especiais... desenvolver o que resta dos suprimentos cerebrais, transformando um bruto inconveniente, perigoso, inútil e perturbador em um sujeito decente, inofensivo e capaz de prestar à sociedade alguns serviços, em troca de cuidados e da proteção que recebe dela. Isto porque, cumprindo o dever de assistir o idiota, a sociedade tem o direito de exigir do idiota... que ajude... a aliviar a carga que esse lhe impõe, o que só se consegue ensinando o idiota a não destruir e a trabalhar... (CHAMBARD apud PESSOTTI, 1984, p.164).

Com o capitalismo, o corpo passou a ser definido como uma máquina. Se assim pode ser caracterizado esse corpo, as deficiências são, em alguns casos, a disfunção de uma peça e em outros, da máquina toda. *"Se na Idade Média a deficiência está associada a pecado, agora está relacionada à disfuncionalidade"* (BIANCHETTI, 1993, p.11).

o débil que é necessário saber reconhecer na escola, onde se acha misturado aos demais, é ele que exige os maiores recursos educativos. O diagnóstico do débil é, ao mesmo tempo, o mais importante e o mais difícil de todos" (BINET apud PESSOTTI, 1984, p.174).

A separação e a marca teriam implícita ou explicitamente, dois objetivos básicos: promover aos "anormais da escola" um ensino especializado e aos "normais" um maior e melhor aproveitamento dos conhecimentos transmitidos pelo ensino comum.

"Essas crianças deveriam ser educadas em classes separadas, não só porque elas não aprendiam com e nem como os normais, como até por vezes se viciam; e, o que é pior, impedem que as crianças normais aproveitem convenientemente a instrução que lhes é proporcionada" (MAGALHÃES apud JANUZZI, 1985, p.47).

Contudo, como afirmara Binet, a realização desta separação, no caso dos deficientes intelectuais leves, torna-se mais complexa e,

"(...) tanto a medicina quanto a 'pedagogia científica' e a psicologia encontram-se diante de dilemas complementares: para o médico, a questão é saber como tratar os débeis mentais não confináveis; para o pedagogo, o problema é saber como estender a esses deficientes o ensino vigente; e o psicólogo se pergunta como medir as diferenças de capacidade mental entre os normais e os débeis mentais, supondo-se que os outros deficientes estão excluídos liminarmente da didática e da psicologia normais, quer por serem - ninguém o contestaria - problemas médicos, quer por não haver recursos metodológicos para investigá-lhes o repertório escolar" (PESSOTTI, 1984, p.173).

Essa forma ligeira de deficiência é colocada como um me-

ro atraso no desenvolvimento mental independente de sua etiologia. Mas, para que este atraso seja realmente identificável será necessário dividir a inteligência em graus. A medida da inteligência possibilitaria a medida exata, ou ao menos segura, do atraso.

O procedimento desta mensuração consiste assim, segundo Binet,

" em aplicar à criança, sem qualquer idéia pré-concebida, a totalidade das provas (da escala...) e compará-las à série dos normais sem ter em conta a idade... A consideração da sua idade permite... saber se ele está atrasado, e quanto, em relação à média" (BINET apud PESSOTTI, 1984, p.178).

Na realidade, essa avaliação da deficiência mental pelo QI parece não ter buscado medir graus de capacidade mas, graus de execução de determinadas funções. O deficiente mental, dessa forma, não será aquele que não possui potencialidades, mas aquele que não consegue realizar tarefas que os "não deficientes" conseguem.

Utilizando-se dos trabalhos teóricos de mensuração, realizados por Binet, para avaliar os graus da deficiência mental, aparece na primeira década do século XX a educadora Maria Montessori, propondo não mais a "cura pedagógica", mas sim, uma "educação moral".

Seguidora das idéias de Seguin, criou juntamente com Pestalozzi e Decroly sistemas pedagógicos com métodos destinados à educação de crianças intelectualmente deficitárias, estendendo-os posteriormente também à educação de crianças normais.

Montessori entendia que a educação deveria alcançar a pessoa do educando, "seus valores, sua auto-afirmação, seus níveis

de aspiração, sua auto-estima e sua autoconsciência" (PESSOTTI, 1984, p. 181).

A partir de todas estas idéias, e identificadas as pessoas aos lugares, a função da educação especial passou a ser a de treinar ou "ensinar" o deficiente para que pudesse superar um pouco do seu atraso e, conseqüentemente, reduzir sua marca.

E, como afirma Misés (1977),

"Podemos seguir até os nossos dias esta corrente marcada por atitudes redentoras, afirmações de poder supremo em que transparece o movimento para exorcizar 'o mal', indo alguns até a negá-lo na criança, para melhor perseguí-lo na família ou na sociedade" (p.18-19).

Com a contribuição de Binet, mudam-se os lugares mas permanece a segregação, agora escolar.

"O problema da deficiência mental deixa de ser propriedade da medicina e torna-se atribuição da psicologia enquanto questão teórica. No plano da prática passa dos asilos e hospitais para a escola especial ou comum" (PESSOTTI, 1984, p.179).

14

No Brasil, as primeiras iniciativas de assistência a doentes crônicos e deficientes em geral contaram com a presença ativa dos jesuítas, dentre os quais, destaca-se a figura do padre José de Anchieta que dedicou grande parte de sua vida a este trabalho, embuído dos ideais católicos daquele momento histórico.

Segundo Silva (1987), José de Anchieta realizou famosas sangrias:

"(...) operou, fez partos, exumou cadáveres, curou feridas bravas, tratou de cancros, fez curativos, assistiu a velhos, crianças, moribundos e loucos. Cuidou também de problemas decorrentes de flechadas, golpes de taca-pe, feridas de guerra; combateu pestes, infecções, febres e até suicídios; chegou até descrever males desconhecidos à época e diversos tipos de doentes" (p.276).

Também lutou muito contra a ação de benzedores e feiticeiros, por considerá-las inaceitáveis dentro de seus padrões cristãos.

No início da colonização brasileira, muitos colonos portugueses foram vitimados por sérias limitações de natureza física ou sensorial, devido à enorme quantidade de insetos nocivos à sua saúde, bem como aos males, próprios dos trópicos e ao desconhecimento de uma profilaxia capaz de rapidamente combatê-los.

Quando ocorria uma epidemia, como por exemplo, a febre amarela (chamada também a "bicha", naquela época), os pobres contavam apenas com o saber e o atendimento de "improvisadores" e de "experimentados curadores".

A tendência mais geral era que os pobres, portadores de doenças crônicas ou de alguma deficiência física e/ou sensorial, ficassem relegados ao abandono e conseqüentemente à morte.

"Não resta dúvida que a situação deve ter sido incrivelmente difícil e muito problemática durante os séculos XVI e XVII, para casos de doenças mais sérias, casos de fraturas expostas ou complicadas, ou mesmo de deslocamentos e, ainda pior, casos que provocavam lesões permanentes e de natureza incapacitante" (SILVA, 1984, p.277-78).

No século XVIII, ainda predominava no Brasil uma profilaxia baseada em credices passadas de geração a geração. Alguns médicos, no entanto, buscavam pensar e tratar a questão cientificamente.

Destacam-se, nesta tendência, o médico João Cardoso de Miranda com a obra "Relação Cirúrgica e Médica" e José Mariano Leal, com o trabalho de organizar aulas a fim de promover demonstrações e tratamentos cirúrgicos. Este preocupou-se também em combater a lepra.

Muitas outras tentativas de ampliar os conhecimentos na área da medicina ocorreram em diferentes pontos do país, apesar dos sérios bloqueios oriundos das autoridades de Portugal, no sentido de impedi-los. *"As primeiras academias médico-cirúrgicas datam da chegada de dom João VI ao Brasil, que assim tratou de viabilizar a vida da Corte que com ele veio"* (JANUZZI, 1985, p.31).

Segundo dados da História, também no Brasil, os médicos foram os primeiros profissionais a teorizar e levantar a questão pedagógica no tratamento aos deficientes mentais, juntamente com algumas pessoas sensibilizadas com o "problema", no momento em que se começaram a criar classes escolares ligadas aos hospitais psiquiátricos.

"Esse despertar dos médicos neste campo educacional, pode ser visto não só porque eram procurados clinicamente nos casos mais graves, em que existia um quadro patológico geral; mas também porque se depararam com eles misturados aos adultos em sanatórios psiquiátricos" (Idem, Ibidem, p.31).

Outra questão séria que permeou os séculos XVI ao XIX,

foi a frequência com que eram realizadas as amputações em decorrência de acidentes, tumores, golpes violentos e outros.

Nestas cirurgias de amputação, muitas pessoas morriam devido às infecções causadas pela precariedade das condições em que as mesmas eram realizadas. Um exemplo é dado por Luccock ao relatar sua visita a um cirurgião do Rio Grande do Sul. Segundo ele, este cirurgião

"(...) praticava tanto a cirurgia como a medicina e, de uma feita, os instrumentos que usava caíram sob meus olhos. Estavam na maior das desordens e absolutamente impróprios para a mais vulgar das intervenções. Tomando de uma serra enferrujada, perguntei-lhe se se atrevia a amputar um membro com semelhante instrumento. Por que não?, replicou, é a melhor que possuo e ninguém mais aqui é capaz de realizar tal operação" (LUCCOCK apud SILVA, 1987, p.283).

Estas condições de miséria e enfermidade, desprovidas quase totalmente de assistências médica e social, em que se encontravam muitas pessoas portadoras de deficiências físicas e mentais no Brasil, manteve-se até meados do século XIX.

Segundo Silva (1987), no Brasil do século XIX,

"(...) as pessoas apelidadas de 'aleijadas', 'manetas', 'pernetas', 'zambros', 'cambaias', 'mancas', 'paralíticas', 'ceguinhas', 'loucas', 'bobas' e defeituosas de um modo geral ficavam sendo problema de seu grupo familiar e nunca do Estado ou da sociedade" (p.284).

Já no século XX, essa assistência teve uma ênfase maior em todo o mundo, principalmente devido ao avanço das ciências em vários campos do conhecimento e também porque,

"Os problemas múltiplos de grandes contingentes populacionais desabrigados ou simplesmente desalojados pelas ações destruidoras da guerra, as imensas dificuldades encontradas pelos refugiados, pelos doentes, e pelos mutilados nos conflitos, a orfandade e o abandono quase que generalizados, levaram a grandes programas assistenciais de caráter internacional" (Ibidem, p.301).

Os avanços na área médica promoveram um aumento da expectativa de vida, reduzindo em grande parte o número de mortes causadas por acidentes de doenças.

Surgiram também profissões voltadas ao atendimento de pessoas portadoras de males incapacitantes, ora como um desdobramento da medicina, ora como uma especialidade da educação.

Esse atendimento compreendia um maior cuidado e proteção, uma educação especializada e algum treinamento profissionalizante para que, ao chegar à vida adulta, mediante o trabalho e a seleção escolar, as pessoas portadoras de deficiências pudessem garantir a sua sobrevivência.

Mas, na verdade, o que havia era uma preocupação com a ordem social e

"com um trabalho que torne os anormais capazes de produzir de acordo com o que socialmente é colocado como produtivo, isto é, para produzir mercadorias, lucro. Daí a alegação de que os anormais não devem ser parasitas. Todos devem ser aproveitados, em algum sentido, devendo a escola selecioná-los e prepará-los para o seu lugar devido. Os anormais em classes selecionadas, com professores especializados, com grandes conhecimentos científicos e um grande poder de intuição, trabalhando para aumentar neles a adaptabilidade e a laboriosidade" (SANTOS apud JANUZZI, 1985, p.43).

Em 1904, foi organizada em Londres, a primeira Conferên-

cia sobre crianças inválidas e na Alemanha, o primeiro censo de pessoas deficientes.

Neste mesmo ano, realizou-se também, nos Estados Unidos, a primeira Conferência da Casa Blanca sobre os cuidados de crianças deficientes, com o intuito de incentivar programas de reabilitação a essas crianças, atendidas em Instituições e sua posterior integração social. Junto a esta Conferência foi organizado o primeiro Congresso para estudos dos problemas das pessoas surdas - o Congresso Mundial sobre os Surdos.

Em Boston (USA), no ano de 1907, foi criada a Goodwill Industries, destinada a promover o envolvimento das pessoas deficientes em atividades de trabalho remunerado, conhecido hoje no Brasil como "protegido". Nela era realizado o acondicionamento de roupas, móveis e outros utensílios velhos para depois serem vendidos por preços mais baixos.

Muito lentamente, devido à multiplicidade e complexidade dos problemas que afetavam as pessoas portadoras de deficiências, as atividades coordenadas, entendidas como "reabilitação", começaram a ser postas em prática.

A educação especial, destinada aos portadores de deficiências, surgiu institucionalmente, *"no conjunto das concretizações possíveis das idéias liberais, que tiveram divulgação no Brasil no final do século XVIII e começo do XIX"* (JANUZZI, 1985, p.19).

No início, os educandos abrigados nos estabelecimentos especiais eram, provavelmente, os que mais visivelmente podiam ser distinguidos ou que incomodavam pelo seu comportamento diferenciado dos demais. Os "confundíveis" à primeira vista eram integrados

em atividades sociais simples de uma sociedade desescolarizada e ainda de caráter ruralista.

Em 1917, através da Inspeção do Serviço Médico-escolar de São Paulo, coordenado pelo médico-chefe B. Vieira de Mello, inicia-se uma seleção dos supostos "anormais" em estabelecimentos de ensino regular.

Essa seleção já havia sido iniciada anteriormente pelo professor Clemente Quaglio em escolas públicas, através da aplicação da escala métrica de inteligência elaborada por Binet & Simon. Para Quaglio, a seleção poderia ser realizada por professores e diretores através de questionários e observações (empírico-escolar) e depois encaminhada ao exame médico para finalmente dar início à formação das classes das escolas especiais.

O critério para a avaliação e seleção dos portadores de deficiências, em ambas as pesquisas, seria o grau de inteligência comparado em alunos de mesma idade e a capacidade de atenção e memória dos mesmos.

Os "anormais" foram então, classificados ou "catalogados" em três categorias: "anormais intelectuais, morais e pedagógicos". Os anormais morais eram os que possuíam

"(...) tara moral dependente de anomalia intelectual, que viciados se aproveitariam do tratamento médico-pedagógico, o que não aconteceria com os viciosos, nos quais a inteligência poderia ser brilhante, 'mas a educação nem sempre aproveita'. Os intelectuais seriam os tardios e também os precoces, com exagero das faculdades em comparação com os da sua idade. As faculdades seriam: a atenção fraca, a memória preguiçosa e lenta, a vontade caprichosa, a iniciativa rudimentar, com decisão difícil, reflexão laboriosa, credulidade ou muito exagerada, ou, ao contrário, insuficien-

te, donde havia confiança excessiva ou desconfiança irredutível. Os anormais pedagógicos seriam os dotados de inteligência e instrução em grau inferior à sua idade, por descuido ou defeito pedagógico... (JANUZZI, 1985, p.37-38).

Juntamente a esta, surgem outras classificações e sub-classificações para a delimitação de espaços e graus como: "anormais completos e incompletos", "anormais de hospício e de escola" (Binet), "anormais falsos e verdadeiros", etc.

15

Do lado religioso ou cristão católico, os bloqueios aos candidatos ao sacerdócio que apresentassem alguma deficiência continuaram a ser mantidos no Código de Direito Canônico, como em épocas anteriores de outros lugares. Segundo este código,

" são ' irregulares' aqueles que não têm um dedo polegar ou um indicador, ou ambos; que usam uma perna mecânica ou que estão impossibilitados de usar as mãos; aqueles que tremem tanto que poderiam 'derramar o preciosíssimo Sangue'; os cegos ou que tenham deficiência visual tão grave que não conseguem ler o conteúdo do missal; os casos de surdez que não consigam ouvir a voz do ajudante de um ato litúrgico; os que gaguejam de tal maneira que provoquem riso e desprezo; os que são vítimas de paralisias ou deformações que causem o andar típico de um 'coxo', e que não conseguem ficar no altar sem bengala ou muleta; os que são desfigurados por mutilações ou por outra causa (...); os que têm corcunda muito grande que provoque riso ou que os impeça de se colocar em posição ereta" (SILVA, 1986, p.306).

Estes regulamentos da Igreja Católica, como pode ser percebido, davam muita ênfase à aparência física dos candidatos por considerá-la, talvez, importante para manter a atenção e a crença dos fiéis, sem provocar neles nenhum sentimento de repulsa.

Já nos primeiros trinta anos do século XX, surgiram muitas leis reconhecendo alguns direitos das pessoas portadoras de deficiências, no que se refere a cuidados médicos e programas educacionais.

Acreditava-se também que,

"(...) tanto crianças quanto adultos com deficiências necessitavam não só dos cuidados que instituições especiais pudessem lhes prover, mas também de atenção pessoal, de carinho, de relacionamento familiar e de um ambiente que possibilitasse alguma participação na vida comunitária, como qualquer outra pessoa" (SILVA, 1986, p.308).

Entretanto, apesar destas iniciativas e "conquistas", a década de 30 representou um período muito difícil para as pessoas portadoras de deficiência em razão da retenção econômica ocorrida nos países norte-americanos.

As tentativas de empregar os portadores de deficiências caíram no vazio, devido ao fato de não serem considerados enquanto potencial humano, ao mercado de trabalho e ao alto nível de desemprego existente.

No entanto, esta situação inverteu-se durante a Segunda Guerra Mundial. Milhares de pessoas com deficiências foram aproveitadas nas vagas dos que haviam sido incorporados às Forças Armadas. Isto serviu, de uma certa forma, para mostrar que eles podiam ser "úteis" à economia do país, além de justificar a criação

de novas organizações e reforçar instituições educativas já em funcionamento.

Assim, aumentou a preocupação em promover o ajustamento psico-social de pessoas portadoras de deficiências e foram criadas várias agências de bem-estar social para o atendimento médico-psi-co-social.

Iniciaram-se também, vários intercâmbios de informações e sugestões entre estudiosos interessados na questão das deficiências, criando uma espécie de "Organização Internacional" a nível informal.

"A sociedade internacional que hoje é conhecida mundialmente como a Rehabilitation International surgiu como uma das primeiras e mais importantes organizações voluntárias interessadas no ângulo internacional do problema, com o objetivo principal de manter contato com o progresso mundial na ajuda a pessoas deficientes" (SILVA, 1986, p.310).

Em 1922, ela tinha sido fundada com o nome de "Sociedade Internacional para a Criança Deficiente" por algumas pessoas pertencentes ao Rotary Internacional que acabou patrocinando a formação de uma Federação, com o objetivo de coordenar e estimular atividades com pessoas portadoras de deficiências.

Neste período de 30, salientam-se também os trabalhos teóricos e práticos de Helena Antipoff, baseados nos princípios da Escola Nova.

Segundo ela, a educação dos deficientes como também a educação comum, deveriam enfocar:

"1. atividade do aluno: corporal e intelectual, sem disciplina rígida, com atividades fora da sala de aula,

fora da escola;

2. educação sensorial e intuitiva: ensinar a usar os sentidos, exercitar os órgãos sensoriais;

3. concentração dos diversos ramos de ensino em torno de alguns assuntos 'concretos e ao alcance do interesse das crianças'. Procurar despertar associações entre as coisas, compreendê-las de modo variado;

4. a individualização, isto é, procurar 'satisfazer as necessidades de cada criança, levando em conta as suas particularidades físicas e mentais';

5. o caráter utilitário, isto é, 'visa um fim social - o de preparar as crianças para a vida - descobrindo as suas aptidões mais salientes, desenvolvê-las e orientá-las para aplicações práticas, mau grado toda a sua debilidade'. Visa tornar a criança o menos possível dependente de outrem e que ela não sobrecarregue a sociedade" (ANTIPOFF apud JANUZZI, 1985, p.88).

Helena Antipoff propôs uma educação dividida em classes hierarquizadas de acordo com o grau de inteligência das crianças. Defendeu os testes de QI como um meio para detectar a anormalidade e como ponto de partida para a educação. Os testes de inteligência, propostos na teoria de Binet & Simon, teriam papel relevante na programação da prática educativa. Ao mesmo tempo criticou-os por não possibilitarem mensurar as aptidões inatas de cada criança. Afirmava que

"A educação das crianças débeis e anormais não pode ter êxito senão depois de estabelecido o respectivo diagnóstico. Cumpre encarar cada criança como um problema particular a resolver. A criança não prova bem (sic). Por que não prova bem? Para responder a essa pergunta comecemos a conhecê-la, tratemos de no-la representar sob seus diversos aspectos, físicos, intelectuais, afetivos, sociais (...) comparemo-la com as crianças de sua idade; vejamos em que, sobretudo, a criança difere do cânon comum; descubramos as suas misérias; procuremos

as suas compensações. E só depois de uma observação atenta e metódica da conduta dessa criança (...), é que o professor terá conhecido e compreendido os seus alunos e resolvido o complexo problema da personalidade" (ANTIPOFF apud JANUZZI, 1985, p. 85).

Segundo Januzzi (1985), a educação do deficiente mental, de 1920 a 1935, esteve ligada a duas vertentes: a médico-pedagógica⁵ e a psicopedagógica⁶.

Na vertente médico-pedagógica, o médico ocupava a posição central, sendo o pedagogo, o seu auxiliar. O programa pedagógico constituía-se de "educação sensorial, ginástica, principalmente respiratória e trabalhos manuais. Houve também alfabetização" (JANUZZI, 1985, p.61).

Já a vertente psicopedagógica, cuja "clientela" principal eram os chamados "anormais de escola", conferia à psicologia papel essencial no diagnóstico e tratamento destes anormais, juntamente com a pedagogia.

Nesta vertente, os deficientes mentais foram divididos em três categorias: os "retardados de inteligência"⁷, os "instáveis ou contumazes"⁸ e os "mistos"⁹.

Afirmava-se que "as classificações só tinham efeito didático, isto é, visavam agrupamentos para facilitar o ato de mi-

5 "Mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares" (Januzzi, 1985, p.59).

6 "A psicopedagógica, que não independente do médico, é verdade, mas com mais ênfase nos princípios psicológicos" (Ibidem, p.59).

7 Eram todas as crianças que mostrassem um atraso de 2 a 3 anos em seu percurso de estudos.

8 Eram os indisciplinados, tagarelos e hiperativos.

9 Junção dos dois grupos anteriores.

nistrar conhecimentos" (JANAUIZI, 1985, p.66) (Grifo meu).

Esta justificativa é ainda hoje muito utilizada em diferentes estabelecimentos de ensino especial e até mesmo no próprio ensino regular.

Após a Segunda Guerra Mundial, houve uma grande expansão no que se chamava de "reabilitação", ocasionando a necessidade de ampliação e garantia de programas assistenciais destinados a pessoas portadoras de deficiências físicas, sensoriais e mentais.

Isto gerou o envolvimento das organizações internacionais de caráter inter-governamental, sob a direção da Organização das Nações Unidas, incluindo a UNICEF (Fundo de Emergência das Nações Unidas para as Crianças), a OIT (Organização Internacional do Trabalho), a OMS (Organização Mundial de Saúde), a Organização das Nações Unidas para Refugiados e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura).

A partir daí até os nossos dias, muitos programas assistenciais e educacionais foram desenvolvidos em vários países, ora com concepções diferenciadas acerca das possibilidades e limites dos portadores de deficiências, ora reforçando as já existentes.

No que se refere à conceituação da deficiência mental, a A.A.D.M (Associação Americana para a Deficiência Mental), propõe a seguinte definição:

"O retardamento mental se refere ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média que existe concomitantemente com déficits no comportamento adaptativo e que se manifesta durante o período de desenvolvimento" (TELFORD, 1977, p.298).

O termo deficiente mental é, na verdade, apenas uma das

várias tipologias que integram um conceito mais amplo: **excepcional**.

Baseado nisto e tendo em vista uma explicitação mais clara e homogênea do conceito, a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - FENAPAE¹⁰, considera excepcional:

"a criança, o adolescente ou o adulto que se desvia do padrão médio, pelas suas características físicas, mentais, sensoriais, emocionais ou sociais, exigindo conforme o caso, modificações ou adaptações nos serviços de educação, formação, colocação profissional e previdência social ou situação legal especial, notadamente nos setores do trabalho e da vida civil" (FENAPAE, 1991, p.5).

Utilizando-se das categorias exceção e excesso, o termo "excepcional" tem servido como conceito básico e referencial à literatura acerca dos seres que ontologicamente se desviam do que "deve ser", de um "padrão normal" e, ao mesmo tempo, como condição para promover o estabelecimento de práticas e ações especiais.

2. Os Seres e os Lugares

1

Lugares específicos para a transição e/ou permanência de

¹⁰ "Orgão Nacional que coordena e orienta o trabalho das 'APAEs', mantendo a unidade de doutrina, a filosofia de trabalho e os princípios básicos e fundamentais que norteiam o movimento 'APAEANO'" (FENAPAE, 1991, p.4).

pessoas portadoras de deficiências as mais diversas são praticamente inexistentes no mundo antigo. O que haviam, conforme mencionamos no início desse capítulo, eram práticas diferenciadas, ações diversas e distintas entre os povos, marcadas pela aceitação, abandono e extermínio.

2

Mas, foi na Grécia Antiga, amplamente marcada pela influência dos deuses, que os lugares tiveram seu início. Sob a forma de Templos Sagrados e com práticas constituídas de rituais místicos e de experiências e conhecimentos médicos, esses lugares possuíam um caráter extremamente miraculoso e divino.

Dentre os vários Templos gregos, o mais famoso é Epidaurus, localizado no sul da Grécia. Construído de pedra rebocada de branco, medindo 25,50 metros de comprimento e 13 metros de largura, era também conhecido como o "Santuário de Asclépios" (deus da cura e da medicina). Este Templo

"(...) recebia continuamente pessoas portadoras de males os mais variados e muitos de natureza grave, e era o último recurso para aqueles que haviam sido abandonados ou desenganados pelos médicos como casos incuráveis, ou sem qualquer possibilidade de solução.

Ali surgiam continuamente pessoas com artrite, cegos, surdos, mudos, deficientes mentais, vítimas de paralisias, reumáticos, casos de doenças degenerativas, vítimas de picadas de aranha ou de cobra, casos de gestação difícil, vítimas de acidentes com seqüelas graves e muitos outros" (SILVA, 1987, p.114).

Após um período de preparação, onde eram realizados os "ritos purificadores" (jejuns, banhos medicinais, dietas especiais, sacrifícios ao deus, etc.), os portadores de males crônicos e de deficiências diversas dormiam uma noite sobre a pele de um animal sacrificado ao deus, num local chamado "abaton".

Fela manhã, os sacerdotes registravam e interpretavam os sonhos e as visões que tiveram os doentes e deficientes durante a noite, acreditando serem elas mensagens do seu deus Asclépios.

3

Só em Roma, entretanto, é que surgiram as primeiras organizações separadas, para o cuidado e abrigo de doentes crônicos e deficientes, juntamente com um incipiente sistema de atendimento hospitalar para a população civil, marcando a sua contribuição para a história da medicina.

Esse serviço de atendimento era realizado por médicos, após seus serviços nas legiões ou nos navios de guerra.

Além disso,

"nas escavações de Pompéia existem locais que parecem indicar que médicos mantinham instituições como se fossem casas de repouso ou de convalescença. E, segundo Claudio Galeno de Fergamo, nas províncias do Império Romano estabelecimentos de cuidados médicos acabaram tornando-se hospitais para atendimento a doentes graves e pessoas mutiladas, com o subsídio financeiro do poder central e pessoal, pago pelo Império" (Ibidem, p.146).

No início do Cristianismo, sob influência dos preceitos morais cristãos, surgiram também, em algumas localidades, hospitais destinados ao abrigo de viajantes enfermos, doentes crônicos e, em meio a esses, os deficientes mais pobres. Os doentes de famílias mais abastadas recebiam tratamentos em suas próprias residências.

Dentre estes hospitais ou abrigos destacam-se o "Hospital de Edessa, na Síria e o abrigo na categoria "xenodochium" em Cesaréia.

Considerando a assistência aos pobres a virtude mais importante dos bispos, o Concílio da Calcedônia (em 451 d.C.) juntamente com outros Concílios da mesma época, designam aos bispos a tarefa de organizar e prestar assistência aos pobres e aos enfermos:

"O bispo proverá alimentos e roupas, dentro da possibilidade de suas posses, para o pobre e para o enfermo que devido a seus males estejam impossibilitados de trabalhar por sua conta"
(Ibidem, p.166).

Em 542, por influência direta da Igreja, o rei franco Childebert construiu o "Hospital de Caridade", na cidade de Lyon.

Da mesma forma, os senhores feudais sentiram-se quase que obrigados a "cuidar" dos pobres, doentes e portadores de deficiências físicas e mentais que vivessem dentro de seu feudo.

No Império Bizantino, Constantinopla foi a cidade mais famosa pelos seus hospitais, orfanatos e abrigos para pessoas ido-

sas e carentes. Esses lugares eram mantidos e organizados pela família Imperial e pela nobreza mais refinada, sempre auxiliados pela Igreja e serviam para limpar das ruas e praças, os infortunados e doentes.

Através de banquetes e doações eram levantadas somas grandiosas e entregues à Igreja para distribuir entre os pobres.

Posteriormente, através da aliança entre Igreja e Estado, outras entidades foram criadas e classificadas em nove categorias:

" *'brephotróphium'* - lar para recém-nascidos;

'gerontotróphium' - lar ou abrigo para pessoas idosas abandonadas ou sem condições familiares de sustento contínuo e seguro;

'lobotróphium' - abrigo e internato para pessoas vítimas de limitações físicas crônicas e muito severas;

'nosakómeion' - criado para tratamento e abrigo de doentes agudos e crônicos sem posses nem condições para tratamento domiciliar;

'orphanotróphium' - abrigo e alimentação para crianças órfãs ou abandonadas pela família;

'pandóchium' - abrigo polivalente destinado indiscriminadamente a todos os tipos de desamparados não enquadrados nas demais organizações;

'ptochotróphium' - abrigo e alimentação para mendigos e pessoas pobres e abandonadas sem condições de sustentação própria;

'tuphlokómeion' - abrigo e alimentação para pessoas cegas pobres desprovidas de condições familiares para garantir seu sustento;

'xenodóchium' - organização destinada - pelo menos no início - a viajantes e peregrinos estrangeiros adontados ou em sérias dificuldades de abrigo (Ibidem, p.173).

Segundo as idéias cristãs da época, o melhor e mais eficaz remédio para todos os que apresentassem males físicos ou mentais (considerados santos em potencial) era a oração orientada pelos sacerdotes. Conseqüentemente, os melhores lugares para seus cuidados eram os que funcionavam em ambientes organizados e dirigidos pela Igreja.

Nesse sentido, destacam-se alguns santos famosos da Igreja como São Basílio e São Lineu pela criação, organização e manutenção de abrigos destinados aos cegos e São João Crisóstomo, pela construção de abrigos aos doentes crônicos e portadores de deficiências.

No século IV, os cuidados aos doentes e deficientes passaram a ser preocupação central dos mosteiros, mesmo porque, eram os únicos lugares que possuíam alojamentos para abrigá-los. Algumas vezes, também os mendigos usufruíam desses abrigos e da alimentação neles distribuída.

Durante o século VII, além dos vários hospitais existentes, é criada na França, por iniciativa do bispo São Bertrão, uma instituição destinada aos cegos.

De maneira geral, entre os séculos VII e XII,

"os hospitais mantidos nas propriedades dos mosteiros e das abadias ou mesmo das poucas instituições especialmente preparados para tanto, foram praticamente as únicas organizações européias que mantiveram como seus objetivos básicos cuidar do doente agudo, e em muitos casos também do crônico. Serviram também de abrigo para pessoas impossibilitadas de prover seu próprio sustento devido a sérias limitações físicas e sensoriais" (Ibidem, p.204.).

Neste período também (mais especificamente em 1155),

surgiu a primeira Congregação Religiosa destinada a dar assistência apenas na área de enfermagem: a " Congregação das Irmãs de Santo Agostinho".

Até hoje existem Congregações Religiosas que assumem a coordenação de entidades hospitalares ou se dedicam a um trabalho itinerante na área da saúde, em diversas partes do mundo.

5

No mundo Islâmico do século IX, o primeiro hospital destinado a atender enfermos e deficientes foi construído pelo co-patrocinio de Carlos Magno. Um século depois, mais dois hospitais foram criados em Bagdá, sob o governo do califa Al-Muktadir, dos quais, o último era caracterizado "*como entidade de tratamento, de observação, de ensino e de treinamento dos médicos*" (Ibidem, p.182).

No leste da Europa, durante a Idade Média, os hospitais que visavam promover o atendimento a doentes e portadores de deficiências foram criações tanto dos senhores feudais, quanto dos governantes de burgos maiores.

Mais tarde, estes hospitais de feudos e reinos da Europa foram instalados em centros maiores, ampliando e melhorando seu padrão de atendimento a um número mais extensivo de pessoas e continuando a manter os serviços de enfermagem de diversas ordens religiosas.

6

No final da Idade Média, várias associações são criadas com o objetivo de angariar fundos de assistência aos doentes e diminuir as dificuldades causadas pela superlotação dos hospitais.

Nesta época, os hospitais abrigavam, além dos doentes, pessoas que não possuíam meios de subsistência como no caso de muitos portadores de deficiências físicas e mentais graves.

"(...) nos últimos decênios da Idade Média a Europa estava praticamente coberta por uma verdadeira rede - desarticulada, é verdade - de hospitais, casa de abrigo a doentes, enfermarias em conventos e mosteiros e também casas montadas para abrigar pessoas necessitadas de tudo para poder sobreviver" (Ibidem, p.227).

Contudo, dentre o vasto número de hospitais existentes, poucos eram os que garantiam aos doentes e pobres, além dos cuidados com abrigo e alimentação, o atendimento médico de que necessitavam.

De forma geral, os hospitais existentes na Idade Média dedicavam-se mais para *"o cuidado do que para a cura das pessoas; menos para alívio do corpo e de suas dores do que para assistência da alma ..."* (SILVA, 1986, p.220-21).

Esses hospitais mantidos por Congregações Religiosas, pouco a pouco foram sendo secularizados e a ampliação considerável da miséria e da falta de cuidados básicos como habitação, saúde e alimentação, propiciaram o aumento significativo de doentes.

No século XIII, começaram a surgir alguns hospitais-escola como os de Sivas em 1214, o Konya em 1219 e o Cankiri em 1235, além de outros.

Neste mesmo século, as Universidades da Europa Ocidental buscaram resgatar os conhecimentos acumulados pelos árabes e extraídos pela Cultura Grega Clássica. Ampliaram-se, com isto, os conhecimentos teóricos e práticos no campo da cirurgia e anatomia, na Itália e França.

Na Inglaterra, até o século XV, chegaram a ser organizados cerca de 750 hospitais, dos quais, 217 destinados aos portadores de hanseníase.

Em contrapartida, durante os séculos XVI e XVII, muitos sistemas ingleses de abrigo e assistência, organizados pelo catolicismo, foram destruídos ou abandonados, em decorrência da expulsão dos religiosos, após o término do regime feudal e a dissolução dos conventos, mosteiros e abadias pelo rei Henrique VIII.

Os edifícios onde funcionavam esses sistemas foram utilizados para outros fins e poucos hospitais novos foram criados até o início do século XVIII. Os que permaneceram mantiveram suas características de abrigo ou asilo aos doentes, velhos, deficientes físicos e mentais, até sua morte.

"A maioria deles encontrava-se localizada em Londres e quase todos dispunham de instalações muito precárias. Nessa situação continuavam eles a receber doentes crônicos e pessoas seriamente incapacitadas por deficiências físicas e por problemas mentais, uma vez que fora de suas instalações não conseguiriam sobreviver" (Ibidem, p.252).

Por outro lado, começa a surgir, em algumas partes da

Europa do século XVII, uma tendência a considerar os hospitais não mais como simples depósitos de doentes, mas como organizações de tratamento e cura desses.

Essa tendência acenava a possibilidade dos hospitais se tornarem, também, centros de estudos e de treinamento prático aos estudantes de medicina. E foi o que começou a acontecer no ano de 1626, na cidade de Leyden, na Holanda.

No ano de 1634, o Padre Vicente de Paulo fundou, na França, várias instituições para crianças pobres e abandonadas, doentes e defeituosas, até então, exploradas na prática da mendicância.

7

No século XVIII, "surge algo de novo sob o sol do Reino Britânico": alguns hospitais especializados são construídos para atender pessoas com problemas mentais graves, dos quais, destaca-se o "Hospital Saint Luke".

Também nesta época, algumas áreas da medicina começam a definir-se como especialidades médicas.

A exemplo da Inglaterra, outros hospitais foram criados em diversos países europeus, financiados pelo governo.

Em 1784, foi fundado em Paris, por Valentin Haüy, o "Instituto Nacional dos Jovens Cegos" que buscava não apenas abrigar pessoas cegas, mas ensiná-las a ler por meio de um alfabeto com tipos em relevo.

Durante o século XVIII, renasce numa parte da sociedade europeia, a "preocupação" em dar ao menos abrigo e alimentação às pessoas que não tinham possibilidade de garantir sua própria sobrevivência.

Outra parte, entretanto, além de discriminar essas pessoas, alargava seu riso quando observava as situações vividas pelos doentes mentais e deficientes. Um exemplo disto é relatado por Wolfensberger quando descreve que, no Hospital Real de Londres (uma espécie de manicômio), muitas pessoas pagavam

"a vigias ou a atendentes do hospital para observar e para rir de certos doentes acorrentados, de seus gritos e dos seus rostos desfigurados e contorcidos, especialmente quando apresentavam deformações sérias ou deficiências físicas e mentais" (SILVA, 1986, p.258).

O fato destes doentes e deficientes serem acorrentados decorria da visão supersticiosa que os considerava possuídos pelo demônio, anteriormente mencionada em "As Coisas e os Seres".

Na França, as condições físicas e de atendimento dos hospitais públicos tornaram-se degradantes no século XVIII:

"Temos em Paris um Hospital ('Hôtel-Dieu') onde reina o perpétuo contágio, onde inválidos pobres, amontoados uns sobre os outros, contagiam seus vizinhos com a praga e com a morte" (VOLTAIRE apud SILVA, 1986, p.259).

"Os doentes pobres e os prisioneiros ali confinados eram geralmente considerados como condenados, atingidos pela mão de Deus, cujo primeiro dever era expiar seus pecados e eram sujeitas a tratamentos cruéis" (MICHELET apud SILVA, 1986, p.259-60).

Para amenizar a imagem ruim e pavorosa que estes hospi-

tais haviam criado nas mentes das pessoas (principalmente dos doentes), foram dados a eles nomes mais sugestivos e carismáticos como: "Hotel de Deus", "A Caridade", "A Piedade", etc.

Esse jogo de linguagem, entretanto, não convenceu aos doentes e inválidos que, a todo o custo, negavam-se a ir para qualquer um desses lugares.

8

No século XIX, novas organizações foram criadas com o intuito de dar assistência e proteção a grupos marginalizados (nos quais se inserem doentes e deficientes) e, ao mesmo tempo, estudar seus problemas e dificuldades na busca de alternativas de tratamento e atendimento mais significativos.

Foram organizados, também (na Europa, Estados Unidos e outros países), hospitais, escolas, orfanatos, asilos e lares para deficientes físicos a fim de dar atendimento às deficiências específicas.

O progresso das Ciências e a divisão do conhecimento em especialidades implicou tanto numa divisão das pessoas (classificadas por tipos de deficiências), quanto na criação e estabelecimento de lugares específicos a eles destinados.

Assim, foram criados e/ou organizados:

a) Hospitais de atendimento a pessoas com problemas físicos e ortopédicos, na seguinte ordem cronológica:

"1812 - Johann Georg von Heine criou um hospital só de atendimento ortopédico na cidade de Würzburg, na Prússia.

1817 - Foi criada na cidade de

Birmingham, na Inglaterra, um hospital dedicado apenas a casos de ortopedia, ou seja, o chamado Orthopaedic Hospital.

1818 - Em Lübeck, Alemanha, foi também fundado um hospital destinado a pacientes que apresentassem males ortopédicos, por influência do médico Lesthof.

1821 - Foi fundado na cidade de Bar-le-Duc, na França, um hospital semelhante.

1826 - São construídos em Berlim, Alemanha, dois hospitais para ortopedia, enquanto que no mesmo ano em Paris dois outros são também organizados.

1828 - Um hospital ortopédico é inaugurado na cidade de Montpellier, na França.

1830 - Inaugurado na cidade alemã de Hannover o famoso Stromeyer Hospital, destinado exclusivamente ao atendimento de casos de ortopedia" (Ibidem, p.165).

b) Escolas de atendimento especializado a cegos:

"1863 - Em Lisboa, Portugal, no Castelo de Vide, foi iniciado o ensino profissionalizante para alunos cegos.

1866 - Na Cidade do México foi criada e instalada a primeira escola para cegos mexicanos.

1876/1880 - Em Kyoto e em Tóquio foram criadas duas modernas escolas para receber somente alunos cegos.

1882 - Foi criada em Londres a Sociedade de Prevenção da Cegueira - entidades semelhantes foram também organizadas em outros países logo após.

1888 - Criada em Buenos Aires, Argentina, a Escola para Cegos e para Surdos.

1890 - Em Santiago do Chile foi também criada uma escola para cegos" (Ibidem, p.266).

c) Escolas e programas ao ensino de surdos-mudos:

"Na Inglaterra, ao final do século XVIII e início do século XIX, o educador Thomas Braidwood (1715 a 1806) organizou uma escola para surdos em E-

dinburgh e logo após uma outra em Londres. (...) Na Alemanha, Moritz Hill (1805 a 1874) desenvolveu um método próprio de educação para crianças surdas, usando a comunicação oral e seguindo exemplo do educador alemão Samuel Heinicke (1727 a 1780). (...) Nos Estados Unidos, (...) no ano de 1815, em Hartford, Connecticut, foi organizada uma sociedade para a instrução de surdos (...). No dia 15 de abril de 1817 foi aberta a Escola Hartford para Surdos que começou a utilizar tanto os sinais quanto o alfabeto normal e a própria escrita. Em 1818 foi criada a New York Institution for the Deaf, graças à influência marcante e ao interesse direto do Reverendo John Stafford" (Ibidem, p.268).

Posteriormente, mais escolas surgiram utilizando-se de métodos de comunicação oral em detrimento aos de comunicação por sinais, usados na primeira metade do século XIX.

No século XX, a Europa já contava com mais de 20 instituições de atendimento a pessoas portadoras de deficiências físicas, sensoriais e mentais. Estas funcionavam através de recursos próprios obtidos em doações e campanhas.

9

Nas Américas, os esforços para construção de hospitais e centros de assistência aconteceram muito cedo, logo após o seu descobrimento. Em 1524, já havia surgido o "Hospital Jesus de Nazaré", a mais antiga organização de assistência médica do continente, no México.

No Peru, Poma de Ayala afirma que "nas grandes cidades havia verdadeiros hospitais que admitiam os anões, os corcundas e os indivíduos com lábios leporinos" (apud SILVA, 1986, p.257). E-

xistiam, também, hospitais destinados a doentes incuráveis ou enfermos de aspecto repulsivo.

No Brasil, segundo historiadores, as primeiras entidades hospitalares foram as Casas de Misericórdia localizadas em Santos, Bahia, Olinda, Rio de Janeiro, Recife e Espírito Santo. Elas objetivavam atender aos doentes necessitados de assistência médica.

No século XVII, foi criado o "Imperial Instituto dos Meninos Cegos" (atualmente chamado Instituto Benjamin Constant), por D. Pedro II. Isto porque, *"nada havia sido feito no Brasil Imperial em favor dos cegos até 1854, a não ser algumas iniciativas privadas de mero alojamento e asilo dos cegos em Instituições mal organizadas"* (SILVA, 1986, p.285).

10

No século XX, até por volta de 1950, os portadores de deficiências mentais eram atendidos (ou "depositados") em alguns pavilhões junto a Hospitais de Neuropsiquiatria Infantil e/ou a Hospitais Psiquiátricos localizados em diferentes pontos do país. O primeiro Pavilhão (Pavilhão de Bourneville) foi construído em Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro; e o segundo, no ano de 1921, em São Paulo, no Hospital de Juquiri.

O atendimento aos deficientes realizados nestes pavilhões (únicos até então), era meramente assistencial e desprovido de qualquer orientação específica.

Dadas essas situações, no início da década de 50, a ONU juntamente com representantes da OIT, OMS e UNESCO, buscaram

"provocar a organização de Centros de Demonstração de Técnicas de Reabilitação, que acumulassem a responsabilidade de não só dar atendimento qualificado, mas também de desenvolver cursos para a formação de pessoal básico nessas mesmas técnicas" (Ibidem, p.319).

Os critérios para a escolha dos países, estados ou cidades onde esses programas e recursos poderiam ser desenvolvidos, referem-se, de modo geral, a aspectos de infra-estrutura, apoio político e Centros de pesquisa e ensino.

Após os estudos, os "Centros de Demonstração de Técnicas de Reabilitação" foram instalados em quatro países: Iugoslávia (Skopje), Egito (Alexandria), Índia (Bombaim) e Brasil (São Paulo - denominado Instituto Nacional de Reabilitação/INAR na USP).

No Brasil, este Instituto pretendia ser um paradigma para toda a América Latina, contudo, acabou sendo apenas um Centro Piloto, distanciado da pretensão inicial.

"Após diversos anos de funcionamento, contava o Instituto de Reabilitação com uma equipe especializada, tinha um bom número de leitos para casos que precisavam de internação, atendia um bom volume de clientela e dava cursos de preparação dos técnicos em fisioterapia, em terapia ocupacional e no campo de próteses e órteses. (...) organizava congressos, seminários e dava uma expressiva cota de contribuição ao desenvolvimento dos ideais da reabilitação em nossa meio" (SILVA, 1986, p.321).

Apesar do potencial que o Instituto possuía e dos pro-

fissionais que nele atuavam, acabou fechando no final da década de 60, devido a inúmeros problemas. Seus cursos, como também suas instalações, foram absorvidos pela USP. Os profissionais se dispersaram em outros serviços e a clientela, ou ficou sem receber atendimento ou aderiu a outros institutos e escolas que começaram a ser criados logo a seguir.

O que se pode perceber é que, da metade do século XX em diante, os deficientes passam dos pavilhões, localizados em Hospitais Psiquiátricos, para as escolas especiais que, no entanto, continuavam sendo discriminadas, segregadas e segregadoras.

No dia 11 de novembro de 1954, através de um grupo de pais de deficientes e outras pessoas da comunidade é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE do Brasil, no estado do Rio de Janeiro.

Um ano depois é criada a primeira APAE do Estado de Santa Catarina, em 14 de setembro de 1955, na cidade de Brusque, sendo que, a primeira classe especial em Santa Catarina, assistida por sete crianças em idade de 7 a 14 anos já havia sido instalada em Florianópolis, em 1957.

Em São Paulo, a primeira APAE surgiu em 1961 por iniciativa de Alda Moreira Estrázulas, apoiada por Beatrice Bemis (mãe de um deficiente), Maria Amélia Vampré Xavier e outros.

Em 1962, é criada a Liga Internacional de Sociedades de Amparo ao deficiente mental, integrado por mais de 40 Associações Nacionais de Pais e Amigos dos Excepcionais.

A segunda APAE de Santa Catarina, foi instituída no ano de 1964 pelo Professor Manuel Boaventura Feijó, em Florianópolis. Neste ano, a capital do estado já contava com uma escola para ex-

cepcionais, criada em 1962, junto ao prédio do Jardim de Infância Marieta Konder Bornhausen.

Em 1968, após alguns estudos e, contando com o respaldo legal e financeiro do Governo do Estado de Santa Catarina, foi criada, através da Lei n. 4.156, a Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE, no município de São José, em Florianópolis. A esta Fundação cabia a *"responsabilidade de definir, coordenar e executar a política estadual de educação especial e de reabilitação da pessoa portadora de deficiência"* (Revista Vivência, 1988, s.n.p).

De acordo com dados estatísticos do Censo Educacional de 1989, fornecido pelo Ministério da Educação - MEC, há no Brasil um total de 1.262 (número talvez já acrescido) instituições especializadas que se caracterizam em: Escola Especial (totalizando 1092 escolas), Centro de Reabilitação (524), Centro de Orientação (256), Hospital (7), Clínica (232), Creche (35) e outras não especificadas (151), sendo 14 Federais (1%), 153 Estaduais (12%), 94 Municipais (7%) e 1001 Particulares (80%)¹¹.

Existem ainda, no Brasil, aproximadamente 1.200 Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAEs¹² destinadas ao atendimento de pessoas portadoras de deficiência mental e deficiências múltiplas, sendo destas, 135 no Estado de Santa Catarina¹³.

11 Gráfico dos dados consta em anexo.

12 As APAEs são entidades filantrópicas, que contam quase que apenas com seus próprios recursos, resultantes de Associações, doações, campanhas locais, nas quais a "caridade pública", o comércio, a indústria e as Associações de Serviços como Rotary e o Lions Clube representam o fator primordial.

13 Dados fornecidos pela FENAPAE/SC em outubro de 1993. Vide anexo.

Este passar pela história da deficiência mental, enfocando as relações/ações estabelecidas com e para os deficientes, e os lugares a eles construídos, busca ser um ponto de partida para as reflexões posteriores acerca de uma prática vivida hoje.

DO CAMINHO DO CRIADOR

"Queres procurar o caminho que te guia a ti mesmo? Espera ainda um momento e houve-me.

O que procura facilmente se perde a si mesmo. Todo insulamento é um erro. Assim fala o rebanho. E tu pertenceste ao rebanho durante muito tempo.

Em ti também há de ressoar a voz do rebanho. E quando disseres: Já não tenho uma consciência comum convosco, isso será uma queixa e uma dor.

Olha: essa mesma dor é filha da consciência comum, e a última centelha dessa consciência ainda brilha na tua aflição.

Queres, porém, seguir o caminho da tua aflição, que é o caminho para ti mesmo? Demonstra-me o teu direito e a tua força para isso!

Acaso és uma força nova e um novo direito?

Um primeiro movimento? Uma roda que gira sobre si mesma? Podes obrigar as estrelas a girarem em torno de ti?

Chamas-te livre? Quero que me digas o teu pensamento fundamental, e não que te livras-te de um jugo.

Será tu alguém que tenha o direito de se livrar de um jugo? Há quem perca o seu último valor ao libertar-se da sua sujeição.

Livre de quê? Que importa isso a Zaratustra? O teu olhar, porém, deve anunciar-se claramente: livre, para quê?" (NIETZSCHE, 1989, p. 77-78).

CAPITULO II

RECONSTITUINDO UMA HISTORIA VIVIDA

1

As coisas vividas pelos seres humanos, os lugares por eles percorridos, a relação entre coisas e lugares e entre coisas-lugares e seres, provocam e provocaram, ao longo da história da vida de cada um e de muitos, diferentes concepções e ações que são, por sua vez, concepções e ações históricas.

2

Quero também dizer que: A constituição dos seres que vivenciam sensações e percepções variadas em **categorias** ou em **conjuntos "de"** alguma coisa (**conjunto de alunos, conjunto de intelectuais, de cientistas, de médicos, de analfabetos, de índios, de ciganos, de excepcionais e tantos outros conjuntos**), no conjunto maior de uma população por meio de processos classificatórios de exclusão e inclusão, é resultante, e ao mesmo tempo geradora, de algumas e de múltiplas concepções e ações acerca destas "sinte-

ses vazias" (FOUCAULT, 1990, p.20), destes conjuntos ou categorias.

3

E que: Ao lado da constituição destes conjuntos, formam-se lugares específicos que podem ser também lugares institucionais "de" ou "para" determinadas pessoas, a fim de que neles elas transitem. Um trânsito que estabelece o tempo entre um dia, alguns dias, milhares de dias ou todos os dias de existência possível. *"A dominação marca os corpos e as coisas, como marca o lugar dos corpos e das coisas"* (BELTRÃO, 1992, p.13).

4

Conjuntos "de", em espaços institucionais "para", que por fim tem o objetivo "de". Se acaso assim possa ser, há de se considerar, então, que não são todos os que participam dos mesmos espaços: Há espaços institucionais nunca transitados por alguns grupos; Há espaços onde todos (ou quase todos), num certo tempo transitaram; e há espaços onde apenas alguns percorreram ou transitam há muito tempo. Nisto está um pouco da história dos lugares chamados "comuns" e "especiais".

5

E se lhe dissessem que a escola é um espaço institucional onde é possível acontecer as três situações acima descritas? Não considerarias isto contraditório, se pensasses que não há uma escola, mas escolas. E que a questão não é apenas quantos e durante quanto tempo transitam, mas sim, para quem (conjuntos "de" - espaços "para") e, em decorrência "do que" ou "para que" (objetivo "de"), estes espaços são criados e mantidos.

6

E é, a partir desse espaço institucional denominado escola, mais especificamente a chamada escola especial, criada e mantida para atender/ensinar ou ensinar/treinar pessoas chamadas também de especiais, em decorrência de determinados modelos, valores e normas (inclui-se aqui os "direitos" e "deveres" do ser cidadão), instituídos em nossa sociedade no decorrer de sua história, que buscarei desenvolver esta reflexão. No entanto, não apenas como quem olha do lado de fora, mas como quem nela transita há alguns anos, ora reforçando o instituído (reprodução), ora buscando ser instituinte (produção, engendramento). Sim, como mestiço que percorre de uma margem a outra buscando o centro, o meio, o ponto onde se entrelaçam todos os sentidos e de onde é possível vê-los e compreendê-los.

1. A história de um saber: análise das proveniências?

7

Algo se faz pergunta: Por que um *"gosto lascivo pelo que é estranho, dolorosamente paradoxal, problemático e absurdo na existência?"* (NIETZCHE, 1988, p.20).

Talvez para alguns não seja exatamente esse sentimento que movimenta corpos docentes a trabalhar em uma escola especial com pessoas ditas especiais. Talvez seja. Talvez possa ser em decorrência de uma situação ocasional ou circunstancial. Talvez seja por uma variedade de razões e sentimentos - a entrada numa experiência como a própria experiência em vivência pode ser provocada e provocar uma multiplicidade de sentimentos e motivos que, contudo, não são suscetíveis de serem medidos ou pensados em termos de uma suposta linearidade. Quando realizamos alguma coisa ou quando algumas coisas se realizam em nós, é possível dizer ou definir exatamente que sentimento apareceu primeiro?

8

Como nem todas as perguntas foram feitas somente para serem respondidas (algumas, talvez, muito mais para serem pensadas e transformadas em novas perguntas), deixo ao pensamento o privilégio. Ressalto apenas que a multiplicidade de sentimentos, sem

uma ordenação e definição, impulsiona historicamente corpos docentes e discentes a entrar em trânsito num espaço de tempo qualquer. Neste processo de entrada, também eu sou transeunte, movida pela combinação de uma infinidade de sentimentos entremeados entre si e pela necessidade.

9

As ações iniciais, geralmente, são pautadas pelos conhecimentos recebidos nos cursos de Magistério e de Pedagogia (quando os docentes possuem curso superior)¹ que se referem ao ensino de "crianças normais" e não "especiais". Isto é o que, implícita ou explicitamente, é ressaltado ou enfatizado de maneira geral pelos docentes quando estes ingressam no trabalho pedagógico de uma escola especial. A separação entre "crianças normais" e "crianças especiais" lhes serve como pano de fundo para justificar o não saber o que e como fazer para ensinar os consumidores dos "serviços especiais", aliado aos sentimentos que se produzem no confronto entre estados do ser, entre os que se dizem eficientes e os que dizemos deficientes.

E será que este silenciamento que se fala existir (ou que existe) e que justifica a carência do saber especializado e institucionalizado sobre uma dada realidade, deve-se ao fato dos docentes de 2º e 3º Graus não se sentirem autorizados ou suficientemente "competentes" para enfocá-la? Ou será porque compreendem que a separação das pessoas em conjuntos "de" ou em categorias

1 Estatísticas em anexo.

"de", muito bem delimitadas, é um processo muito mais seletivo que educativo, muito mais disciplinatório e regulativo que gerador de entendimentos e muito mais fragmentário que construtor e ampliador do conhecimento?

Ao que parece, no contato com estes docentes, o não sentir-se autorizado tem sido a justificativa principal servindo para reforçar tanto um certo misticismo em torno de alguns conhecimentos, quanto uma necessidade de compartimentalização dos mesmos: não é por acaso, que quando se questiona sobre o que tem sido enfocado nestes cursos de formação de professores sobre a educação de pessoas chamadas "especiais", as falas são carregadas de evasivas, acompanhadas de justificações, tão logo, a solução é apontada prevendo a sua importância. Comumente, e de forma geral, esta solução se refere à "criação de uma disciplina específica" que trabalhe com estas questões ou problemáticas fornecendo aos discentes os conhecimentos "necessários" para sua atuação ou possível atuação eficiente, na escola especial.

Por outro lado, esse sentimento de desautorização de alguns (para falar e agir, criando um certo imobilismo e dependência) gera, ao mesmo tempo, o sentir-se autorizado de outros. Com isto, acabam-se instituindo ou reforçando relações hierárquicas de dominação e subordinação, bem como, relações de poder-saber que, por sua vez, não se fazem "conhecer".

"... existe (...) uma perpétua articulação do poder com o saber e do saber com o poder. (...) exercer o poder cria objetos de saber, os faz emergir, acumula informações e as utiliza. Não se pode compreender nada sobre o saber econômico se não se sabe como se exercia, cotidianamente, o poder e o poder econômico. O exercício do poder cria perpe-

tuamente saber e, inversamente, o saber acarreta os efeitos do poder. (...) Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder" (FOUCAULT, 1990, p.142).

10

Assim, se os docentes dos cursos de Magistério e de Pedagogia se consideram "fragilizados" para falar sobre o que se chama educação especial (a não ser mencionar que ela existe e fazer algumas colocações muito genéricas, mesmo que falem muito e durante alguns anos sobre educação) pelo fato de não se sentirem autorizados; se os discentes que serão ou que já são também docentes não se sentem autorizados a agir porque, em sua formação secundária - no caso dos que possuem Magistério - e acadêmica - para os formados em Pedagogia - não aprenderam como e o que ensinar a esse "tipo meio estranho e aparentemente muito difícil" (os chamados anormais), em virtude de terem aprendido como e o que ensinar àqueles que podem aprender (os chamados normais)²; haverá aqueles que se sentem autorizados a falar e a ensinar: a dizer o que deve ser feito e o que não deve, o que é certo e o que é errado, o que é possível e o que não é, sem nunca sentir-se embaraçando o novo ou cerceando a liberdade e a descoberta.

² E como se a lógica da dominação aqui se invertesse: Os "capazes", ao defrontarem-se com aqueles que consideram os "reais incapazes", tornam-se inicialmente iguais a eles.

Graças a esses nobres "sábios", o desconhecimento e o não saber "o que e como fazer" não impedirão que docentes deixem de entrar em trânsito nesta "realidade especial e problemática", pois logo aprenderão, através de determinados cursos de capacitação docente³ oferecidos por instituições especializadas ou não, o conhecimento e o saber de que "necessitam".

Ao fazê-los, e na busca de estabelecer uma fronteira, aprende-se a identificar as marcas, caracterizá-las e esquadrihá-las.

Um processo que inicia com o **reconhecimento**: quem e como são as pessoas as quais podemos chamar de excepcionais ou deficientes.

"A deficiência como conceito é algo que surge como eminentemente moderno, diretamente relacionado com a maneira pela qual do século XIX para cá o homem ocidental concebe a vida, a convivência social, e o que espera do humano" (PUPPIN, 1989, p.30).

Existem várias definições ou conceitos e quase todos com um conteúdo comum ou muito próximo. Alguns exemplos:

"Que se desvia da média ou da criança normal em: 1) características mentais; 2) aptidões sensoriais; 3) características neuromusculares e corporais; 4) comportamento emocional e social; 5) aptidões de comunicação; e, 6) múltiplas deficiências, até o ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de educação especial no sentido

³ A crítica se refere aos cursos que se limitam a oferecer uma instrução, prática ou teórica, de forma meramente mecânica e acabada, sem preocupação nenhuma com o questionamento, a reflexão e a produção coletiva do conhecimento.

de desenvolver ao máximo suas capacidades" (FONSECA, 1989, p.29)

"São considerados excepcionais os educandos que, em razão de desvios acentuados, de ordem física, intelectual, emocional ou sócio-cultural, apresentam necessidades educacionais que para serem adequadamente atendidas, requerem auxílios ou serviços especiais de educação" (MAZZOTA, 1982, p.9).

"O termo 'pessoas deficientes' refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas e mentais" (RIBAS, 1986, p.10).

Neste sentido, os termos "excepcional" (referente a excesso e exceção) e "deficiente" (referente a ineficiência nos seus vários sentidos: físico, intelectual, sensorial, perceptivo, motor, comportamental, etc.), são termos genéricos utilizados para fazer referência às pessoas que percebemos significativamente "impedidas de" em função de uma falta ou excesso (também significativos) presentes não só no seu pensamento mas também, em seus corpos, no seu agir, expressar, sentir... quase sempre em relação a uma certa medianidade. Ou seja, em relação ao que podemos eleger como belo e aceito e ao que consideramos presente e possível em nós: a massa mediana.

Feito o reconhecimento e estabelecida a demarcação, o processo segue produzindo reduções: Primeiro em tipos de excepcionalidades ou deficiências - superdotado, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental, deficiência física, deficiência múltipla, etc. - e segundo, em níveis - cego, parcialmente

cego, surdo, parcialmente surdo, deficiente mental dependente, deficiente mental treinável, deficiente mental educável, etc.⁴ - de acordo com as intensidades de cada tipo: grave ou profundo, moderado e leve.

Observa-se os corpos se encaixando nos conceitos a fim de que estes tornem-se possuidores de uma certa corporeidade.

A racionalidade, em todos os tempos, sempre houve uma impossibilidade de poder tornar a deficiência (inclui-se aqui também a loucura) objeto de conhecimento. Assim, tanto deficiência como loucura nunca se fizeram conhecer, mas apenas se permitiram reconhecer.

E, diante dessa impossibilidade de explicar e conhecer a deficiência e a loucura pela racionalidade, criou-se a necessidade de regular, de controlar, de classificar...

11

Na continuação, aprende-se algumas técnicas de como treinar as pessoas reconhecidas como deficientes, parcelada e gradativamente (é por isso que cada docente era (ou é) autorizado a realizar apenas os cursos que se referem ao tipo de excepcionalidade com que trabalha), para que elas possam desenvolver "certas" atividades e adquiram alguns comportamentos "necessários" à sua vida pessoal e social.

⁴ A definição destes termos técnicos utilizados na educação especial encontra-se no final do trabalho em anexo.

Aprende-se "o que" e "até onde" os chamados deficientes possam aprender, em relação ao que uma medianidade se considera capaz. Aprende-se quais são as suas necessidades básicas e secundárias, o que deve ser privilegiado, reforçado e incentivado, como também o que deve ser negado e modificado.

Aprende-se que este "saber docente" provém ou deve provir apenas dos livros, das apostilas ou escritos e das falas ou dos discursos de "experts" na área.

"O que" e "como" aprender já se encontra pré-estabelecido e é definido de fora, antes ou depois das pessoas e quase nunca com elas... deixando à margem a riqueza do encontro. Acredita-se que os interesses e o querer de um grupo (seja ele formado por quem for) fazem parte de uma saber já estabelecido, elaborado e, então, de competência e de conhecimento apenas de "alguns" ou de um grupo de técnicos ou intelectuais. Estes, por terem experimentado algumas coisas (práticas e/ou teóricas) num dado momento histórico e com algumas pessoas, tendem a fixar sua autoridade, utilizando-a sutilmente para exercer um certo domínio e o controle sobre aqueles que julgam não saber. Dessa forma, ao mesmo tempo que se garantem, dão garantia à manutenção de um instituído. Com isso não se está negando a importância ou a validade dos conhecimentos já produzidos e das experiências construídas no decorrer da história, mas sim, o jeito como são utilizados e o que este (jeito) põe a funcionar.

Se o professor aprende a ensinar (nos cursos de formação

docente), há de se considerar também que, antes de tudo, ele aprende onde aprender... E, talvez seja por isso que o "novo sob o sol" ainda se faça tão raro...

13

Ao aprender o que ensinar/treinar e como ensinar/treinar, aprende-se também o que e como avaliar. Uma avaliação que consiste em confrontar as atividades (motoras, cognitivas, sensitivas, etc) e os comportamentos dos alunos considerados especiais com as atividades e comportamentos dos não especiais.

Este confrontamento se processa de forma objetiva: mediante o préenchimento de fichas pré-elaboradas (por técnicos) contendo um rol de atividades e comportamentos considerados necessários ao desenvolvimento humano "normal", onde o professor apenas deve marcar um "X" ou responder "SIM" ou "NAO", tendo em vista o que o aluno realiza das prescrições ali contidas. Ou ainda de forma descritiva: o professor descreve o que o aluno faz e/ou não faz. O conteúdo das prescrições é, no entanto, o mesmo rol das atividades e comportamentos das fichas anteriores. Coincidência, aprendizado ou desejo de ratificar o mesmo?

E, se a avaliação é considerada muito importante, igualmente importante é o que se avalia. Isto permite estabelecer o quanto e em que as pessoas estão se transformando, relacionado ao que queremos ou pretendemos. Quanto e em que o deficiente está se tornando mais eficiente. Quanto e em que o anormal está mais normal!

Tudo sempre pareceu muito certo, "apesar das pessoas serem incertas". Se encaixavam as pessoas aos lugares e as coisas aos lugares e às pessoas. Escolhiam-se algumas atividades de acordo com o prescrito ou selecionado como importante para o aluno aprender e privilegiavam-se certos comportamentos, negando outros. Demonstravam-se as atividades, gradativamente e uma a uma. Pedia-se ao aluno que as repetisse, repetindo quantas vezes fosse necessário até que aprendesse. O que é "doloroso", e muito real, é que algumas vezes, mesmo depois de ter aprendido a atividade solicitada, ela continuava sendo requerida e, conseqüentemente, repetida várias vezes e durante muito tempo.

Isto se constitui numa "arte do corpo humano", enquanto a "arte de talhar pedras". Implica no ato de gravar algo no corpo produzindo marcas, para que estas possam ser identificadas e recuperadas em qualquer tempo.

Assim, o hábito torna-se importante à medida que se torna também pegajoso, ou seja, à medida que consegue fazer de algo destinado a ser momentâneo, um ato permanente ou quase permanente. Mas o que é o hábito e qual a sua origem?

O hábito parece não ter uma origem certa e nem tampouco um preceptor próprio. Sua existência, como de muitas outras coisas, não permite que se identifique um sujeito e um lugar específico de sua criação, porque não há sujeito único e nem lugar fixo. O que existem são situações, falsificações, relações, atos, etc., que o permite materializar-se em detrimento de outras possíveis materializações. O ato de instruir, por exemplo, encontra no hábi-

to a substância que compõe o seu feito, materializada nas marcas que produz.

Dessa forma, como *"o costume é contrafação da natureza; o adestramento contrafação da educação"*, também o hábito é, *"contrafação da memória sendo suas marcas a repetição e assimilação"* (CHAUI, 1987, p.189).

Estas marcas chamadas repetição e assimilação, produzidas pelo hábito, podem estar presentes numa infinidade de fazeres, de diferentes lugares e mais especificamente, de um fazer chamado "ensino" e de um lugar instituído chamado "escola".

Nas escolas especiais, cenário desta pesquisa, a prática da repetição encontra-se justificada tanto num saber que seus prestadores de serviços dizem não possuir, quanto nas pessoas que consomem estes serviços. E, dessa forma, a "culpa" estará sempre nos consumidores e não no que se faz com eles.

Em razão desta "culpa", se institui e se reforça o hábito, ao mesmo tempo em que se impede ou nega a possibilidade do novo e do diverso. A ordem é o preceito que deve reger o hábito e o "mesmo", o "repetitivo", uma condição para sua materialização.

Em contrapartida, a memória, a liberdade e a autonomia constituem-se numa possibilidade para fazer valer o múltiplo, descharacterizando o hábito.

Se marcada pelo exercício do hábito, a prática da escola especial passa a ser entendida como o ato de ensinar/treinar o máximo possível as pessoas, para que progressivamente possam ir

entrando na ordem.

Depois de muitas tentativas existem aqueles que se frustram e dizem que é realmente muito difícil e, ao mesmo tempo, grandiosa a "missão".

Em decorrência disto e de outras coisas também, muitos olhares que se dirigem aos docentes de escolas especiais estão carregados de compaixão, pena e curiosidade, a ponto do próprio professor passar a ser visto como especial.

Quem já trabalhou ou trabalha em instituições especiais já deve ter ouvido, inúmeras vezes, comentários um pouco parecidos com estes:

_ Puxa, não deve ser fácil. Vocês merecem o céu!

_ Tem que ser pessoas muito calmas, pacienciosas e bondosas (especiais) para trabalhar com este "tipo de gente" e, mesmo assim, deve ser difícil!

Esta característica especial também se encontra expressa no rol das qualidades do bom professor de ensino especial:

" Perfil do profissional: Interesse, vocação, qualificação, disponibilidade, amoroso, vontade de crescer, criativo, participação junto à criança, envolvimento, calma, dedicado, não ser competitivo, partilhar informações, trabalhar em equipes, intercâmbio entre escolas, sem preconceito, conhecer o aluno, persistente, buscar informações, acessível, autovalorização, segurança, perspicácia, firmeza de atitudes, respeito, responsabilidade, assiduidade, entusiasmo, energia, não ser imediatista, questionar-se e permitir ser questionado e parar para pensar" (Cartaz exposto na sala de professores de uma escola especial, em 1992).

No decorrer da história humana, e em especial da pedagogia, houve (e pode haver) a elaboração de inúmeras tipologias e perfis "de como debe ser un buen maestro; se han realizado estudios sobre a valorización social del mismo y los requerimientos que sobre él recaen" (TRILLA, 1986, p.28). Uma elaboração que deve incidir não apenas sobre os docentes, mas sobre toda a massa escolar, para produzir e legitimar determinadas relações e formas de organização escolar e social.

Se na escola se cria um protótipo de docente, com a finalidade de produzir e estabelecer um modelo que sirva de exemplo e de ideário aos demais, cria-se também um protótipo de discente com igual função. Assim, um poderá pôr em funcionamento o outro, identificando-o, produzindo-o ou reforçando-o.

A variedade de tipologias e perfis ou modelos que existem, existem e podem existir, vinculadas à época ou ao momento histórico em que surgem, ao lugar e à pedagogia assumida, é tanto resultante quanto geradora ou reprodutora de relações hierárquicas e de tecnologias disciplinares e reguladoras operante no espaço escolar.

Talvez por isso, as transformações sociais ocorridas, a partir de uma relação de forças (ativas e reativas) ou de uma relação de poder existente num grupo e espaço social, nunca eliminaram os modelos ou protótipos, mas apenas os (re)modelaram segundo interesses existentes.

Assim, o fato destas relações hierárquicas e de poder serem históricas, produzidas e produtoras de e para alguma coisa,

faz com que os protótipos possam ser também caracterizados como históricos, isto é, produzidos e produtores de coisas e especialmente de pessoas.

Há um aspecto fundamental, que pode caracterizar qualquer sociedade e em qualquer tempo: a existência de modelos. Dessa forma as Sociedades Gregas, Romanas, Egípcias, Medievais, Modernas, etc., podem ser também Sociedades Protótipas.

O mundo vivido sempre foi o mundo da duplicidade. O espaço da vida e da morte, do prazer e da dor, da serenidade e do conflito, da liberdade e da servidão, do amor e do ódio...

E, também, o mundo das "idealidades" quando se constitui numa representação máxima e hierarquizada de toda e qualquer espécie humana ou material. Elas são os veículos imprescindíveis para fazer circular, em todos os espaços e tempos, uma necessidade cada vez mais crescente de assemelhação de todos e de tudo a elas.

Nessa perspectiva, a existência "no" e "do" mundo passa a caracterizar-se por dois grandes processos distintos, mas ao mesmo tempo "cúmplices": a afirmação e a negação. Diz-se "cúmplices" porque, apesar de serem contraditórios, um torna-se condição para a existência do outro.

Aprende-se, então, o exercício da afirmação; mas também, o da negação. Ao se afirmar uma lógica da razão nega-se outras; ao se afirmar a eficiência nega-se a deficiência e, ao se afirmar a morte ou a "vida-morta", nega-se o direito de existência viva e concreta.

A essência disto talvez esteja nas ações mais intrínsecas e antigas da humanidade: o exercício da dominação e a produção da servidão.

"... entendemos por 'dominação' um estado de coisas pelo qual uma vontade manifesta (mandato) do 'dominador' ou dos 'dominadores' influa sobre os atos de outros (do 'dominado' ou dos 'dominados') de tal sorte que em um grau socialmente relevante estes atos têm lugar como se os dominados adotassem por si mesmos e como máxima de seu trabalho o conteúdo do mandato ('obediência') (WEBER, 1977, p.699).

Através desta dominação e da produção da servidão, ligam-se algumas coisas a muitos e excluem-se alguns de muitas coisas.

Talvez algum, dia em muitos lugares, possa ser escrito:
 "Bem-vinda e permanente seja a diferença porque a partir dela se pode crescer, evoluir, e viver o diverso, para não mais apenas juntar ou massificar, a fim de tornar os seres humanos iguais...
 Ou aparentemente iguais!

" Toda diferença, seja ela simples ou complexa, insignificante ou grandiosa, representa saltos de qualidade no processo evolutivo e só tem sentido se colocada a serviço de todos" (KASSICK, 1993, p.217)

Fenso que o momento mais terrível, que qualquer grupo ou coletivo humano possa viver, é quando a capacidade de destruir o outro e a si mesmo torna-se uma certeza.

E por isso, a vontade e o desejo de construir um outro saber que possibilite, ao mesmo tempo, um outro fazer. Um saber-fazer existindo no respeito ao outro, na liberdade, na autonomia, na diversidade e na solidariedade... mesmo que nos lugares mais inesperados.

A luta e a busca por esta construção, apenas começou...

2. A Reflexão de um fazer: história das emergências?

2.1 A busca

1

O que dizer ou fazer quando preso a um jugo? Que olhar pode ser mais curioso ou atraente quando entremeado ora por uma pequena luz, ora pela ofuscação ótica?¹ De onde vem esta luz², por que vem e o que se pode fazer com ela quando atravessada pela ofuscação? Por qual caminho se poderia andar com as próprias pernas, intercruzando com outros viandantes (há sempre uma infinidade de caminhos e caminhantes) para compreendê-la, torná-la inteligível e, ao mesmo tempo, concretizada numa ação engendrando novas luzes?

Estas, e outras tantas questões, provocaram uma busca. Busca muitas vezes irrequieta, outras vezes serena e silenciosa. Mas, em ambas as formas, em ambos os jeitos de buscar havia uma vontade, um desejo, um descontentamento, algumas perguntas e inquietações...

1 Tanto nitidez quanto obscuridade pode assumir o caráter de algo interessante, depende do olhar que a caracteriza.

2 Luz é tudo o que pressupõe a vida, o entendimento, a liberdade, o entusiasmo, a felicidade e o encantamento das coisas.

Havia um saber e algumas marcas deste produzidas em mim, mas, nem sempre aceito. Havia um jeito de fazer (aprendido) que se distanciava ou queria distanciar-se de um jeito de ser e de pensar próprio, construído e não produzido. Havia a vontade de saber pela beleza e pela magia da descoberta, da troca, da experiência, do conhecimento, da sabedoria... pelo prazer de poder tornar o opaco algo vivo, o escuro em claro, sabendo que um é sempre uma condição para a existência do outro... E ainda, havia um fascínio e uma crença na possibilidade que todos, indistintamente têm, de engendrar o novo no seu agir (pensar e fazer), sabendo que este novo pode não ser visto como interessante (é relativo), tendo em vista de onde e de como é olhado.

2

O espaço e o tempo para esta busca (re)começou no encontro com "obras vivas e mortas", através de um Curso de Mestrado em Educação, na área de Teoria e Prática Pedagógica da Universidade Federal de Santa Catarina.

Como todo encontro pode ser também um desencontro, ele gera, algumas vezes, aproximações, contentamentos, compreensões e produções. Outras, o distanciamento, a negação, a descompatibilização, o sofrimento, a angústia e o imobilismo.

Percorrendo as margens, mapeando caminhos de um lado para outro, em meio a contentamentos e angústias, encontros e desencontros, algo que se mostrava incerto e ainda não compreensível aos meus olhos, foi se transformando aos poucos (sem nunca perder a característica essencial de mutação), numa possibilidade, em

concretude e construção.

As perguntas e inquietações provinham de uma experiência real, vivida durante alguns anos, no interior de uma escola especial de atendimento a portadores de deficiências mentais (APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e da prática pedagógica no Curso de Pedagogia de uma Fundação Educacional do Estado de Santa Catarina.

A possibilidade, marcada pelo encontro e o encantamento sério e fecundo, teve como suporte o referencial, não apenas teórico mas também de vida (de experiências concretas, de pulsações e de lutas internas e externas) do Pensamento Libertário, cuja história documentada e sistematizada soma centenas de anos (afora indicações que se tem, nem sempre muito seguras ou declaradas, de épocas mais longínquas), cuja existência sempre foi posta como estranha ou ignorada pela cultura e pela pedagogia oficial no mundo inteiro.

Além deste referencial, a possibilidade originou-se também das coisas em vivência, das pessoas, dos grupos de estudo, do pensamento inquieto, das conversas e dos encontros, dos acordos e desacordos. Daquilo que muitas vezes é negado ou sufocado pelo formal, mas que na marginalidade, pela diversidade que nos faz e faz as coisas, acaba por acontecer.

3

Assim, por tudo isto, ou com todas estas coisas mapeando o enfoque norteador do trabalho, elegi como princípios básicos:

1. A Convivencialidade como forma de vida ou de viver;
 2. O bem-estar e a felicidade das pessoas em todas as manifestações de suas vidas;
 3. O cultivo da solidariedade e responsabilidade para com o outro nas suas *"necessidades básicas de sobrevivência e de transcendência"* (D'AMBRÓSIO, 1993, 173-78).
 5. O incentivo à criatividade e à autonomia na construção de espaços convivenciais;
 6. A busca da liberdade na construção individual e coletiva, da vida e do conhecimento;
 7. A negação da deficiência enquanto impossibilidade de surgimento do novo;
 8. A tentativa de romper com relações hierárquicas na construção de um coletivo;
 9. O entendimento do fazer enquanto construção do saber que, através de um processo comunicativo, cria a ação comum.
- A busca se faz num caminho e o caminho, ao caminhar...

2.2 O (Re)encontro

1

Todas as coisas com as quais agimos e pensamos, na repetição ou na recriação; todos os lugares em que vivemos grande ou pequena parte de nossa vida; todas as pessoas que um dia encontramos ou com quem convivemos muitos ou milhares de dias, meses ou anos de nossa existência, são possíveis de serem reencontradas ou não.

Mas quando há essa possibilidade, o desejo, a vontade e a concretude do reencontro, ele pode ser sempre algo novo. Novo, não no sentido do fato, da dualidade: conhecido-desconhecido, ignorado-sabido, presente-ausente, existente-inexistente. Mas, novo pelos elementos que o constituem e pelas características que o denotam: a diversidade, a multiplicidade, a incerteza, o acaso, a novidade e o acontecimento... O novo *sob* o sol, é também o novo *do* sol!

Por acontecimento entende-se, segundo FOUCAULT (1989, p.28),

"... não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao curso da luta".

Neste sentido, chamei de (re)encontro, a volta (já esti-

ve lá) a um lugar e ao convívio de algumas pessoas no qual e com as quais já havia estado (anterior à minha saída para o Curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina) durante alguns anos de minha vida. E entendi este (re)encontro como algo novo, não apenas pelo seu feito (com isso ou com aquilo - dessa ou daquela forma), mas também pela multiplicidade de coisas que poderiam acontecer, que poderiam ser realizadas e pensadas baseado num conhecimento construído mas também a construir.

2

O lugar do (re)encontro chama-se escola. E,

"La escuela es ante todo un sitio, un lugar, un edificio, un local. Llamamos 'escuela' a una de las parcelas que resultan de la segmentación del espacio social. La función expresa de este lugar es que él tenga lugar la enseñanza: 'Escuela es el local donde se instruye y educa a varios niños a la vez'. El ser pois un sitio es lo primero que define a la escuela" (TRILLA, 1986, p.35).

Esta definição da escola enquanto lugar e lugar físico e estruturalmente definido, é histórica, tanto no sentido de processo ou construção como de tempo. A tendência da escola identificar-se e ser identificada com lugares, locais, casas, edificios, etc., é bastante antiga e produto de uma criação humana.

Salientamos alguns exemplos:

"De las primeras escuelas que se tiene noticia es de las 'casas de las tablillas' (eddubas), donde, en Mesopotamia, más de dos milenios a.C., se iniciaba la formación de los escribas; formación que terminaba en otra casa, la 'casa de la sabeduría' escuela monás-

tica, palatina, catedralícia ...” (TRILLA, 1986, p.23).

“As escolas elementares existem em quase todas as aldeias. O Edifício é dos mais primitivos (...) há nos grandes centros escolas secundárias e superiores, onde os estudantes se preparam para os exames” (Na China) (Grifo meu) (PEETERS & COOMAN, s.d., p.19-20).

“Samuel instituiu as Escolas de Profetas, as quais tomaram grande desenvolvimento no tempo do cativo de Babilônia. As Escolas de Rabinos, iniciadas depois do cativo, davam, todos os sábados, nas sinagogas, o ensino formal da Lei perante o povo, pela leitura e comentário de textos sagrados” (Grifo meu) (Ibidem, p.23).

“Segundo a posição social do jovem ateniense, havia dois tipos de escolas: a Escola de Música, e a Palestra ou Escola de Ginástica” (Grifo meu) (Ibidem, p.26).

“... la Academia de Platón y el Liceu de Aristóteles” (Grifo meu) (TRILLA, 1986, p.23).

“Em todas as paróquias se abriram escolas paroquiais, em que o cura ajudado por auxiliares ministrava o ensino primário. A par das escolas paroquiais, surgiram, as escolas das corporações” (Grifo meu) (PEETERS & COOMAN, s.d., p.51-52).

“... aparecem em certos centros privilegiados, em Alexandria primeiro, depois em Pérgamo, mas tarde sob o Império, em Atenas, estabelecimentos científicos tais como o Museu...” (Grifo meu) (MARROU, 1971, p.165).

“Duas classes de Colégios foram estabelecidos: os de humanidades, e os superiores. Em princípios do século XVIII, havia 612 colégios, 157 estabelecimentos para formação de professores e 24 Universidades, além de 200 Missões” (Grifo meu) (PEETERS & COOMAN, s.d., p.64).

Estes, e muitos outros exemplos de nomes que poderíamos elencar, nos dão a idéia da existência de uma localização específica, criada pelos povos e por suas pedagogias no decorrer da história, para definir a escola enquanto um lugar.

3

Mas, geralmente, não pensamos num lugar qualquer. O lugar, para ser escola, como formalmente se concebe, precisa primeiro de uma estrutura ou arquitetura física, uma anatomia singular e, ao mesmo tempo coletiva (enquanto forma), que o permita ser reconhecido enquanto tal.

Una escuela es más escuela en la medida en que por su apariencia visual es más identificable; en la medida en que las fronteras que limitan su espacio resultan más evidentes". (TRILLA, 1986, p.36).

Assim, se para ser identificada precisa ser lugar (lugar específico), para identificar-se precisará estar dentro de um espaço que a demarque e limite, ao mesmo tempo que a distinga e o separe dos demais.

A identificação de uma escola parte, dessa forma, do fato de ser: um lugar, com uma determinada estrutura física (como é o caso também de outros lugares específicos, a Igreja, por exemplo) e um espaço demarcado. Isto possibilita ou possibilitará a qualquer um, em qualquer dia ou época do ano e a qualquer hora identificá-la.

"No necesitamos oír rezos para descubrir una iglesia, como tampoco habremos de ver niños aprendendo para

identificar uma escola" (TRILLA, 1986, p.36).

E a necessidade de ser espaço provém da própria lei que a permite ser lugar. Um exemplo:

"Art. 581 - Os estabelecimentos de ensino primário deverão satisfazer quanto à construção dos edifícios que utilizarem e quanto ao seu aparelhamento escolar, as normas estabelecidas em lei.

Art. 582 - Deverão ser obedecidos os seguintes princípios em referência ao prédio e aparelhamento escolar:

1) - localização e orientação, de modo a garantir aos alunos: ar puro e salubre, para o que nas construções serão evitados os lugares baixos e úmidos;

2) - bastante luz;

3) - o terreno deve ter, no mínimo, uma área de dez mil metros quadrados (10.000 m²);

4) - o mobiliário escolar deve ser de tipo reconhecidamente aprovado pela higiene escolar" (Decreto n. 3.735 de 18-11-46).

Percebe-se assim, que a escola, para identificar-se como escola (um lugar específico em um espaço delimitado) precisará estar legitimada por uma autoridade legal e em conformidade com uma lei. E isto é histórico, enquanto produto da criação humana no tempo.

Mas, além deste aspecto físico ou delimitação física e espacial que parece representar uma condição para a escola definir-se e ser definida, nos deparamos com outro aspecto: o funcional. A escola é um lugar que se caracteriza e se define também pe-

la função que exerce ou deve exercer e, neste caso, a função de ensinar, instruir...

Não nos deteremos, entretanto, na análise das funções que a escola vem realizando ou que deveria realizar, bem como das implicações destas. Mencionamos este aspecto porque ele, juntamente com o anterior (aspecto físico), permite à escola ser identificada e identificar-se. Deverá ser, pois, não apenas um lugar-espaco mas, um lugar-espaco funcional.

Tudo isto nos permite retomar o que havíamos dito anteriormente - que o lugar do (re)encontro chama-se escola - e dizer de outra forma: A escola é o lugar-espaco funcional localizado e localizável do (re)encontro.

5

Contudo, há ainda um outro aspecto importante nesta mecânica da definição. Se retomarmos os exemplos dados no início desta reflexão que, como já dissemos, nos mostram a existência de uma identificação da escola com lugares, poderemos identificar também, a existência de um quadriculamento destes lugares-espacos funcionais.

Foucault nos aponta, no livro "Vigiar e Punir" (1988), um quadriculamento que opera no âmbito interno da escola, não deixando escapar o mínimo detalhe. "*A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das expressões, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo...*"(individual)(FOUCAULT, 1988, p.129).

No entanto, gostaríamos de salientar um outro quadriculamento que se diferencia ou se estende (antecedendo ou proceden-

do) do anterior mas, sem anulá-lo; o quadriculamento dos lugares-espaços funcionais.

Este (quadriculamento) opera produzindo divisões dos lugares-espaços funcionais ultrapassando o espaço interno destes, ao mesmo tempo que o mantém. As divisões produzidas dos lugares-espaços funcionais, por sua vez, criam (para alguns) e fecham (para outros) as necessidades de deslocamentos graduados numa seqüencialidade ordenada, onde a passagem por um é condição para a entrada em outro.

Por isso não há apenas escola, mas escolas que se dividem: a) por graus ou níveis na denominação: Escola de I Grau, Escola de II Grau, Escola de III Grau ou Escolas Superiores; b) pela localização do espaço geográfico: Escolas Brasileiras, Escolas Americanas, Escolas Inglesas... - Escolas rurais e urbanas; c) pelas pessoas que "atendem": Escolas regulares, Escolas especiais...; d) pela formação que promove: Escola Agrícola, Escolas Técnicas... E, em tantos outros pontos localizados e de localização quanto forem as divisões de escolas (e também de conhecimentos). Uma técnica de poder que separa cada uma numa espécie de organismo para controlar a circulação das pessoas entre estes lugares-espaços funcionais.

O quadriculamento das escolas, ao mesmo tempo que localiza os sujeitos, classifica-os, controla-os e os dispõem, permite que estes se localizem em direção a ela.

Assim, a máquina escolar pode ser também o conjunto de maquinarias escolares que operam através de tecnologias de poder com funções e níveis diferenciados (mas que se articulam, sem exclusão) dirigidas "a" ou "sobre" objetos diferentes.

Ou seja, enquanto o quadriculamento do espaço interno da escola opera através de uma tecnologia de poder disciplinatória sobre corpos individuais, o quadriculamento dos lugares-espacos funcionais opera através de mecanismos de poder reguladores sobre a multiplicidade de pessoas em escolarização ou a escolarizar-se.

" Já há várias gerações, tem sido a educação baseada na escolarização maciça, tal como a segurança se tem baseado numa retaliação também maciça..." (ILLICH, 1976, p.90).

Esta operacionalidade das maquinarias funcionais que se difere pela tecnologia que utiliza e pelos objetos em que trabalha, acha-se diferenciada também pelos efeitos que são capazes de produzir. Efeitos estes que, se em um caso são individualizantes, em outros são massificantes. Foucault nos elucida estas duas tecnologias do poder:

" Una técnica que es disciplinaria: centrada sobre el cuerpo, produce efectos individualizantes, manipula el cuerpo como foco de fuerzas que hay que volver a un tiempo útiles y dóciles. Y, por otro lado, una tecnología centrada no sobre el cuerpo sino sobre la vida: una tecnología que reagrupa los efectos de masa propios de una población, que intenta controlar la serie de acontecimientos casuales que pueden producirse en una masa viva; acontecimientos cuyas probabilidades intenta controlar (eventualmente modificar) y, en cualquier caso, compensar sus efectos" (1991, p.83).

Sendo assim, o quadriculamento dos lugares-espacos funcionais que opera através de mecanismos reguladores (sem exclusão dos disciplinários) sobre uma multiplicidade de pessoas em escolarização produzindo efeitos massificadores (escolarização de massas humanas) nos faz novamente redizer o campo do (re)encontro: O lu-

gar-espaco funcional é a escola especial.

6

A decisão de tornar este (re)encontro não apenas uma possibilidade ao longo do tempo, mas um fato concreto, foi e ainda é fruto de um gosto (pelas pessoas e pelo estar junto), de uma inquietação, de uma vontade e de um desejo de buscar construir, nos encontros com as pessoas (considerando todos construtores), espaços convencionais onde as ferramentas³ estivessem a serviço de cada um, como parte integrante de um coletivo.

Por espaços convencionais entende-se os espaços que oferecem às pessoas *"a possibilidade de exercer uma ação mais autônoma e mais criativa, com auxílio das ferramentas menos controláveis pelos outros"* (ILLICH, 1976, p.37). Os espaços em que o respeito pelos limites de cada ser humano, favorece o *"livre florescimento da autonomia e da criatividade humanas"* (Ibidem, p.38).

Comecei, então, utilizando um lugar-espaco funcional - escola especial (produtora de serviços) como uma ferramenta, um meio para acontecer o (re)encontro e a sucessão de outros encontros com um grupo de 12 alunos que fazem parte das Oficinas de

³ Como em Illich, o termo ferramenta é também utilizado num sentido muito amplo. São todos os lugares produtores de bens e serviços, todas as coisas, objetos ou instrumentos utilizados como meio e a serviço de uma intencionalidade, para manter, construir ou transformar o mundo ou pequenos espaços.

Produção⁴ desta escola especial, com idades entre 17 e 55 anos.

Alguns estão nela já há muito tempo e outros menos, com períodos de interrupção do trânsito ou não. Este tempo varia de 2 a 19 anos.

7

Cada um possui uma história escolar. Esta é chamada de "prontuário" onde se encontram registradas uma avaliação inicial, para o ingresso da pessoa portadora de deficiência na escola enquanto aluno (consumidor de serviços) e um conjunto de outras avaliações que ocorrem durante o trânsito deste aluno nesta escola. A avaliação inicial, também descrita como Anamnese⁵, tem como função principal definir se a pessoa será ou não consumidora dos serviços e identificar, entre os tipos e níveis de deficiências ou síndromes, qual é a apresentada, expressando-a através de termos técnicos ou científicos utilizados no período em que se dá a realização desta avaliação.

Saliento a existência de uma variação dos termos, porque no decorrer da história, como podemos ver no primeiro capítulo deste trabalho, sempre existiu uma evolução cada vez mais detalha-

4 São salas, onde são desenvolvidos programas de treinamento de jovens e adultos portadores de deficiências com o objetivo de prepará-los para o mercado de trabalho e independência financeira, através da profissionalização. Atualmente, nesta escola especial, existem quatro programas: Programa de confecção de Copinhos de papel para mudas de tomate, Programa da Horta, Programa de Massas e doces e Programa de confecção de cartões de aniversário, casamento, etc.

5 Anamnese é um termo utilizado pela medicina e pela psicologia que se refere ao inventário das informações sobre o princípio e a evolução de uma doença ou problema até o momento da realização desta.

da de termos técnicos, utilizados para expressar uma deficiência ou definir (para não dizer rotular ou estigmatizar) um jeito de ser que não se encontrasse em conformidade com a normalidade ou com o jeito de ser mediano. De poucos anos para cá (é recente), vem ocorrendo uma preocupação em utilizar termos menos segregadores (mais sutis) para denominar, separar e classificar os sujeitos. Convém lembrar, porém, que o fato das penas terem sido suavizadas também não eliminou a punição, apenas a tornou menos visível e mais silenciada...

Já as avaliações que ocorrem durante o trânsito são formadas pela avaliação do professor, do psicólogo e do assistente social, constituindo-se num exercício semestral destes profissionais, onde são comparados os rendimentos, descritas as atividades (de higiene, de motricidade, de organização do pensamento, de comunicação, etc.) que o aluno consegue e que não consegue realizar (em algumas o "não" é a palavra inicial de tudo o que se descreve), salientando as atitudes e os comportamentos dos alunos, dando a eles uma valoração negativa ou positiva, comparados às atitudes e comportamentos considerados aceitos e "normais" em nossa sociedade.

De forma geral, o conteúdo das avaliações parece buscar, fundamentalmente, uma amostra, em que o "anormal" está ou não está mais "normal", em que o "deficiente" está ou não se tornando mais "eficiente" e em que campo, área ou trabalho se prevê a sua maior utilidade. E, ao se prever a utilidade das pessoas, também se enseja a sua subordinação a um grupo, a uma sociedade...

No entanto, é preciso lembrar que todas as descrições, comparações, valorações e demonstrações que possam ser feitas,

são, no fundo, tradutoras de onde cada um aposta: nas pessoas ou nas deficiências? Aprender a perguntar, constantemente, antes de fazer qualquer coisa pode mudar as ferramentas, o caminho e o andar...

8

Mas, além (ou apesar) desta história escolar, cada um possui também uma história de vida; possui desejos, vontades e emoções que nem sempre são pensadas e discutidas com toda a seriedade que deveriam merecer. Talvez, seja também por isto que elas encontram eco apenas no vazio ou no conjunto vazio dos dias. Muitas vezes, nós, sábios medianos, que achamos compreender ou que compreendemos muitas coisas, temos uma enorme dificuldade de identificar um desejo, de compreender um gesto ou um olhar, de decifrar uma mensagem que não é dita nem escrita, ou que existe, mesmo por trás de um dizer e de um fazer. E, eis porque uma linguagem é capaz de se manter: porque consegue mascarar uma parte importante de si mesma.

"Assim, para que possamos compreender um homem, o que temos de aprender são tanto as suas palavras como os seus silêncios. Não são tanto os sons por nós produzidos que se carregam de significado; é sobretudo através de nossas pausas que nos fazemos compreender"
(ILLICH, 1976, p.36).

Pouco olhamos (com olhos atentos) e nos preocupamos (de forma séria) com as coisas que são as fontes da energia humana, como também, pouco contribuimos para que elas se transformem em ações, entendimentos e pequenas revoluções.

Foi lutando contra estas e outras coisas mais que desejei o (re)encontro e uma continuidade de outros encontros que existem até hoje.

Nestes, utilizamos como ferramentas básicas (o que para a Academia tem o nome de metodologia) o diálogo, a conversa (sob a forma de fala e gestos) e a pesquisa prática.

Através destas ferramentas, fomos expondo nossas intenções, nossas vontades, nossas dúvidas, nossos saberes, angústias e alegrias e fomos construindo nossos encontros sempre como algo novo, reinventado a cada dia.

Baseado nos interesses e nas indicações⁶ feitas por cada um e do seu jeito, fomos traçando nossos caminhos⁷. Sem premiações nem castigos, sem jugos nem juizes, sem "rebanhos" nem "pastores", nem Estado (apesar destas coisas existirem e muitas vezes se manifestarem em nós), movidos ou em movimento, apenas pela vontade de estar junto aprendendo algumas coisas e ensinando outras através de relações, as mais próximas possíveis das relações verdadeiramente convivenciais.

Uma relação verdadeiramente convivencial é uma relação onde, estando com o outro ou outros, se consegue **ser próprio**, "*reconhecendo cada qual a sua (...) capacidade de aprender, de se mover, de se descuidar, de se fazer entender e compreender*" (ILLICH, 1976, p.36), de respeitar e se fazer respeitado em sua diferença. Uma relação que é, ao mesmo tempo, uma vivência concreta, de todos

6 As vezes confusas, outras vezes mais claras.

7 Não traçamos um caminho único, onde todos teriam que fazer as mesmas coisas o tempo inteiro. Existiam atividades em que todos participavam e que a todos interessava. Mas, existiam também atividades diferenciadas, segundo uma escolha e decisão próprias.

e em todos os momentos, da autonomia, da liberdade, da solidariedade e da igualdade.

9

Assim, o objetivo deste (re)encontro e dos sucessivos encontros nunca foi a aplicação ou testagem de algum método ou técnica de ensino, nem tampouco repassar ou transmitir informações e conhecimentos já elaborados, de forma impositiva. Também não foi criar "utilidades" dentro de um lugar-espaco funcional ou para um espaço social. Objetivava-se, ao contrário, que cada um pudesse se expressar, manifestar seus gostos e aprender através deles. Que cada um se sentisse e se fizesse construtor do grupo e das coisas nele produzidas, respeitando sempre os limites de cada um e cultivando o amor, pois, também acredita-se que "... O êxito da escola depende do amor. Mas o amor não é um acaso. O amor só pode existir na liberdade" (TOLSTOI, 1986, p.185).

Todo ser humano, bem como toda a espécie, precisa, além das coisas que garantem a sua sobrevivência, de liberdade para que possa "modelar os objetos que os rodeiam, para lhes dar forma ao seu gosto, para os utilizar com e para os outros" (ILLICH, 1976, p.24).

10

Na construção (de si e das coisas), a diversidade sempre foi um elemento fundamental. Fazer valer a diversidade como negação do mesmo, do repetitivo ou do igual, funcionava, ao mesmo tem-

po, tanto como energia propulsora para nós e para nossos encontros quanto como condição para vivenciar as relações anteriormente mencionadas.

Conviver com e na diversidade, incita a vontade e o desejo sempre maior do novo, ao mesmo tempo que gera a necessidade de romper com o que é permanente ou que tende a se tornar permanente. Um exemplo vivo e vivido:

Certa vez, alguns dias antes de iniciar o recesso escolar, que normalmente acontece no mês de julho e dura aproximadamente duas semanas, perguntei às pessoas do grupo o que elas desejariam aprender quando retornássemos aos nossos encontros. Por alguns minutos, o silêncio se fez mais forte que qualquer voz, quando então, alguém o interrompeu:

_ A gente podia aprendê a fazê cestos. O (O.S.) me contô que ele fazia cesto na outra escola.

(O.S.), era um aluno que havia ingressado na escola há pouco tempo. Antes morava em outra cidade e lá também frequentava uma escola especial. Tinha vindo morar aqui por algum tempo com a irmã mais velha.

Todos se interessaram pela idéia lançada. Propusemos a (O.S.) que nos ensinasse.

_ Eu sei fazê de um jeito e vô mostrá para voçeis agora. Preciso de papel e tesora.

Alguém saiu e trouxe o material solicitado. (O.S.) pegou a tesoura e começou a cortar o papel em tiras. Estas, cortou-as em pedacinhos de 1cm mais ou menos e disse:

_ E isso que eu fazia. Depois a gente pegava e colocava tudo dentro de uma cesta que a professora fazia.

Busca-se esclarecer a situação:

_ Deve sê essas cesta de páscoa, mais não é desse tipo que eu acho que nós vamo fazê.

_ Que tipo é?

_ E essas de mato!

_ Não é mato, é taquara.

_ Mais tem com vime também.

Alguém parece apontar uma solução:

_ Eu sei quem sabe fazê. Meu avô sabe fazê essas cesta. Eu vô falá pra ele e depois ele ensina a gente a fazê.

Todos concordam e surgem novas indicações:

_ Dá pra aprendê fazê chapéu também. Minha mãe sabe fazê chapéu.

_ Ela nos ensina?

_ Não sei. E só falá com ela.

_ Ah! dá pra aprendê a fazê vassora também. Meu avô também sabe.

_ Outra coisa que também dá pra fazê é empalhá cadeira. Só que precisa arrumá quem sabe fazê pra ensiná.

Todos começamos a analisar as propostas e ver as possibilidades. Já estávamos no final do encontro. Propus ao grupo que pensássemos nas sugestões e de que forma poderíamos começar. Antes de sairmos alguém se manifestou, preocupado com a possibilidade da permanência ou o rompimento do diverso:

_ E depois, se a gente aprendê a fazê os cesto, a gente vai ficá fazendo cesto sempre?

_ Não, nós só vamo aprendê.

_ Mais se eu aprendê a empalhá cadera e gostá eu posso, depois, continuá fazendo em casa, né?

Pedi ao grupo o que eles desejavam e surgiram as respostas:

- _ Aprendê.
- _ Aprendê as coisa.
- _ Aprendê e fazê, se eu gostá.

Alguém salienta a possibilidade de decisão, que cada um deve ter na busca de mais autonomia e liberdade, e esclarece a situação:

- _ Nós vamo aprendê. Depois, se alguém quizé continua fazendo os cesto, quem não quizé aprende outra coisa.
- _ Vai sê legal.

Despedimo-nos e saímos.

Esta situação vivenciada, como muitas outras que se assemelharam a ela, nos possibilitam pensar e questionar os discursos e as práticas que procuram reforçar constantemente a necessidade da repetição, como a melhor forma das pessoas chamadas de portadoras de deficiência mental aprenderem, neutralizando as possibilidades de se trabalhar mediante a diversidade.

Mas afinal: O que se deseja, e onde se pode chegar com o que se faz? Quais são as ferramentas que nós podemos nos valer ou que desejamos, se quisermos ir ao encontro do outro? Talvez, fazer a pergunta já é começar a respondê-la.

Outro elemento, diretamente associado ao anterior (à diversidade) que buscamos "cultivar" em cada encontro e, para além deste, numa extensão infinita sem previsões nem medidas, chama-se

solidariedade.

Dizemos cultivar, porque este elemento construtor das relações convencionais, não é estranho ou alheio às relações existentes entre as pessoas do grupo e entre outros grupos da escola. O respeito e a solidariedade de cada um para com o outro, em suas diferenças (físicas, mentais, emocionais, etc.) pré-existe, de forma geral, a qualquer intencionalidade mediana de engendrâ-los.

Por razões diversas e, que nem sempre são possíveis de serem explicadas por palavras, conviver solidariamente com o outro, parece fazer parte de um jeito de viver e de entender, próprio de cada um.

Assim, a manifestação do conflito, o embate das diferenças ou a existência permanente da diversidade encontra-se garantida pelo respeito mútuo que é uma consequência natural da ajuda mútua.

Por ajuda mútua, entende-se as forças ativas que tendem a manifestar-se em todas as espécies animais e humanas, num coletivo maior ou menor, atuando como fator propulsor do desenvolvimento progressivo e do bem-estar comum.

Contudo, junto a estas forças ativas, constitutivas da ajuda mútua, coexistem (de forma oposta) outras forças (reativas) que dão lugar a outro princípio proposto pela concepção darwinista: o da luta mútua.

Na busca pela sobrevivência das espécies, ambos os princípios (da ajuda mútua e da luta mútua) possibilitaram e possibilitam explicar o desenvolvimento dos animais e dos seres humanos.

Mas, como nos mostra a história (ou uma história), enquanto o exercício da ajuda mútua entre seres da mesma espécie e

de espécies diferentes é capaz de engendrar o desenvolvimento progressivo destas, a luta mútua tem provocado tanto o desenvolvimento regressivo e a decadência quanto a extinção das espécies.

Kropotkin (1978), em seu valioso estudo sobre o apoio mútuo entre as espécies, nos mostra que

" ... la práctica de la ayuda mutua y su desarrollo subsiguiente crearon las condiciones mismas de la vida social, sin las cuales el hombre nunca hubiera podido desarrollar sus oficios y artes, su ciencia, su inteligencia, su espíritu creador; y (...) que los periodos en que los hábitos y costumbres que tienen por objeto la ayuda mútua alcanzaron su elevado desarrollo, siempre fueron periodos del más grande progreso en el campo de las artes, la industria y la ciencia" (p.284).

12

Dessa forma, poder estar em um lugar-espaço funcional especial, com pessoas classificadas e denominadas portadoras de deficiências mentais, buscando construir espaços conviviais através de relações também conviviais, representou a possibilidade de poder experienciar, juntamente com a diversidade, momentos de profunda exaltação da solidariedade.

As pessoas do grupo parecem compreender, talvez mais intensamente e concretamente que muitos "nobres normais", que ser solidário é sobretudo ser responsável para com o outro em suas necessidades e nas diversas dimensões de sua vida:

a) Seja com seus problemas e angústias (um momento vivido):

Estávamos, naquele dia, programando uma visita a uma empresa madeireira indicada por um dos participantes do grupo quando, durante uma pequena pausa nas discussões, alguém mencionou:

_ Amanhã eu vò no médico!

_ Você tá doente?

_ Não, é o médico de vista. A professora disse que era o o... Não me lembro mais.

_ Oculista.

_ E esse mesmo, o... ocu-lis-ta.

_ Por quê? Você não consegue enxergá?

_ E... Eu não enxergo no quadro. Eu sento no meio da sala...

_ E você não falou isso pra tua professora?

_ Falei.

_ O que que ela te disse?

_ Ah... daí ela disse que eu precisava i no ocu-lis-ta. Depois ela me mandô sentá na última carterá. Eu agora sento no fim da sala...

Com os olhos direcionados para I. ou a um lugar qualquer da sala (para o chão, para a parede, etc.), como se estivessem petrificados, o silêncio fez-se soberano por alguns momentos.

I. Tem doze anos e transita neste lugar-espaco funcional especial há algum tempo. Há mais ou menos um ano, a título de experiência, passou a frequentar também o ensino regular. Pela manhã ele vai à escola regular e a tarde, à escola especial em um dos programas da oficina.

Alguém retoma os trabalhos de preparação para a visita:

_ Tem que terminá de escrevê a carta (de solicitação da visita) prá podê mandá logo prá eles!

_ Tem que colocá o dia da visita.

_ Que dia vai sê?

_ Vamo marcá prá segunda-fera que vem? O que vocês acham?

_ Segunda-fera?

_ Tá bom.

_ E, segunda-fera.

_ Vai sê bom.

_ Espero que não chova, senão eu não vô pode i. E que daí o ônibus não pode entrá na rua lá de casa pra me pegá.

_ Mais não vai chovê!

_ E, não vai chovê. Eu sei.

As discussões continuaram. Quando terminamos de elaborar a carta, registrando o pedido para a visita, alguém ainda inconformado com o relato anterior do colega falou:

_ Mais I., você sentava no meio da sala, né? No meio você não enxergava no quadro, né? E agora lá trais você enxerga alguma coisa?

_ Não. Agora lá trais é que eu não enxergo nada. Daí, a professora briga comigo porque ela diz que eu não faço as coisa no caderno e só mexo com os colega.

_ Você mexe com os otros?

_ Eu não...

Alguém dá uma gargalhada e fala:

_ A professora do I. deve sê boaziiiiinha que dói!

- I., você tem que dizê pra tua professora que NÃO ACEITA sentá lá trais entendeu? E que você só ACEITA sentá no meio ou então na frente prá enxergá, entendeu?

_ E, você tem que falá pra tua professora.

_ O V. tá certo, tem que falá.

Todos, naquele encontro, direta ou indiretamente, se manifestaram em concordância ao que V. havia dito a I..

No encontro seguinte, posterior ao da visita que realizamos na empresa madeireira (produtora de portas, janelas, assoalhos, etc.), a situação do colega, que transita nas duas escolas (regular e especial), foi recuperada por um dos participantes do grupo em meio à realização dos trabalhos.

_ I., você falou com tua professora?

_ Falei.

_ Falô como eu te disse?

_ Falei...

_ E ela dexô você sentá de novo no meio ou na frente da sala?

_ Não, eu continuo sentado na última carterera.

_ Mais I. você precisa dizê que não aceita senta lá trais.

_ Eu sei, mais ela qué que eu sente lá trais.

_ Se não adianta falá, então você tem que chegá na sala, sentá numa carterera que tá no meio ou na frente e dizê: DAQUI EU NÃO SAIO!

_ Mais e se a professora dele não gostá e dé castigo pra ele?

_ E V., e se ela briga com o I.?

_ Daí, ele pede prá mãe dele í falá com a professora.

_ Será que a tua mãe vai, I.?

_ Não sei, acho que vai.

_ E, se mesmo assim não adiantá, se a tua professora continuá sendo "cabeça-dura" e não dexá você dicidi onde vai sentá; se ela continuá sendo "braba" assim, então só tem uma solução: SAIA DA ESCOLA!

E complementou sorrindo:

_ Lá você não enxerga nada mesmo...

Todos riram muito com esta colocação de V. e alguns se manifestaram em concordância:

_ O V. tá certo!

_ E isso aí!

_ E... pode sê que dê certo.

Em diversas situações já vivenciadas, fica forte e muito visível a negação de V. a toda e qualquer forma de autoritarismo e dominação. Sempre que consegue decifrá-las ou senti-las proliferando-se, reage criticamente, por meio de palavras, de um olhar ou de alguma outra atitude, contradizendo-a.

E, ao mesmo tempo que demonstra não aceitar relações baseadas no autoritarismo e na dominação, parece conhecer um pouco dos mecanismos que as produzem. Isto é possível perceber quando se presta atenção aos movimentos subterrâneos de um enunciado ou do que nos parece, aparentemente ou não, natural.

Em algumas avaliações existentes em seu "prontuário", V. é caracterizado como "nervoso", rebelde, "resistente a autoridade", muito falante, "lento", "minucioso" e "agressivo, conforme tratamento que recebe".

Todas essas características parecem ser valoradas negativamente, uma vez que se prevê como fator progressivo de seu desenvolvimento, a crescente modificação (ou, no caso, diminuição) do comportamento acima mencionado. Pois,

" O que não é regulado para geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei, nem verbo também. E, ao mesmo tempo expulso, negado, reduzido ao silêncio. Não somente

não deve existir e à menor manifestação fa-lo-ão desaparecer - sejam atos ou palavras" (FOUCAULT, 1988, p.10).

Será para isso que deverá servir a escola? Será sua tarefa fundamental, produzir modificações humanas para reforçar uma lógica social instrumentalizante e desumanizadora? Deverá ela traduzir-se numa ferramenta modificável de obras e energias humanas "desqualificadas" pela medianeidade? Muitas perguntas servem para que conheçamos a nós mesmos...

b) Seja em suas necessidades mais imediatas (outro momento vivido):

Faziam duas semanas que eu havia me ausentado da escola e do contato com o grupo. Ao retornar, um fato ocorrido neste espaço de tempo foi salientado de imediato:

_ Você sabe o que aconteceu com o C.?

_ O que foi?

_ Queimô tudo a casa dele.

_ A casa e tudo o que nós tinha. Até os nossos documento, a escritura da casa, queimô tudo. Não deu prá salvá nada, só nós mesmo. Se não fosse eu gritá prá mãe me tirá prá fora correndo, eu tinha morrido queimado.

_ Queimô teus documento?

_ Claro.

_ E agora?

_ Agora tem que fazê tudo de novo. A mãe vai arrumá as coisa que precisa prá fazê.

_ Como é que foi mesmo que aconteceu?

_ Foi circuito?

_ Eu vô contá tudo como foi. Nós tava...

C. relatou-nos com detalhes como havia ocorrido o incêndio e a forma como eles conseguiram se salvar até o momento da chegada dos bombeiros. E acrescentou:

_ A sorte nossa é que tem bastante gente ajudando nós, aqui na escola e fora daqui. Nós já temo uma porção de coisa. Ganhemo cama, fogão, ropa, mesa, cadera (essa só tem duas), panela, bacia...

_ E a casa?

_ Por enquanto nós tamo morando numa casa alugada na mesma rua e parece que a Prefeitura vai ajudá a construí a casa de novo.

_ Vão fazê de novo a casa?

_ E, só que vai demorá ainda. Agora o que nós mais precisamos é de uma geladera, porque senão estraga as comida, mais parece que um home aí vai arrumá prá nós. E da televisão que nós tinha e que também queimó. Eu gostava tanto de assisti televisão e agora não posso mais. Prá comprá é muito difícil!

_ Meu tio tem duas televisão.

_ Duas?

_ E, duas. Bem que ele podia te dá uma. Eu não sei porque duas televisão se uma já chega pra ele assisti os programa. Se ele te desse uma das que ele tem, vocêis dois podiam assisti televisão.

_ Mais será que ele vai querê dá uma televisão?

_ Não sei, mais eu vô exprementá perguntá pra ele.

_ Pergunte então.

_ Pode dexá que eu pergunto.

_ Daí o C. pode ficá mais alegre e assisti televisão que ele gosta.

_ E mesmo.

c) Seja em suas necessidades de transcendência:

_ Sabe?

_ O quê?

_ Eu não vô mais vim aqui

_ Por quê?

_ Você vai embora?

_ E, eu vô dirigi caminhão.

_ Caminhão de quem?

_ O caminhão de um tio meu.

_ E?

_ Ele vai dá o caminhão prá você C.?

_ E, pra mim viajá.

_ Quando você vai?

_ Já não. Daqui um tempo. Eu vô e volto, daí vô de novo...

_ O C. vai viajá de caminhão!

_ E.

_ Quando você for viajá, se dé eu vô um dia com você!

d) Seja em suas necessidades de satisfação (mais um momento vivido):

Realizamos durante nossos encontros, a partir das necessidades de nosso trabalho intercaladas ao desejo do grupo, várias visitas a diferentes lugares produtores de bens e serviços. Estas

visitas nos serviam como ferramentas para a construção e ampliação do nosso conhecimento.

Ao final de uma delas - a uma indústria de couro e calçados - foi-nos oferecido pela Indústria um lanche. E, enquanto tomávamos este lanche, um dos participantes do grupo levantou-se de onde estava e dirigiu-se ao funcionário que nos acompanhava:

_ Sabe o que eu queria? Eu queria uma bota daquelas que tavam fazendo lá em cima, cumprida até aqui (mostrando na altura do joelho).

_ Eu não sei se vai ser possível. Mas que número você calça?

S. não sabia, mas o chinelo que usava indicava o número 40. O funcionário se retirou do refeitório. Após alguns momentos retornou trazendo um belo par de sapatos.

_ Olha, nós não temos bota no estoque, mas temos este sapato se você gostar.

_ Não tem bota daquelas até aqui? (indicou novamente nos joelhos).

_ Não. No momento só temos sapatos.

_ Bonito sapato!

_ Você não quer experimentar?

_ Vê exprimentá.

O sapato ficou um pouco apertado. O funcionário se retirou novamente e trouxe outro número.

_ Esse ficou bom. Beleza de sapato!

_ Então nós vamos dar para você de presente.

_ E meu, então esse sapato?

_ E.

_ Então muito obrigado. Ah, sapatinho bonito esse!

Todos haviam se colocado ao redor de S.

- _ Dexá eu vê teu sapato S.?
- _ Oba, o S. ganhô um sapato.
- _ Um sapato bem bonito!
- _ Agora pode í pra escola de sapato novo.
- _ E só ponhá uma meia que vai ficá bem bom.
- _ Que "chick", o S. ganhô um sapato.

Ao chegarmos na escola todos estavam alegres e foram em algumas salas contando que S. havia ganho um sapato novo e muito bonito. Ouvi alguém perguntar:

- _ Você também ganhou um sapato?
- _ Não. O S. ganhô o sapato. E bem bonito e ficô certinho no pé dele!

Estes momentos vividos e descritos refletem, ao meu ver, ações ou relações baseadas na solidariedade e responsabilidade para com o outro nas suas necessidades ou dimensões da vida. E são exercidas através de uma ética que cada um do grupo parece compreender.

" Mas não ética entendida como um capítulo da filosofia (...) A essência dessa ética, que reduz a ciência e tecnologia às suas dimensões de meros resultantes da necessidade do homem de sobreviver e de transcender sua própria existência, se resume num comportamento de respeito e solidariedade para com o outro: respeito de cada indivíduo pelo outro nas suas diferenças e solidariedade de cada indivíduo com o outro na satisfação de suas necessidades básicas de sobrevivência e continuação da espécie e do impulso característico da espécie, que é cada indivíduo procurar transcender sua própria existência" (D'AMBROSIO, 1993, p.178).

Num mundo ou planeta, onde a exploração e a vontade de potência (dominação) se fazem soberanas, o exercício desta ética torna-se cada vez mais difícil e distante... Porém, não impossível. A luta pela sua existência, mesmo que se tenha que correr alguns riscos, é um processo de permanente construção sem que se invada "a liberdade do outro para fazer o mesmo" (ILLICH, 1976, p.39).

13

E, como tentamos nos guiar por caminhos e princípios distanciados da instrumentação "*que produz sempre mais uniformização regulamentada, maior dependência, exploração e impotência*" (ILLICH, 1976, p.37), os impasses surgidos não nos serviram como limites, mas, como ferramentas para que pudéssemos construir espaços mais convencionais.

Frente a uma situação-obstáculo surgida, que gerava o impasse, tentávamos buscar no coletivo-grupo, através de discussões ou ações, engendrar novas situações, situações-possibilidades. Este engendramento transformava-se novamente em ferramenta para construir a autonomia e liberar a criatividade.

"Criatividade envolve um conceito muito amplo para ser abrangido por uma definição, muitas vezes redundante, tal como seria dizermos 'ter o poder e a habilidade de criar coisas', como são as definições que comumente encontramos. O conceito de criatividade indiscutivelmente projeta o homem no Criador (...). Todas as maneiras de entender criatividade convergem para algo que escapa ao rotineiro, que rompe com o esperado e traz novas dimensões para um esforço" (D'AMBROSIO, 1991, p.50).

E, ao mesmo tempo que sucumbia com a autoridade de um, possibilitava à existência tornar-se uns (não apenas eu, mas eu com o outro em todas as situações e dimensões).

Fragmentos de um acontecimento:

Naquele encontro alguém comentou:

_ Onte eu não pude vim a aula.

_ ...

_ Por quê?

_ E que eu fui carpi a horta de uma vizinha nossa. Só que ela foi logo dizendo pra carpi só o mato e não as planta, as verdura e os "remédio".

_ "Remédios"? Qué "remédios"?

_ Lá em casa tem também "remédio".

_ Traga os "remédios" da tua casa pra eu conhecê.

_ Minha mãe também usa esses "remédios". Eu vô trazê também!

_ Eu sei pra que que serve uma porção desses "remédios", minha mãe me ensinô. Nós sempre usamo lá em casa.

Foi sugerido então, que cada um trouxesse no próximo encontro uma amostra dos "remédios" (ervas medicinais) que existissem em sua casa ou na casa de algum vizinho para trabalharmos sobre isso.

No encontro seguinte, reunimos diversas espécies de ervas ou plantas medicinais trazidas pelo grupo, e começamos a trabalhar. Discutimos sobre a importância de cada erva e seu nome, plantamos algumas trazidas com a raiz, produzimos remédios, chás, etc. No final, resolvemos construir um painel que alguém chamou "o quadro das plantas".

Durante a confecção deste, surgiu-nos a necessidade de uma tesoura e cola.

_ Precisa de uma tesora pra cortá aqui.

_ E a cola pra arrumá ali!

Como não possuíamos um lugar específico para realizar nossos encontros (eles ocorriam em lugares variados), nem tampouco dispúnhamos de qualquer material "à mão", quando necessitávamos, imprevisivelmente, de algum material, este era emprestado de alguma sala, da oficina, da secretaria, etc., por um de nós.

Diante da necessidade, um dos participantes nos informou que iria buscá-los e saiu rapidamente. Continuamos a realizar outros trabalhos até a chegada da tesoura e da cola.

Alguém enfatiza o tempo:

_ Mas C. tá demorando tanto, onde será que ele foi?

Outro sai em busca de C. para saber o que havia acontecido. Alguns minutos depois, voltaram os dois com o material.

_ Onde você tava C.?

_ Lá. (apontando em direção à secretaria)

_ Ele tava lá perto da secretaria.

_ E por que demorô tanto?

Em resposta e num tom de descontentamento, fez alguns gestos e emitiu algumas palavras truncadas. Comunicar-se e ser entendido é para C. uma condição obstáculo. Geralmente temos dificuldade de entender as palavras que expressa, mas nem por isso ele se mostra frustrado e as deixa de dizer.

Naquele momento, no entanto, ficou explícito que, o fato de C. não ter podido realizar o trabalho que havia assumido, gerou para ele uma grande insatisfação e desprazer. Uma condição-obstá-

culo tornou-se também uma situação-obstáculo para atender a sua necessidade de satisfação.

Propus discutirmos a situação no grupo a fim de buscarmos alternativas. Estas, no entanto, se resumiram na fala de alguém que tenta decidir e por fim à discussão:

_ Eu posso buscá as coisa quando precisá. Dexe que eu vô!

Mesmo sabendo que nesta afirmativa não havia uma intenção implícita de segregar ou anular o outro, a questão não estava resolvida. Primeiro porque a situação-dificuldade de um, parecia ter se tornado uma situação-impossibilidade permanente.

E segundo, porque dando este encaminhamento às coisas poderíamos estar: a) reforçando relações hierárquicas em detrimento de relações de ajuda-mútua; b) impedindo a participação efetiva de todos na gestão do grupo; c) confundindo ou buscando confundir autoridade funcional com autoridade hierárquica.

Na autoridade funcional, há uma profunda valorização e respeito ao jeito, às experiências e aos conhecimentos do outro. Esta valorização e respeito provém do próprio desejo e vontade de querer saber com o conhecimento do outro, sem imposições e demarcações fixas e acirradas no espaço e no tempo.

Bakunin (1978) nos esclarece quando exemplifica:

" Em assuntos de botas, delego a autoridade do sapateiro. Quando se trata de casas, canais ou estradas, consulto a autoridade do arquiteto ou engenheiro. Para cada tipo específico de conhecimento recorro ao cientista deste ramo. Lhe escuto livremente e com todo o respeito que me merece sua inteligência, seu caráter e seus conhecimentos, ainda que me reserve o direito indiscutível de crítica e do controle.

Se me inclino ante a autoridade dos especialistas e me declaro disposto a seguir em certa medida e enquan-

to me pareça necessário suas indicações gerais e inclusive suas diretrizes, não é porque sua autoridade me é imposta pelo homem (...)

Me inclino ante a autoridade dos especialistas porque me a impõe minha própria razão. Sou consciente de que somente posso abarcar em todos os seus detalhes e desenvolvimento uma parte muito pequena do conhecimento humano. Nem sequer a maior das inteligências seria capaz de abarcar a totalidade. Disto resulta, para a ciência tanto como para a indústria, a necessidade de divisão e associação do trabalho. Tomo e dou: tal a vida humana. Cada um é um dirigente competente e por sua vez está dirigido por outros. Em consequência, não há autoridade fixa e constante, senão um intercâmbio contínuo de autoridade e subordinação mútuas, temporais e, sobretudo, voluntárias" (p.321).

Já na autoridade hierárquica, o saber de um nega o saber de outro, a valorização de um implica na subtração do outro e o respeito converte-se em sinônimo de submissão.

Através de uma espécie de escala fixa e contínua, cria posições diferenciadas e diferenciadoras para todos e para tudo. Ao mesmo tempo, anula possíveis vontades singulares de eleger a convivencialidade como forma de vida. Anula as experiências e os conhecimentos de alguns em favor de outros, produzindo, nos primeiros, um estado de permanente impotência, subordinação e carência que por sua vez, gera sempre mais a necessidade da existência de autoridades hierárquicas.

Contudo, seus efeitos não são apenas locais e momentâneos, mas estendem-se por todo corpo social e tornam-se uma condição para vida ou morte: de um desejo, de uma idéia, de um grupo, de uma experiência... E, estes efeitos do viver hierarquizado são poderosas ferramentas (junto a outras) tanto para impedir o viver

convivencial quanto para negá-lo.

Por isto, dizer-se o único autorizado a buscar os materiais quando deles necessitássemos, poderia nos distanciarmos das relações convivenciais buscadas em favor de outras relações.

Ao mesmo tempo, poderia tornar-nos protagonistas desta história (um exemplo construído):

Certo dia, um homem depositou uma semente na terra. Dessa semente nasceu uma árvore, cuja natureza se compõe de folhas e flores. Das flores nasceram frutos que o permitiu alimentar-se. Mas, alguém cortou seus galhos. Lentamente, outros galhos nasceram. Novamente voltou a se alimentar. Num outro momento alguém cortou galhos e tronco e, o pequeno pedaço que dela restou não teve forças para voltar a nascer.

Este homem percebeu então, que as coisas tanto podem ser oferecidas à vida, à liberdade quanto à morte ou ao cruel desejo da exclusão. Outros homens descobriram a mesma coisa. Não apenas um sabia que poderia ser de uma forma ou de outra, mas muitos homens. Assim, cada um quis fazer sua escolha, e a escolha de um não era a mesma do outro... Seria possível conviver com tantas diferenças?

Enquanto discutiam, alguém resolveu decidir em nome de todos, para chegar a uma conclusão. E então... sem na verdade saber porquê, todos estavam pensando e agindo pela cabeça de um. Um que resolveu decidir, não apenas sobre si, mas sobre todos, fascinado pelo exercício de poder, implicando um saber.

Um só, para se manter, precisou de aliados... Criou braços por todos os lados... Cingiu muitos, escaparam poucos...

Voltamos a discutir a questão. C., manifestou o desejo de decidir sobre si. Novas alternativas foram pensadas e construídas.

" A carência, que a sociedade industrial mantém com esmero, não sobrevive à descoberta que mostra como as pessoas e as comunidades podem, por si mesmas, satisfazer suas verdadeiras necessidades" (ILLICH, 1976, p.36).

14

Na busca por espaços mais convencionais, considerar os impasses como possíveis momentos para gerar o entendimento e a criação de uma ação comum, num respeito constante à liberdade e à manifestação das diferenças no cultivo da solidariedade, impulsiona o crescente bem-estar, a felicidade e o gosto das pessoas em todas as manifestações de suas vidas.

Há sempre muitas situações capazes de produzirem um bem-estar e um gosto. E sua manifestação pode estar associada a diferentes coisas: ao que existe num não-fazer, além de um fazer (ou entre o que se faz e o que se gostaria de fazer) e no próprio fazer, que implica um saber.

Alguns exemplos podem ser descritos:

Um dia, durante uma conversa com uma aluna na escola, perguntei-lhe se estava gostando de vir à escola.

_ Eu... gosto.

E serenamente complementou:

_ A escola... A escola é um passatempo!

Numa passagem do livro escrito pelo romancista Manuel Antonio de Almeida em 1955, onde descreve a "escola do tempo do Rei", o exemplo fica implícito:

Um dos personagens resolve colocar seu afilhado na escola.

" Com efeito foi cuidar nisso e falar ao mestre para receber o pequeno; morava este em uma casa da Rua da Vala, pequena e escura. Foi o barbeiro recebido na sala, que era mobiliada por quatro ou cinco longos bancos de pinho, sujos já pelo uso, uma mesa pequena que pertencia ao mestre, e outra maior onde escreviam do discipulos, toda cheia de pequenos buracos para os tinteiros; nas paredes e no teto haviam penduradas uma porção enorme de gaiolas de todos os tamanhos e feitos, dentro das quais pulavam e cantavam passarinhos de diversas qualidades; era a paixão predileta do pedagogo.

Era este homem todo em proporções infinitesimais, baixinho, magrinho, de carinha estreita e chupada, excessivamente calvo; usava de óculos, tinha pretensões de latinista, e dava bolo nos discipulos por da cá aquela palha. Por isso era um dos mais acreditados da cidade. O barbeiro entrou acompanhado pelo afilhado, que ficou um pouco escabriado à vista do aspecto da escola, que nunca tinha imaginado. Era um sábado; os bancos estavam cheios de meninos, vestidos quase todos de jaqueta ou robições de lilá, calças de brim escuro e uma enorme pasta de couro ou papelão pendurada por um cordel a tiracolo; chegaram os dois exatamente na hora da tabuada cantada. Era uma espécie de ladainha de números que se usava então nos colégios, cantada todos os sábados em uma espécie de cantochão monótono e insuportável, mas que os meninos gostavam muito... (ALMEIDA apud MACHADO, 1978, p.295-96).

Contudo, estas situações (como muitas outras que poderiam ser descritas), ditas produtoras de um gosto, podem produzir também outras coisas e gerar efeitos contrários à felicidade e

ao bem-estar comum.

E por isto que se busca, através da crença em alguns princípios e em algumas coisas que se mostram construtoras da existência e transcendência humana, a originalidade do gosto da mesma forma que a originalidade do dom; a construção do bem-estar e da felicidade, da mesma forma que a construção da liberdade, autonomia, convivencialidade, solidariedade, responsabilidade e do saber nas diversas dimensões da vida, sejam elas vistas como "eficientes" ou "deficientes".

15

Aos acontecimentos vividos e descritos e às reflexões sobre estes, poderiam ser impressas outras interpretações, se olhados com "outros olhos". Poderiam, ainda, buscar contradizê-los considerando as ações ou relações presentes nos exemplos mencionados, produtos de uma "incapacidade" reflexiva e de discernimento (desprovidos de uma dada racionalidade), dos chamados deficientes mentais, entre o que, amiúde, é considerado "normal", "corriqueiro", "regular" e "certo" e o que é contrário a isto.

Neste caso, me permito questionar a ordem:

Se podemos caracterizar ou anular determinadas ações ou relações, enquanto ações e relações convencionais⁸, porque consideradas desprovidas de uma racionalidade, por que então não poderíamos descaracterizar a própria racionalidade, possibilitando-a

⁸ Necessárias à coexistência humana e de todas as espécies, à garantia da paz no mundo e à criação de organismos vivos em lugar de "mecanismos mortos".

ser engendrada pela diversidade?

Do louco, geralmente dizemos que lhe falta a razão... E à razão, dizemos que falta alguma coisa?

Que relações e ações à racionalidade, cada vez mais instrumentalizada, tem criado ou reforçado ao longo da história humana? E que conseqüências tem gerado às espécies?

Questionar o existente (como algo "dado" e "imutável"), as intencionalidades, o visível e o enunciado e as ferramentas com as quais se justificam e se constróem as ações e os pensamentos, não implica numa simples negação e esvaziamento; mas, pressupõe um exercício de pensar os contrários, de onde quase sempre surge o novo e por onde passa o diverso, permitindo assim

" a abundância das diferenças que condiciona um acordo autêntico do qual resulta a harmonia do entrecrocamento de elementos opostos (...) onde o entrecruzamento e a interferência das distintas faces de uma mesma luz, revelam sua singular riqueza" (ARVON apud KASSICK, 1993, p.154).

Do contrário, estaremos reforçando o autoritarismo e a dominação e, ao mesmo tempo, produzindo o aprisionamento e o totalitarismo que, *"visa impor a unidade da sociedade, unidade de opiniões, unidade de idéias e não pode suportar a diversidade"* (MORIN, 1993, p.11).

E ainda, à busca pela convivencialidade num lugar- espaço-funcional especial, poderiam propor outras buscas. No entanto, é essa, que no momento desejamos seguir, utilizando ferramentas

que sirvam como elemento transformador de energia, de espaços, de relações, de fazeres e de entendimentos.

Imbuídos pelo desejo de conviver com o outro através de relações convivenciais, e de aprender as coisas através do fazer e do trabalho convivencial, no qual "*o exercício da criatividade de uma pessoa nunca imponha a outra um trabalho, um conhecimento ou um consumo obrigatório*" (ILLICH, 1976, p.28), vamos buscando construir tanto espaços e relações mais convivenciais, como a nós mesmos.

O (Re)encontro tornou-se ferramenta para sucessivos e prazerosos encontros e, as pessoas se fizeram todas, indistintamente, construtoras deste prazer, do saber e do conviver... De uma convivencialidade em mutação...

DO SUPERAR A SI MESMO

"Vontade de que todo o existente possa ser pensado; assim chamo eu à vossa vontade!

Quereis, primeiro, tornar todo o existente possível de ser pensado: pois, com justa desconfiança, duvidais de que já o seja.

Colocastes a vossa vontade e os vossos valores no rio do devir; uma velha vontade de poder revelar-me aquilo em que o povo acredita como sendo o bem e o mal.

Mas, para que compreendais minhas palavras do bem e do mal, quero acrescentar, ainda minha palavra sobre a vida e o modo de ser de todo o vivente.

O vivente, eu segui, percorrendo os maiores e menores caminhos, a fim de conhecer seu modo de ser.

(...) Vê, disse, eu sou aquilo que deve sempre superar a si mesmo.

Sem dúvida vós lhe chamais vontade de procriação ou impulso no rumo da finalidade, do mais elevado, do mais distante, do mais múltiplice; mas tudo isso é uma coisa só e um único segredo.

Que eu deva ser luta e devir e finalidade e contradição das finalidades: ah, quem adivinha minha vontade, certamente adivinha, também, que caminhos tortuosos ela deve percorrer.

(...) uma nova superação nasce de vossos valores: faz ela romperem-se o ovo e a casca do ovo.

E que se despedace tudo o que possa despedaçar-se de encontro às nossas verdades! Ainda há muitas casas por construir!" (NIETZSCHE, 1989, p.126-29).

UMA ESCOLHA...

...UMA UTOPIA REALIZAVEL!

"Somos filhos do nosso tempo", nos diz Illich em uma de suas obras. Mas, que tempo seria esse? Um tempo constituído por espaços de existências e vivências, onde tem reinado mais fortemente o exercício de um poder baseado na dominação, no autoritarismo, no controle, na repetição, no individualismo, na divisão e na industrialização das coisas e dos seres humanos em todas as esferas de suas vidas?

Um tempo, cuja organização social se faz e refaz consumista e competitiva, disciplinar e reguladora, autoritária e unificadora?

Um tempo, cujos princípios e valores que o fundamentam, produzem discriminações ou racismos de todas as espécies? Que desperta o desejo e a vontade de dominação de "um" sobre "alguns" ou de "uns" sobre "muitos", sem causar aos primeiros nenhum sentimento de solidão?

Um tempo, que valoriza a promoção hierárquica e favorece o despotismo ou a autoridade despótica? Que valoriza a submissão e a passividade em detrimento da capacidade criadora e inventiva? Que ensina as pessoas a sufocar a originalidade e a criar ou assumir estereótipos?

Um tempo que considera o processo de normalização, o caminho mais fecundo para a sua evolução? Que busca permanentemente ajustar as pessoas a normas e regras, negando a possibilidade de invertê-las?

Um tempo em que se acredita que para poder viver é preciso eliminar ou neutralizar o outro? Que ensina a aceitar, sem a menor revolta, tudo o que se torna instituído (as leis, os programas, os modelos e o lugar que cada um deverá ocupar na organização social) e a negar tudo o que pode vir a ser instituinte?

Um tempo no qual os conteúdos do conhecimento deixam de ser expressões do vivido para se tornarem expressão do aprendido, através do conhecimento elaborado, cristalizado, lacrado e selecionado criteriosamente?

Se este tem sido nosso tempo, se dele somos filhos nascidos e por ele criados, somos também produtos e possíveis produtores ou reclamadores da vida, mas, igualmente da morte.

"... No me refiero sólo al asesinato directo, sino también a todo aquello que pueda ser muerte indirecta; al hecho de exponer a la muerte, de multiplicar para algunos o riesgo de muerte, o sencillamente la muerte política, la expulsión, o rechazo, etc" (FOUCAULT, 1991, p.89).

Nesse sentido, é possível morrer ou matar, mesmo quando uma existência física permanece. E a morte parcelada da energia, do pensamento criador, do desejo e da expressão humanas. E são, talvez, as mortes mais cruéis e tristes pelas quais os seres possam passar ou as quais possam produzir.

Por isso, em todos os nossos feitos, acredito que caberia perguntar e refletir: O que, afinal, temos produzido? Em que

sentido vão nossas produções? (Não te assustes se acaso fizerdes descobertas... Porém, não gostarias de mudar o rumo?)

Em todo reino ou reinado de um tempo, capazes de impedir ou regular a vida e de promover a morte, coexistem e coexistirão (acredito) "contra-reinos". Originários da convivencialidade, eles são multiformes, construídos e reconstruídos a cada dia, sem lugar e tempo fixo e sem caminhos determinados, todavia, opostos aos traçados por um reinado.

Através destes (contra-reinos), busca-se o despertar do saber, a liberdade de compreender, descobrir, criar e tirar partido da energia e da imaginação pessoais, sem programações nem avassalamentos, pois,

"onde existir uma instituição ou um corpo instituído com força ou direito (são sinônimos) de constranger e de punir, não haverá liberdade..." (CARAFATO, 1991, p.27).

O esforço para reconstruí-los, para recriar a convivência e para buscar a emancipação comum é conjunto, é obra de um coletivo que sabe quem é, como é e o que deseja conseguir, sem jamais esquecer de perguntar pelo outro.

Desta maneira, implicam em outra organização, que é auto-organização coletiva, onde as regras que se utilizam como ferramentas para a comunicação e o convívio estão constantemente abertas e sujeitas a reformulações contínuas.

"Uma sociedade autogerida é uma sociedade onde todas as decisões são tomadas pela coletividade que é, a cada vez, concernida pelo objeto dessas deci-

Contudo, esta outra maneira de pensar e de compreender as relações e a evolução, requer mais que a modificação das ferramentas (metodologias, conteúdos, espaços, etc); requer um outro tempo e, sobretudo, um outro jeito de ser e estar no mundo.

Um jeito oriundo de uma outra estrutura mental, de uma outra lógica ou contra-lógica, de uma vontade ou desejo que, baseado numa vivência de respeito pelo outro, consideração e afeto,

"... não comporta certas dicotomias como, por exemplo, certo/errado, bem/mal, inferior/superior, o que sabe/o que não sabe, pela simples razão de que todos contribuem com o diferente, com o original, que poderá, num dado momento, representar a peça que faltava no quebra-cabeça, o degrau para o salto de qualidade" (KASSICK, 1993, p.218).

Uma mentalidade que não pode ser imposta, nem tampouco adquirida ou transmitida, mas que demanda uma escolha e uma construção de cada um dentro de si mesmo.

Além disto, a reconstrução dos contra-reinos implica ainda em recriar os conteúdos do conhecimento, enquanto expressões da necessidade humana de entender, explicar e alterar a realidade, ou seja, enquanto a expressão de um vivido. E,

"... sendo expressões do vivido, não comportam seleções rigorosas, pois cada grupo organizado possui suas próprias opções de vida (convívio), que visa atender o desejo de ser feliz" (KASSICK, 1993, p.218).

sões. Isto é, um sistema onde aqueles que realizam uma atividade decidem coletivamente o que devem fazer e como fazê-lo nos limites exclusivos que lhes traçar sua coexistência com outras unidades coletivas" (CASTORIADES, 1979, p.212).

Implicam em outras relações interpessoais, que são relações construídas na convivência diária e que tomam como princípios básicos a solidariedade espontânea, a cooperação, a ajuda mútua, a liberdade, a autonomia e o respeito.

Dizemos outras relações, porque a ética buscada nestes espaços ou nestes contra-reinos, difere da ética existente fora deles. Ela se norteia por três pontos essenciais:

"... o primeiro ponto é o respeito ao indivíduo como ele é, o segundo ponto é a solidariedade nas suas necessidades, e o terceiro ponto é o bem comum" (D'AMBROSIO - Palestra proferida em 21/05/93, UFSC).

Isto nos possibilita construir uma outra maneira de pensar as relações e de compreender a evolução, distanciados das noções de hierarquia entre as espécies, de luta mútua pela vida e de seleção ou classificação que elimina os considerados menos adaptados, presentes nas concepções evolucionistas mais amplas. Isto é, distanciados da forma como determinadas concepções de evolução têm entendido

"... las relaciones de la colonización, la necesidad de las guerras, la criminalidad, los fenómenos de la locura y de la enfermedad mental, la historia de las sociedades con las diferentes clases, etc" (FOUCAULT, 1991, p.89).

sões. Isto é, um sistema onde aqueles que realizam uma atividade decidem coletivamente o que devem fazer e como fazê-lo nos limites exclusivos que lhes traçar sua coexistência com outras unidades coletivas" (CASTORIADES, 1979, p.212).

Implicam em outras relações interpessoais, que são relações construídas na convivência diária e que tomam como princípios básicos a solidariedade espontânea, a cooperação, a ajuda mútua, a liberdade, a autonomia e o respeito.

Dizemos outras relações, porque a ética buscada nestes espaços ou nestes contra-reinos, difere da ética existente fora deles. Ela se norteia por três pontos essenciais:

"... o primeiro ponto é o respeito ao indivíduo como ele é, o segundo ponto é a solidariedade nas suas necessidades, e o terceiro ponto é o bem comum" (D'AMBROSIO - Palestra proferida em 21/05/93, UFSC).

Isto nos possibilita construir uma outra maneira de pensar as relações e de compreender a evolução, distanciados das noções de hierarquia entre as espécies, de luta mútua pela vida e de seleção ou classificação que elimina os considerados menos adaptados, presentes nas concepções evolucionistas mais amplas. Isto é, distanciados da forma como determinadas concepções de evolução têm entendido

"... las relaciones de la colonización, la necesidad de las guerras, la criminalidad, los fenómenos de la locura y de la enfermedad mental, la historia de las sociedades con las diferentes clases, etc" (FOUCAULT, 1991, p.89).

Contudo, esta outra maneira de pensar e de compreender as relações e a evolução, requer mais que a modificação das ferramentas (metodologias, conteúdos, espaços, etc); requer um outro tempo e, sobretudo, um outro jeito de ser e estar no mundo.

Um jeito oriundo de uma outra estrutura mental, de uma outra lógica ou contra-lógica, de uma vontade ou desejo que, baseado numa vivência de respeito pelo outro, consideração e afeto,

"... não comporta certas dicotomias como, por exemplo, certo/errado, bem/mal, inferior/superior, o que sabe/o que não sabe, pela simples razão de que todos contribuem com o diferente, com o original, que poderá, num dado momento, representar a peça que faltava no quebra-cabeça, o degrau para o salto de qualidade" (KASSICK, 1993, p.218).

Uma mentalidade que não pode ser imposta, nem tampouco adquirida ou transmitida, mas que demanda uma escolha e uma construção de cada um dentro de si mesmo.

Além disto, a reconstrução dos contra-reinos implica ainda em recriar os conteúdos do conhecimento, enquanto expressões da necessidade humana de entender, explicar e alterar a realidade, ou seja, enquanto a expressão de um vivido. E,

"... sendo expressões do vivido, não comportam seleções rigorosas, pois cada grupo organizado possui suas próprias opções de vida (convívio), que visa atender o desejo de ser feliz" (KASSICK, 1993, p.218).

Assim, saber e fazer existem juntos, sem divisões e com igual intensidade, uma vez que não existe saber que não implique num fazer, como não existe um fazer que não seja expressão de um saber.

Um saber/fazer com o outro e não para o outro ou apesar do outro. Isto pressupõe participação, engajamento e coexistência nas atividades comuns. Pressupõe empreendimentos e poder coletivos sem, contudo, anular a singularidade presente em cada um.

Recriar os conteúdos do conhecimento nesta perspectiva, elimina, a priori, a idéia de que apenas um sabe e de que os outros aprendem, de que uns devem pensar e os outros executar e que por isso, os conhecimentos precisam ser compartimentalizados e parcelarizados hierarquicamente.

Ao contrário, ressalta a necessidade de um saber/fazer que considere mais a esperança do que as expectativas, mais a *"fé na bondade da natureza"* do que a *"confiança nos resultados que são planejados e controlados pelo homem"* (ILLICH, 1985, p.170).

Atualmente, grande parte das ações e concepções humanas têm ofuscado as esperanças em favor das expectativas ou dos processos previsíveis e manipuláveis que produzirão o que temos o direito de reclamar.

E isto é produção de um tempo e de um reino que trabalha nas coisas e nas pessoas, modelando-as, classificando-as e corrigindo-as.

Como consequência,

"Quase perdemos a capacidade de sonhar um mundo onde a palavra se tome e se compartilhe, onde ninguém possa limi-

tar a criatividade do próximo, onde cada um possa mudar a vida" (ILLICH, 1976, p.30).

Felizmente, essa capacidade ainda existe porque ainda existem as pessoas, existe a vida, existem os contra-reinos que se constroem ou reconstroem-se todos os dias. Porque ainda existem espaços de liberdade onde é possível as pessoas exercitarem suas vontades e seus desejos, desenvolverem suas tendências ou inclinações e evoluírem sem contratos¹ e nem temores, a fim de que *"possam desenvolver seu único e irrepetível projeto pessoal"* (Coletivo Paidéia, 1984, p.50).

Ao interromper este trabalho escrito, não trago uma proposta pronta ou um modelo de como pensar uma diferença e de como conviver com ela, porque minha utopia não é normativa.

Trago ao contrário, um jeito próprio de ser e estar no mundo, de entender e de explicar as coisas que tenho construído e reconstruído dentro de mim, a cada dia, através do convívio com um grupo de pessoas de uma Escola Especial e de um Curso de Mestrado.

Trago uma vontade de me permitir viver e fazer valer o diferente e a diferença, que

"Pode ser apenas uma maneira singular de falar ou de sorrir - mas que isso contribui para a variedade da vida. Mas pode ser uma maneira singular de ver, de pensar, de inventar, de expressar o pensamento ou emoção e, neste caso, a individualidade de um homem pode ser de valor incalculável para a humanidade" (READ, 1959, p.18).

¹ Acordos que geram para alguns, permanentemente, um sentimento de "estar em falta", seja pelo que se é ou seja pelo que não se tenha.

Trago o desejo de tornar a minha prática ou convívio com as crianças, jovens e adultos o mais próximo possível de uma OBRÁ, com todos aqueles que assim também desejarem. Há ainda muito por "obrar", por engendrar...

Fiz uma escolha. Desejei compreender de um outro jeito. Precisei reconstruir o rumo e a mim mesma...

E vivê-la, sem morrer no caminho, tornou-se projeto de vida, é desejo em movimento... é esperança... Mesmo sabendo que

"A vida dentro de uma sociedade convivencial (...) reserva-nos surpresas que ultrapassam a nossa imaginação e a nossa esperança" (ILLICH, 1976, p.29).

Tomo novamente as palavras de ILLICH (1985, p.183), não apenas para explicitá-las, mas para sublinhar e sublimar uma busca:

"Precisamos ainda encontrar um nome para os que valorizam mais a esperança do que as expectativas. Precisamos de um nome para os que amam mais as pessoas do que os produtos, os que acreditam que

Ninguém é desinteressante.

Seu destino é semelhante à crônica dos planetas.

*Nada há nele que não seja particular,
cada planeta é diferente de outro.*

*Precisamos encontrar um nome para os que amam a
Terra onde cada um possa encontrar o outro.*

*E se uma pessoa viver na obscuridade,
fizer seus amigos nesta obscuridade,
a obscuridade não é desinteressante.*

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARISTOTELES. *Política*. 2.ed. Brasília, UNB, 1988. 317p.

BAKUNIN, Mikail. *Escritos de filosofia política*. Madrid, Alianza Editorial, 1978.

BAREMBLITT, Gregorio. *Compêndio de Análise Institucional e Outras Correntes: Teoria e Prática*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1992.

BASSO, Maria Aparecida José. *A Organização escolar e a construção do trabalho pedagógico de professores e especialistas: é possível destituir o instituído?* Florianópolis, UFSC, 1992. (Dissertação de Mestrado).

BELTRÃO, Ierecê Rego. *A didática e a formação de professores de história: em busca da explicitação das relações poder-saber na organização do trabalho pedagógico*. Florianópolis, UFSC, 1992. (Dissertação de Mestrado).

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da Educação Especial. Palestra proferida na abertura do **Seminário de aprofundamento sobre Educação Especial** realizado em Florianópolis na Universidade Federal de Santa Catarina em 28 de abril de 1993.

A Biblia Sagrada. 15.ed. São Paulo, "Ave Maria", 1970.

BORGHI, Lamberto. A educação permanente. In: ILLICH, Ivan et alii. **Educação e liberdade.** São Paulo, Imaginário, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Informações para o Planejamento. **Sinopse estatística da Educação Especial: 1989.** Brasília, 1992.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o Patológico.** 3.Ed. Rio de Janeiro, Forence Universitária, 1990.

CARRAPATO, Julio. **Resposta de um Anarquista aos últimos Miocanos do Marxismo e do Leninismo, assim como aos inúmeros Pintainhos da Democracia.** Edições Sotavento, Faro, 1991.

CASTOTIADES, cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

CHAUI, Marilena de Souza. Amizade, recusa do servir. In: LA BOETIE, Etienne De. **Discurso da Servidão Voluntária.** 4.ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.

COLETIVO PAIDEIA. **Paideia: una escuela libre.** Madri, Ziggurat, 1985.

Decreto nº 3.735 de 18 de novembro de 1946.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A Ciência moderna em transição cultural. In: BRANDÃO, Denis M. S. & CREMA, Roberto. **O Novo paradigma holístico: ciência, filosofia, arte e mística.** São Paulo, Summus, 1991.

----- . **Etica da diversidade.** Palestra proferida em Florianópolis na Universidade Federal de Santa Catarina/CED em 21/05/93.

----- . A Transdisciplinarietà como acesso a uma história holística. In: WEIL, Pierre et alii. **Rumo à nova transdisciplinarietà: sistemas abertos de conhecimento.** São Paulo, Summus, 1993.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres.** 6.Ed. Rio de Janeiro, Graal, 1990.

----- . **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 6.Ed. Petrópolis, Vozes, 1988.

----- . **Microfísica do poder.** 8.Ed. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

FOUCAULT, Michel. Hacer vivir y dejar morir: la guerra como racismo. In: Archipiélago: cuadernos de crítica e cultura, 7. De La Paz y La Guerra. Barcelona, Palminela, 1991. p.75-93.

FONSECA, V. Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce. Lisboa Editorial Noticias, 1989.

ILLICH, Ivan. Celebração da Consciência. 2.Ed. São Paulo, Vozes, 1976.

----- . A Convivencialidade. Lisboa, Publicações Europa América, 1976.

----- . Sociedade sem escolas. 7.Ed. Petrópolis, Vozes, 1985.

JANUZZI, Gilberta. A luta pela Educação do Deficiente Mental. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985. 123p.

KASSICK, Neiva Beron. Os Caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: a ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento. Florianópolis, UFSC, 1993. (Dissertação de Mestrado).

KROPOTKIN, Piotr. El Apoyo Mútuo: un factor de la evolucion. 2.ed. Móstoles: Espanha, Ediciones Madre Tierra, 1989.

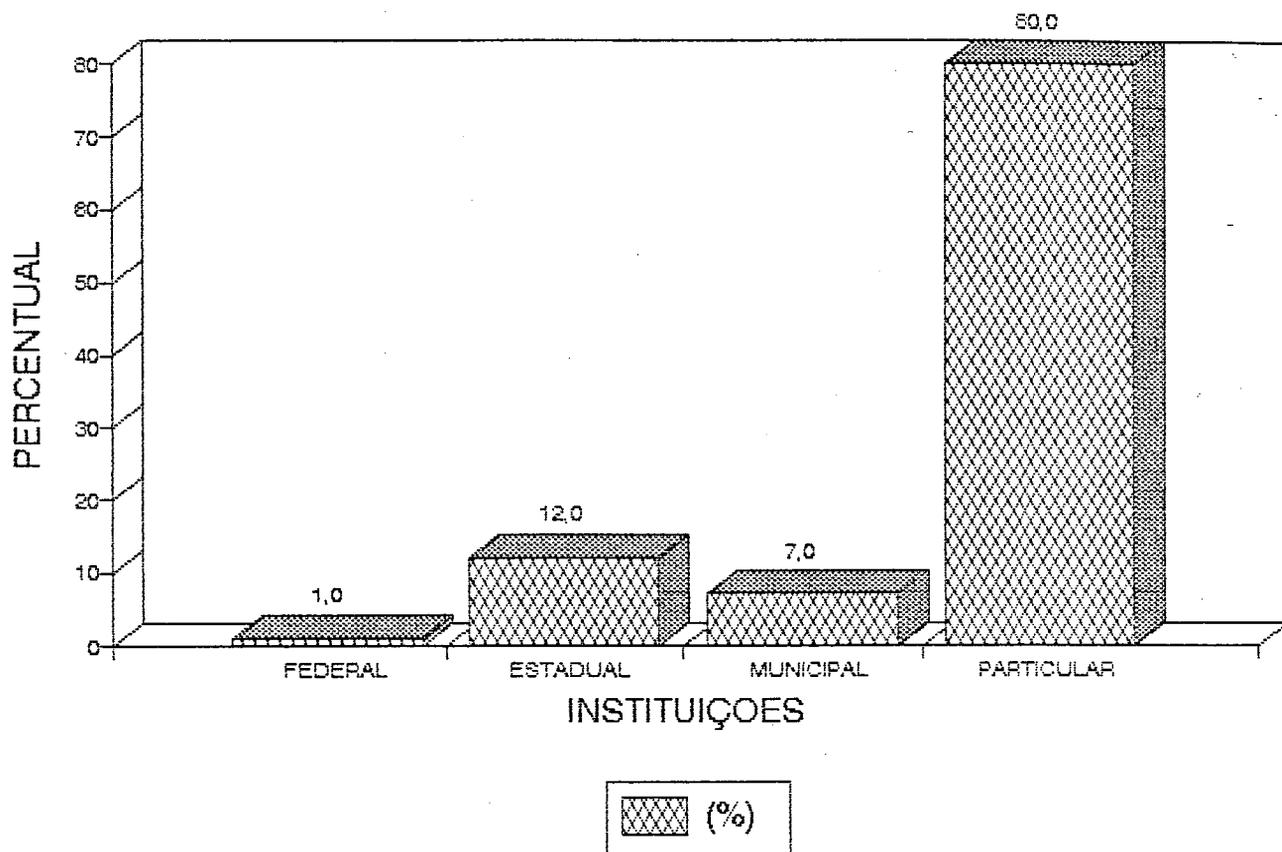
- LUENGO, Josefa Martin. Desde nuestra escuela "Paidéia". Móster-
les, Ediciones Madre Tierra, 1990.
- LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia. 16ed.
São Paulo, Nacional, 1985. 292p.
- MARRROU, H. I. História da Educação na Antiguidade. São paulo, E-
FU, 1975.
- MISES, Roger. A Criança Deficiente Mental: Uma abordagem Dinâmica.
Rio de Janeiro Zahar, 1977. 246p.
- MAZZOTA, M. J. Fundamentos de Educação Especial. São Paulo, Pio-
neira, 1982.
- MORIN, Edgar. A Construção da Sociedade Democrática e o papel
da Educação e do conhecimento para a formação do imaginário do
Futuro. In: GROSSI, Esther Pillar (Org.) Construtivismo Pós-Pia-
getiano: Um novo paradigma sobre aprendizagem. Petrópolis, Vo-
zes, 1993.
- MACHADO, Roberto et alii. Danção da Norma: Medicina Social e
Constituição da Psiquiatria no Brasil. Rio de Janeiro, Graal,
1978.
- NIETZSCHE, Friedrich W. Genealogia da Moral. 2.Ed. São Paulo,
Brasiliense, 1988. 206p.

- NIETZSCHE, Friedrich W. **Assim falou Zaratustra.** 6.ed. Rio de Janeiro, BERTRAND, 1989. 331p.
- PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo, EDUSP/ Queiroz, 1984. 206p.
- PEETERS, Francisca & COMAN, S. **Pequena História da Educação.** São paulo, Melhoramentos, s.d. 151p.
- PLATAO. **Diálogos: A República.** Pará, Universidade do Pará, 1976. 332p.
- RIBAS, João B. Cintra. **O que são Pessoas Deficientes.** 3.ED. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- READ, Herbert. **Anarquia y orden.** Buenos Aires, Editorial Américal-
le, 1959.
- SCHMID, J. R. **El Maestro Companero y la pedagogia Libertária.** Bar-
celona, Editorial Fontanella, 1976.
- SILVA, Otto Marques. **A Epopéia Ignorada - A Pessoa Deficiente na
História do Mundo de Ontem e de Hoje.** São paulo, CEDAS, 1986.
470p.
- TELFORD, Charles W. & SAWREY, James, M. **O Indivíduo Excepcional.**
5.Ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1977. 658p.

- TOLSTÓI, Leon. **Obras Pedagógicas.** MOSCOU, URSS, ed. Progreso, 1986.
- TOMASSI, Tina. **Breviário del Pensamento Educativo Libertário.** Colombia, Carvajal, 1988.
- TRILLA, Jaume. **Ensayos sobre la escuela: El espacio social y material de la escuela.** Barcelona, LAERTES, 1986.
- WEBER, Max. **Economia y sociedade.** México, Fondo de Cultura, 1977. Vol I e II.
- WOODCOCK, George (Org). **Os Grandes Escritos Anarquistas.** 4.ed. São Paulo, L&PM, 1990. 361p.

ANEXOS

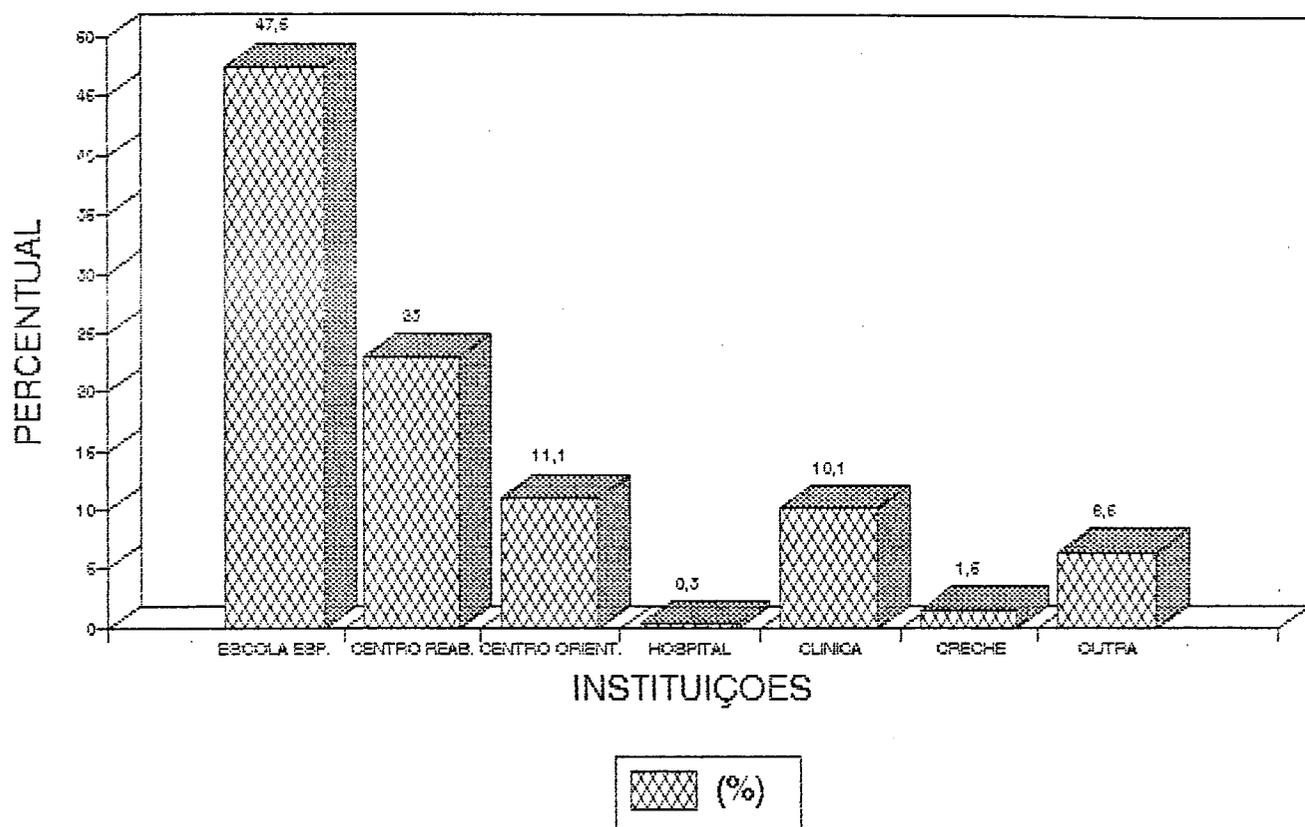
INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS, POR DEPENDENCIA ADM. - BRASIL 1989



INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS, POR DEPENDENCIA
ADMINISTRATIVA - BRASIL - 1989

INSTITUIÇÃO	(%)
FEDERAL	1,0
ESTADUAL	12,0
MUNICIPAL	7,0
PARTICULAR	80,0
TOTAL	100,0

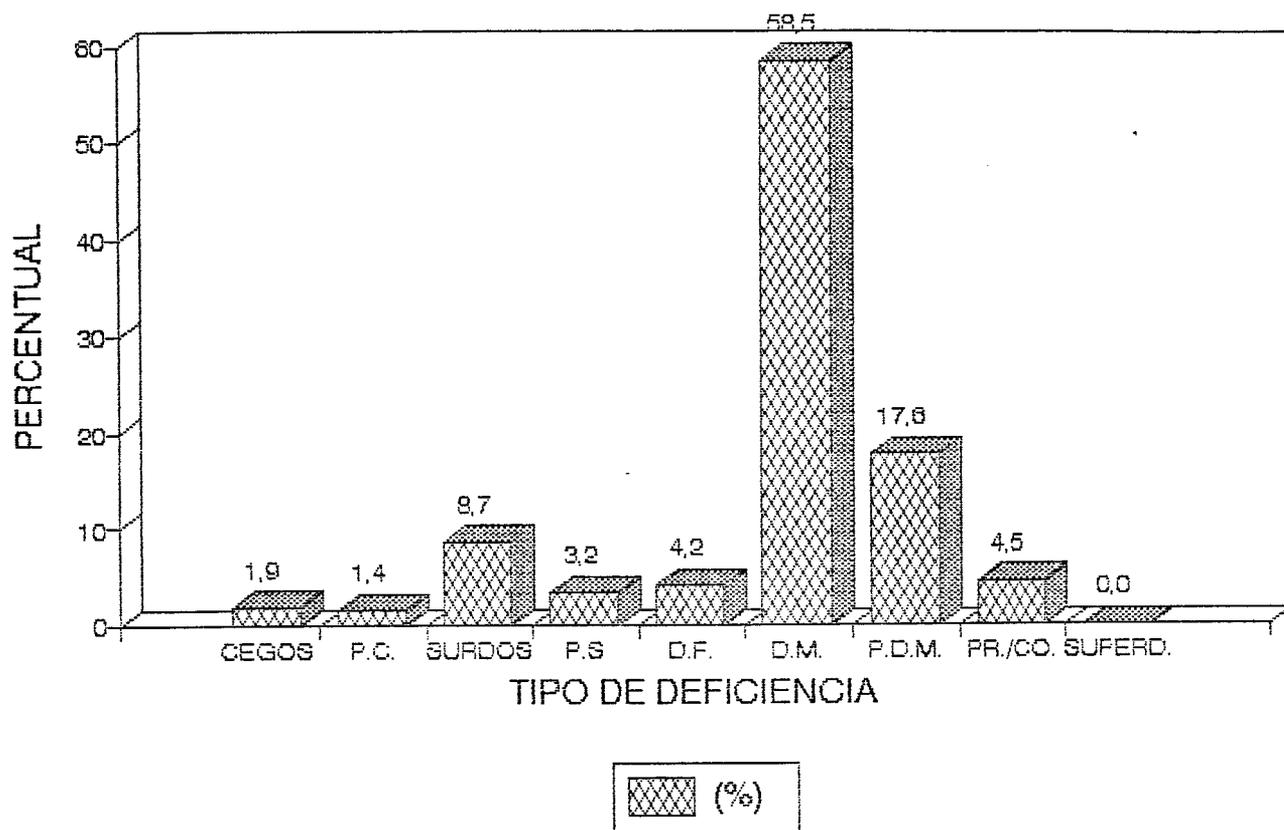
INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS, POR TIPO DE UNID. DE ATENDIMENTO - BRASIL - 1989



INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS, POR TIPO DE UNIDADE DE ATENDIMENTO - BRASIL 1989

INSTITUIÇÃO	(%)
ESCOLA ESP.	47,5
CENTRO REAB.	23
CENTRO ORIENT.	11,1
HOSPITAL	0,3
CLINICA	10,1
CRECHE	1,5
OUTRA	6,5
TOTAL	100,0

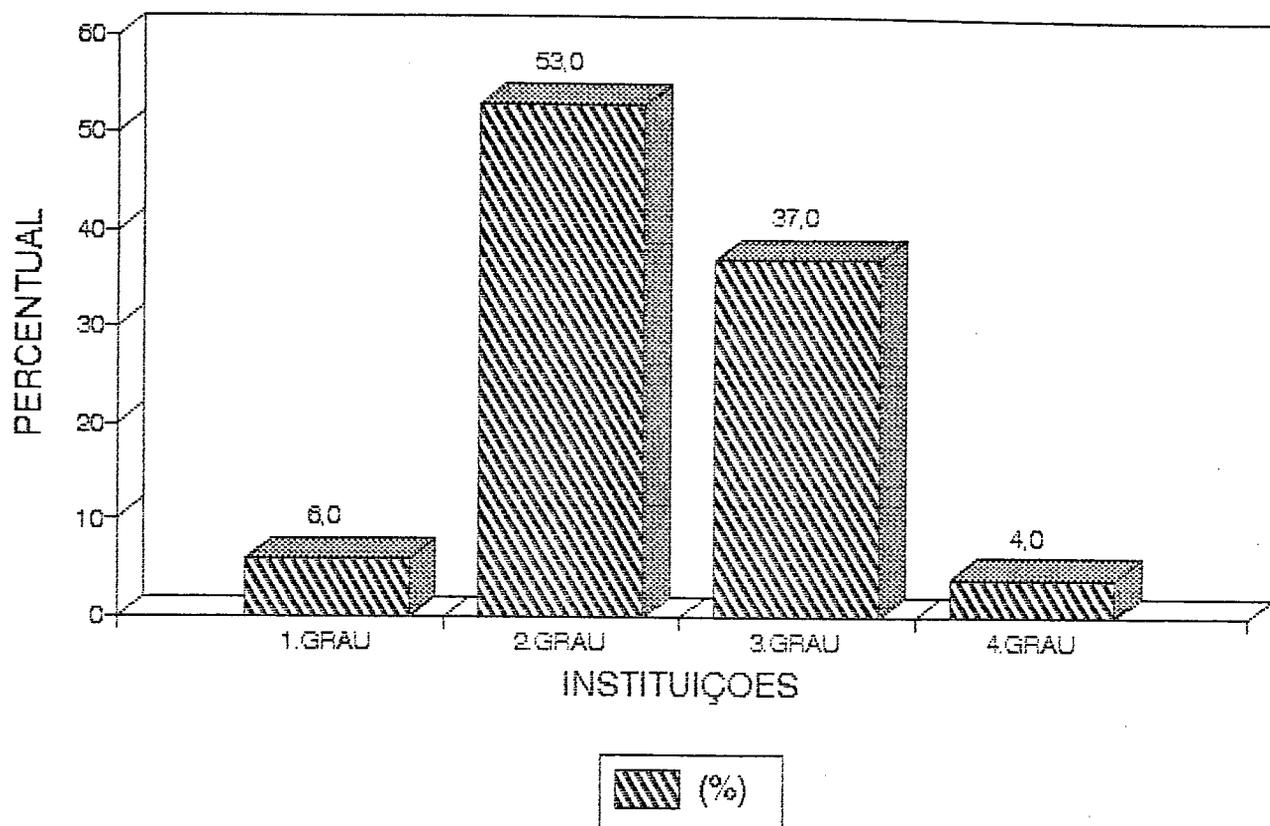
DISCENTES, POR TIPO DE EXCEPCIONALIDADE BRASIL - 1989



N. DE DISCENTES EM INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS POR
TIPO DE EXCEPCIONALIDADE - BRASIL - 1989

TIPO DEFICIENCIA	(%)
CEGOS	1,9
PARCIAL. CEGOS	1,4
SURDOS	8,7
PARCIAL. SURDOS	3,2
DEFIC. FISICO	4,2
DEFIC. MENTAL	58,5
PORT. DEF. MULTIPL.	17,6
PROBL. CONDUTA	4,5
SUPERDOTADOS	0,0
TOTAL	100,0

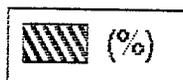
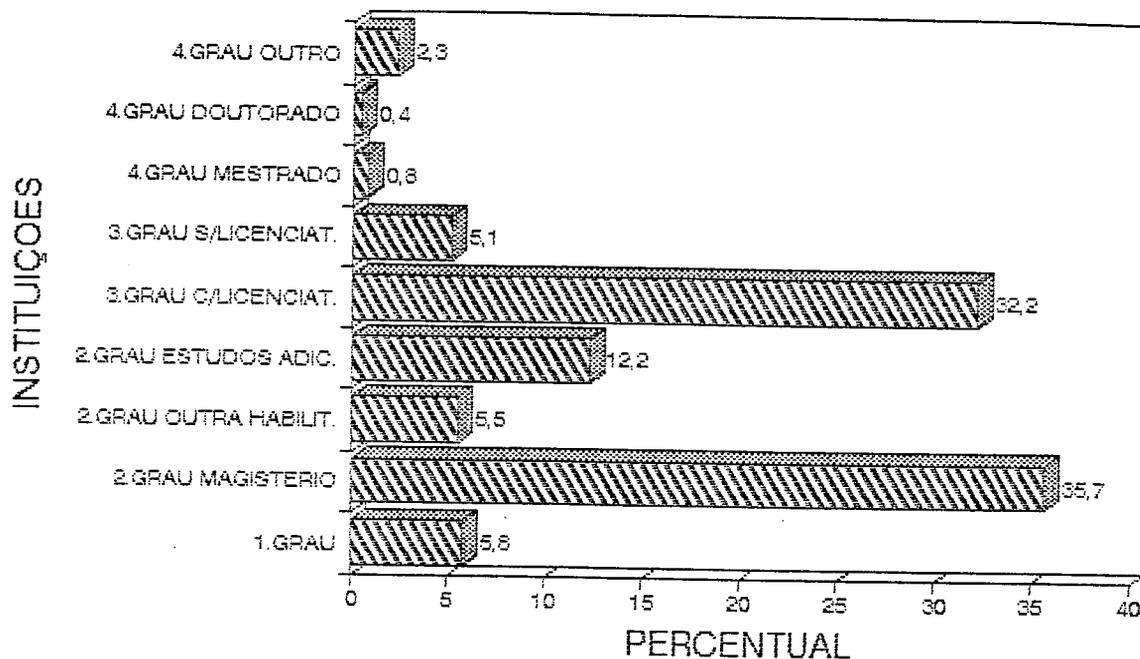
INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS - DOCENTE BRASIL - 1989



INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS - DOCENTE
BRASIL - 1989

+	+	+	+
+	+	+	+
+	+	+	+
+	+	+	+
	INSTITUIÇÃO		(%)
+	+	+	+
+	1.GRAU		6,0
+	2.GRAU		53,0
+	3.GRAU		37,0
+	4.GRAU		4,0
+	+	+	+
+		TOTAL	
+	+	+	+
+	+	+	100,0
+	+	+	+

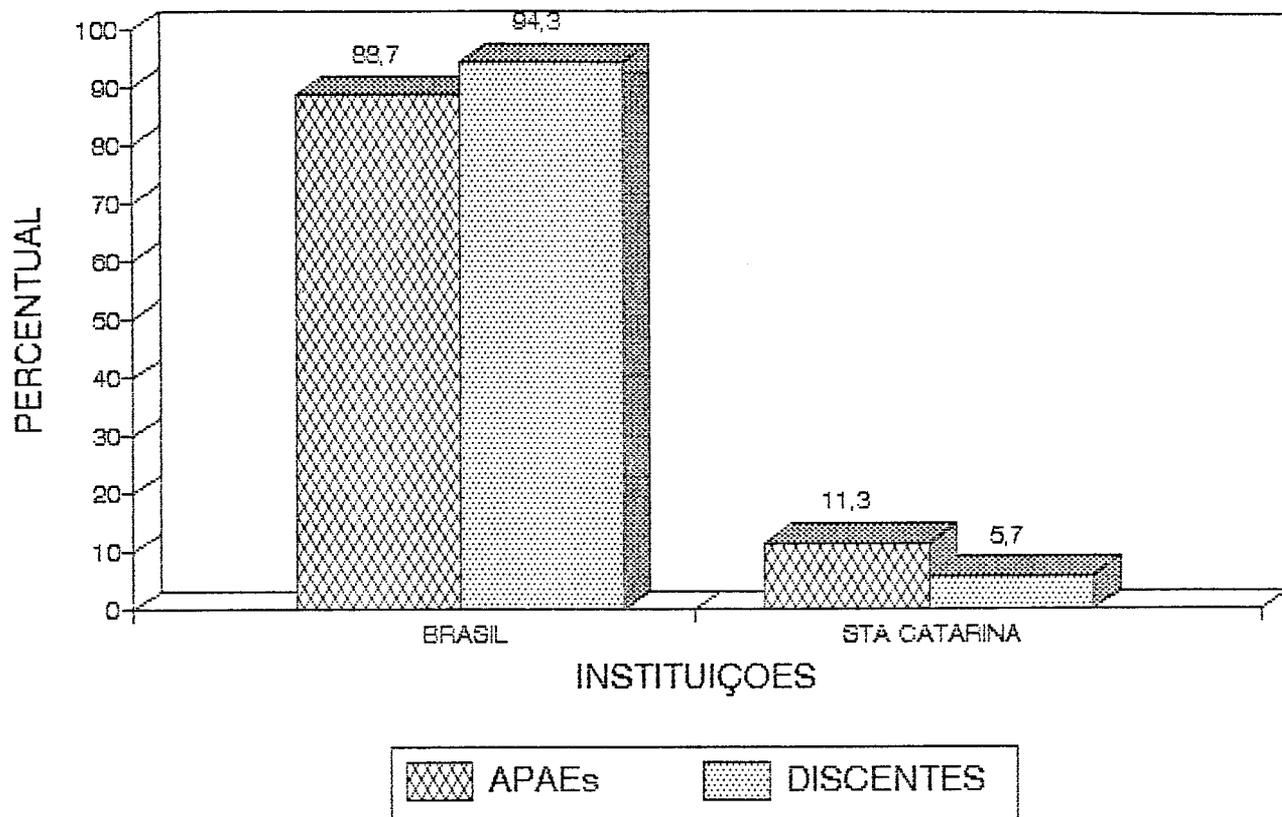
INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS-HABILITAÇÃO DOCENTE - BRASIL 1989



INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS - HABILITAÇÃO
DOCENTE BRASIL - 1989

INSTITUIÇÃO	(%)
1.GRAU	5,8
2.GRAU MAGISTERIO	35,7
2.GRAU OUTRA HABILIT.	5,5
2.GRAU ESTUDOS ADI.	12,2
3.GRAU C/LICENCIAT.	32,2
3.GRAU S/LICENCIAT.	5,1
4.GRAU MESTRADO	0,8
4.GRAU DOUTORADO	0,4
4.GRAU OUTRO	2,3
TOTAL	100,0

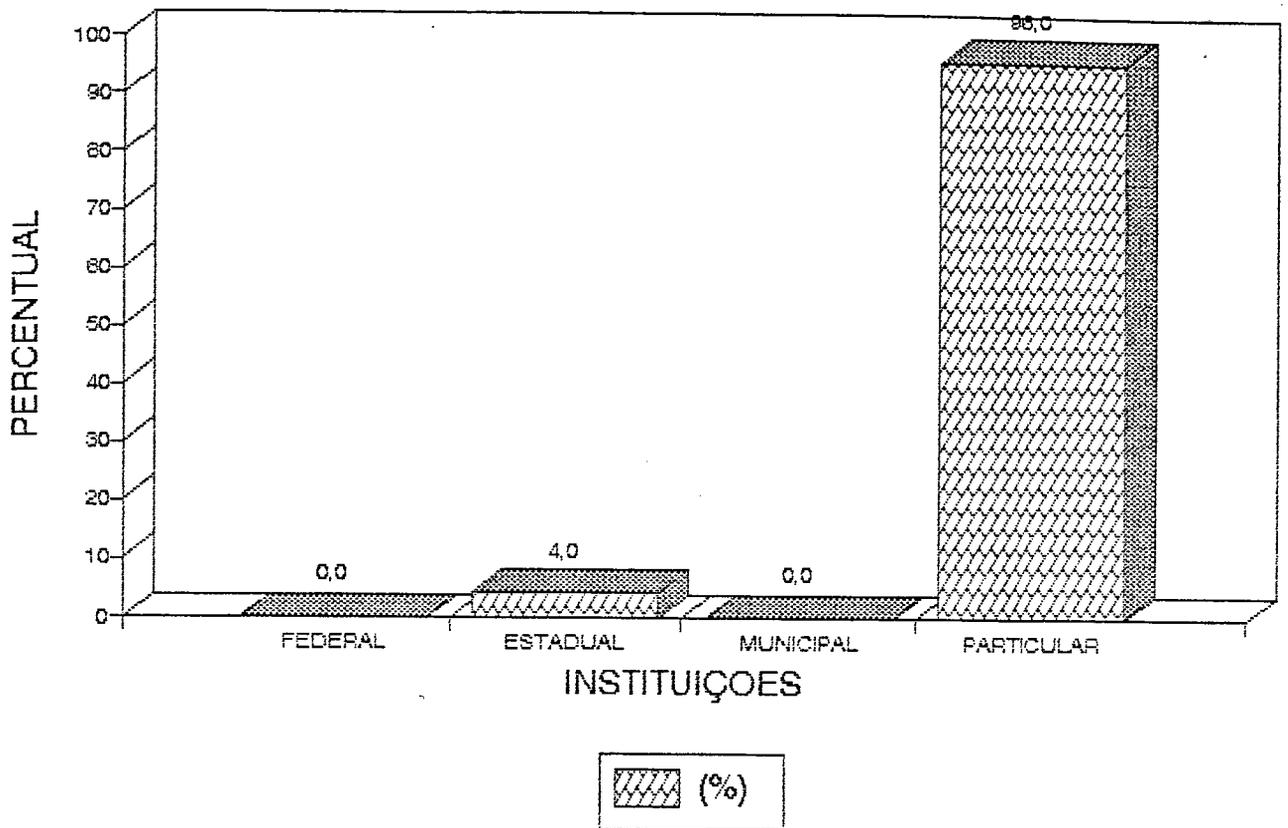
EDUCAÇÃO ESPECIAL-Ns. APAES E DISCENTES 1993



EDUCAÇÃO ESPECIAL-Ns. DE APAES E DISCENTES - 1993

INSTITUIÇÃO	APAES	DISCENTES
BRASIL	88,7	94,3
STA CATARINA	11,3	5,7

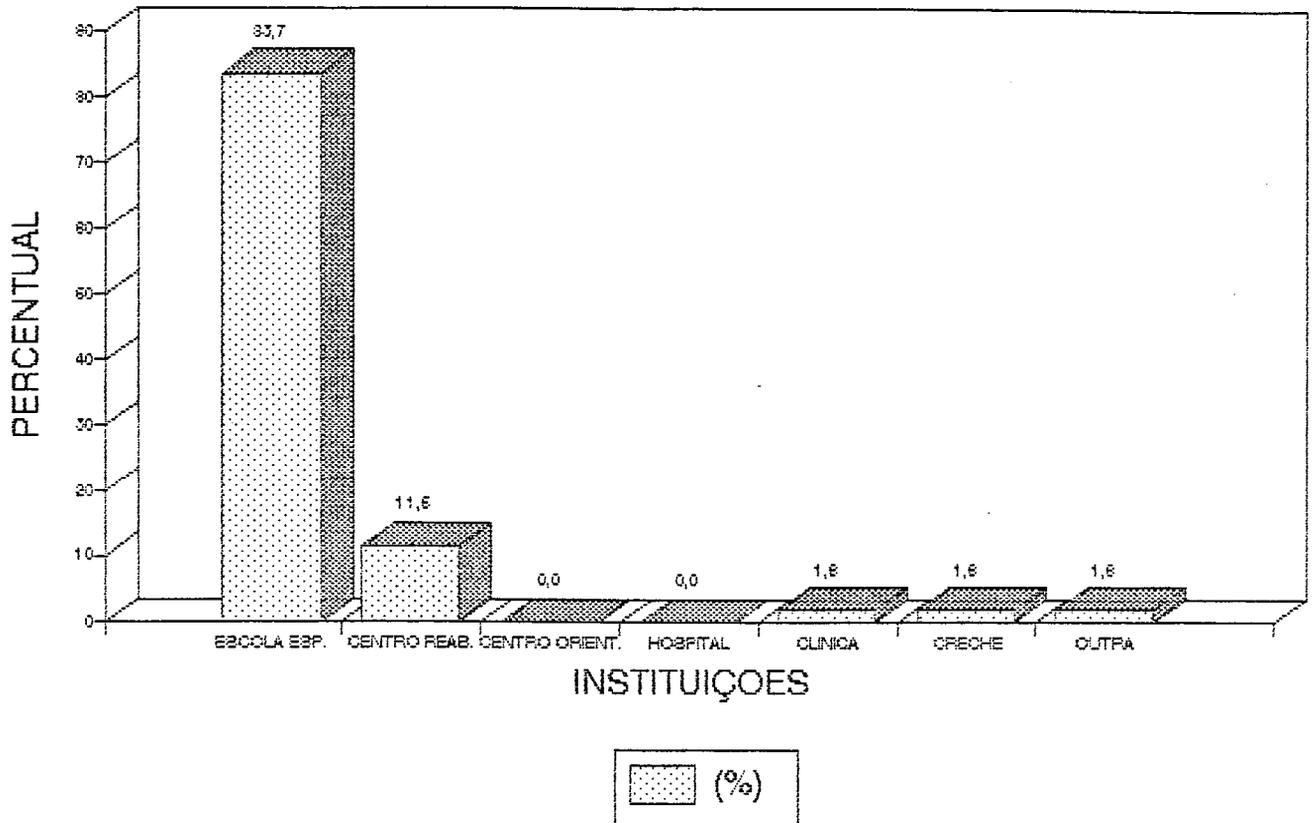
INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS, POR DEPENDENCIA ADM. - STA CATARINA 1989



INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS, POR DEPENDENCIA
ADMINISTRATIVA - STA CATARINA - 1989

INSTITUIÇÃO	(%)
FEDERAL	0,0
ESTADUAL	4,0
MUNICIPAL	0,0
PARTICULAR	96,0
TOTAL	100,0

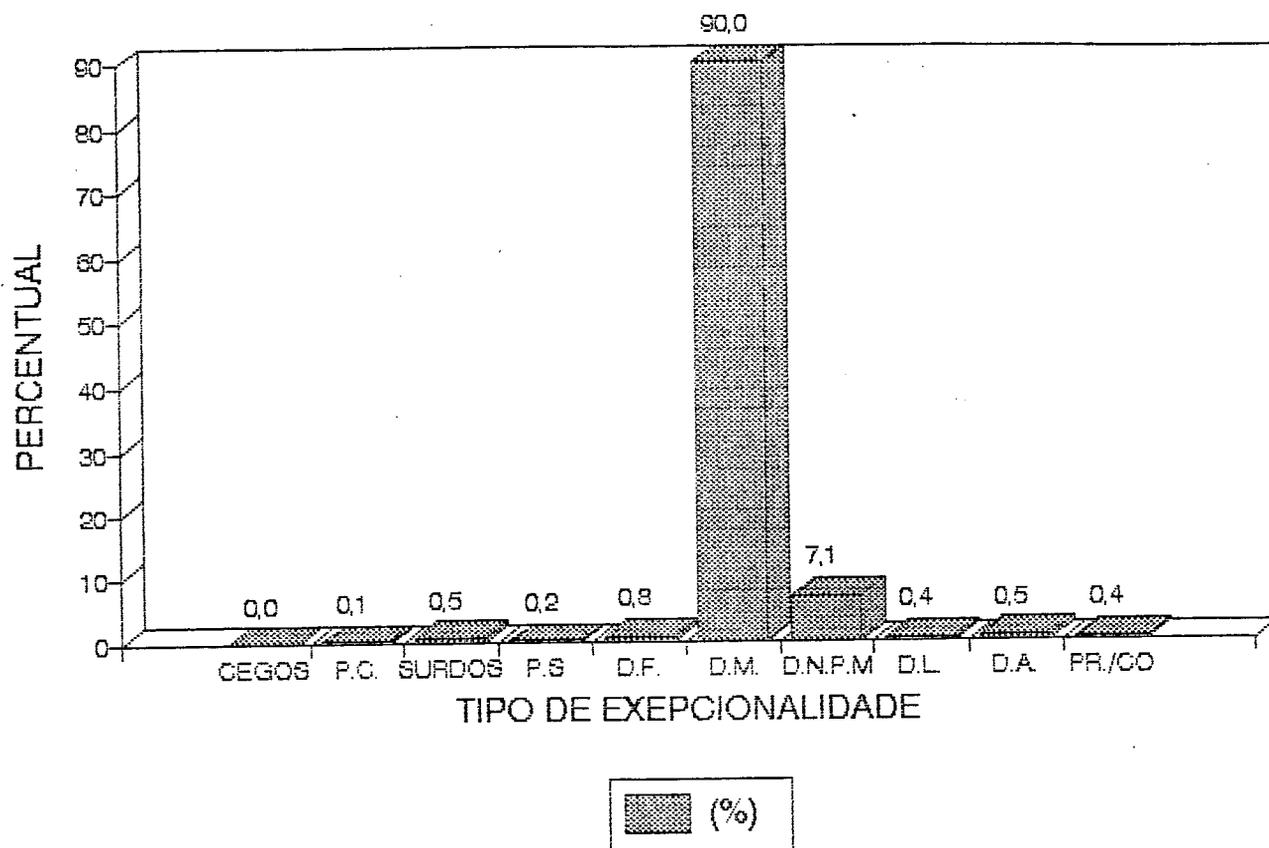
INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS, POR TIPO DE UNID.DE ATEND.- STA CATARINA - 1989



INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS, POR TIPO DE UNIDADE DE ATENDIMENTO - STA. CATARINA 1989

INSTITUIÇÃO	(%)
ESCOLA ESP.	83,7
CENTRO REAB.	11,6
CENTRO ORIENT.	0,0
HOSPITAL	0,0
CLINICA	1,6
CRECHE	1,6
OUTRA	1,6
TOTAL	100,0

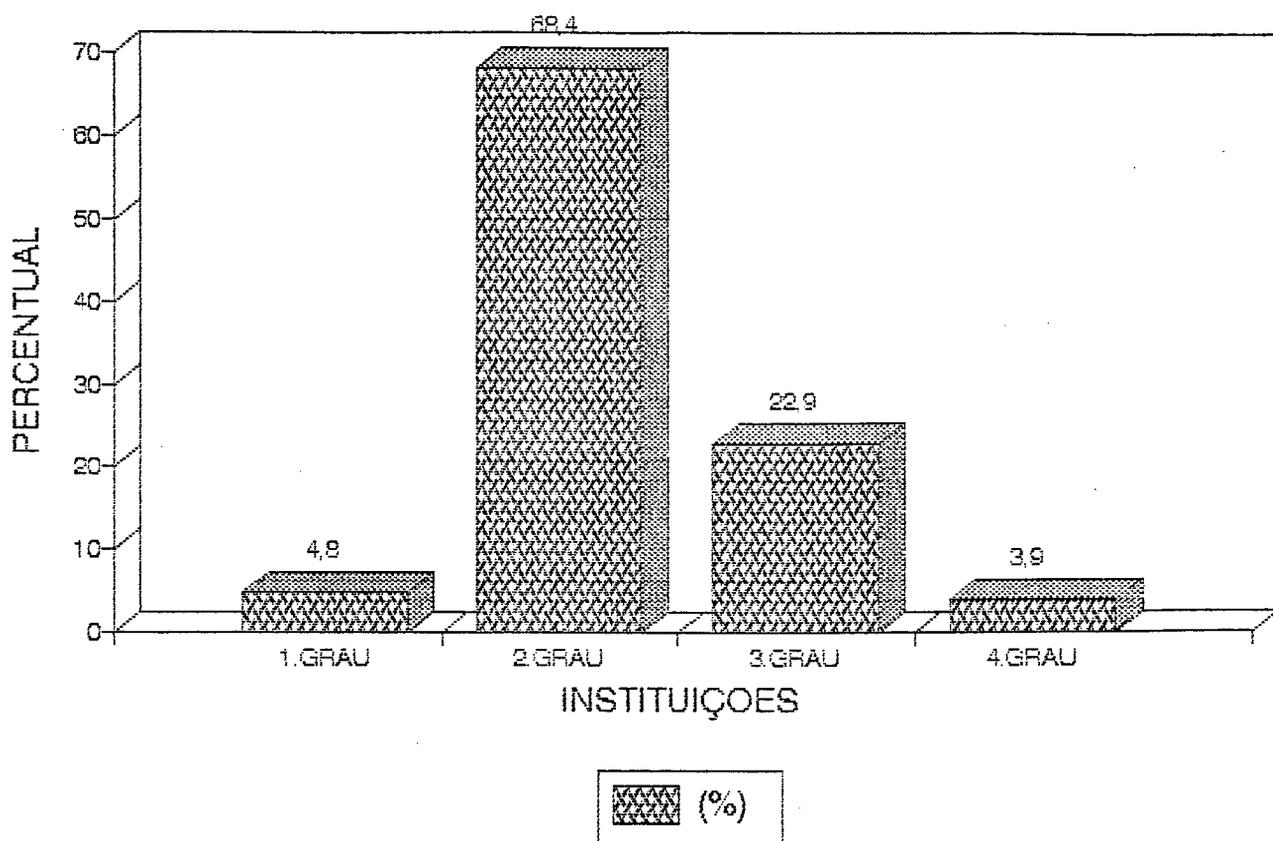
N. DE DISCENTES EM APAES, POR TIPOS DE DEFICIENCIAS SANTA CATARINA - 1993



N. DE DISCENTES EM APAES, POR TIPOS DE DEFICIENCIAS SANTA CATARINA - 1993

TIPOS DEFICIENCIAI	(%)
CEGOS	0,0
PARCIAL.CEGOS	0,1
SURDOS	0,5
PARCIAL.SURDOS	0,2
DEFIC.FISICO	0,8
DEFIC.MENTAL	90,0
ATRASO D.N.P.M.	7,1
DIST.LINGUAGEM	0,4
DIFIC.APRENDIZAGE	0,5
PROB.DE CONDUCTA	0,4
TOTAL	100,0

INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS-HABILITAÇÃO DOCENTE STA CATARINA - 1989



INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS - HABILITACAO
DOCENTE SANTA CATARINA - 1989

INSTITUIÇÃO	(%)
1.GRAU	4,8
2.GRAU	68,4
3.GRAU	22,9
4.GRAU	3,9
TOTAL	100,0

DEFINIÇÃO DOS TERMOS TECNICOS UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

CEGO: Educando que apresenta perda total ou resíduo mínimo de visão, necessitando de método Braille de leitura e escrita e/ou outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação.

PARCIALMENTE CEGO: Educando que possua resíduos visuais em grau que lhe permita ler textos impressos a tinta, desde que empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação, excluindo as deficiências facilmente corrigíveis pelo uso inadequado de lentes.

SURDO: Educando que apresenta perda de audição em grau que impeça a percepção da voz humana, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para aquisição, correção e desenvolvimento da fala e da linguagem.

PARCIALMENTE SURDO: Educando que, embora com perda de audição, possa perceber a voz humana, apresentando dificuldades de compreensão da mensagem e da expressão oral, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para a correção e desenvolvimento da fala e da linguagem.

DEFICIENTE FISICO: Educando portador de deficiência física, com alterações ortopédicas e/ou neurológicas, necessitando de métodos e equipamentos especiais para sua educação.

DEFICIENTES MENTAIS EDUCÁVEIS: Educando que, embora apresentando capacidade intelectual significativamente abaixo da média, possa ser alfabetizado, segundo programa curricular adaptado às suas condições pessoais e alcançar ajustamento social e ocupacional e independência econômica. De acordo com os instrumentos de medidas psicológicas oficialmente recomendados pela Organização Mundial da Saúde: são considerados deficientes mentais educáveis (grau leve) aqueles alunos com QI 67-52 e/ou 69-55.

DEFICIENTES MENTAIS TREINÁVEIS: Educando que, por apresentar capacidade intelectual abaixo da média, não tem condições de ser alfabetizados, podendo, contudo, desenvolver habilidades necessárias aos cuidados pessoais e atividades úteis ao lar, em internatos e em oficinas protegidas. De acordo com os instrumentos de medidas psicológicas oficialmente recomendados pela Organização mundial da Saúde, são considerados deficientes mentais treináveis, grau moderado, aqueles alunos com QI 51 a 56 e grau severo com QI 35 a 20 e/ou 39 a 25.

DEFICIENTES MENTAIS DEPENDENTES: Educandos portadores de uma deficiência mental grave, apresentando ou não transtornos neuromotores, sensoriais, distúrbios de comportamento e de comunicação, exigindo cuidados constantes, nas escolas especiais (APAEs).

DEFICIENTES MÚLTIPLOS: Educandos que apresentam duas ou mais deficiências, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação.

PORTADOR DE PROBLEMAS DE CONDUTA: Educandos que apresentam distúrbios de comportamento em grau de frequência e intensidade que ocasione prejuízo para seu desenvolvimento, aprendizagem e integração social, necessitando atendimento educacional especializado.

Fonte: Fundação Catarinense de Educação Especial. Manual de instruções - Instituições Especializadas, 1991.