

Em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pelas Nações Unidas, afirmava que "toda criança, sejam quais forem suas qualidades ou deficiências, tem direito de receber a educação que lhe é correspondente"

OS Cegos TAMBÉM PODEM SER MENTALMENTE EXCEPCIONAIS

III — O ALTO CUSTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

"Educar o excepcional é uma tarefa e um desafio, mas, sobretudo, é fazer rica e compensadora experiência."

OS CEGOS
TAMBÉM
PODEM DESENHAR



EDUCAÇÃO ESPECIAL... e realizada em Genebra de 1960, foram estabelecidos princípios fundamentais para todos os educadores dos países participantes: oportunidade, acesso à educação, justiça social.

Práticas Normalizadoras na Educação Especial

Um estudo a partir da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo - RS (1950 a 2007)

...s forem suas qualidades de receber a educação... realizadas... por outras crianças, que não as especiais, conduzem os diferentes objetivos que se têm em vista.



É lógico, um não vidente, não pode fazer as mesmas coisas que as outras crianças, mas os desenhos singelos são necessários ao estudo da geometria plana, figuras para demonstração de teoremas, poderá com algumas explicações e um pouco de exercício desenhá-las quase tão rápido como os videntes.

O trabalho em grupo integra a criança excepcional entre seus colegas. Por este motivo os alunos da Escola Especial Experimental estão fazendo leitura de uma frase escrita no quadro

Secretaria de Educação Municipal Escola Orle Cincas Surdas Aprender a Falar

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PRÁTICAS NORMALIZADORAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO A
PARTIR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NOVO HAMBURGO - RS
(1950 A 2007)**

Helena Venites Sardagna

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, em cumprimento à exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, História e Políticas

Orientadora: Dra. Beatriz T. D. Fischer

Dezembro/2008

Ficha catalográfica

S244p Sardagna, Helena Venites
Práticas normalizadoras na educação especial : um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo – RS (1950 a 2007) / por Helena Venites Sardagna. – 2008.
217 f. : 30cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.
“Orientação: Prof^ª. Dr^ª Beatriz T. D. Fischer, Ciências Humanas”.

1. Educação especial – Novo Hamburgo. 2. Práticas normalizadoras. I. Título.

Catálogo na Fonte:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas poderiam ser citadas neste espaço. Não gostaria de citar nomes, para não esquecer alguém, mas, mesmo assim, vou referir alguns que, de certa forma, vão representar os demais.

Início dirigindo-me à minha orientadora, Professora Beatriz Fischer, por ter me acolhido como orientanda, pelas aprendizagens e por ter compartilhado comigo toda a construção da tese.

À Banca, que aceitou o convite e que muito contribuiu para a qualificação da pesquisa. Em especial, quero ressaltar a importância da professora Maura Corcini Lopes, pelas inúmeras provocações e pela oportunidade de participar das suas aulas e do grupo de pesquisa. Esse fator foi preponderante para a feitura desta tese.

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa de quinta-feira à noite, que, embora nem imaginem, foram muito importantes para os primeiros movimentos desta pesquisa. Aos demais colegas e professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS – PPGEDU –, pelos momentos de aprendizagem.

Aos meus colegas da Secretaria de Educação e Desporto, pelo incentivo. Em especial, à Secretária de Educação e Desporto, Maristela Guasselli, que acompanhou toda essa trajetória, com palavras de estímulo, apoio e carinho.

Aos Colegas da Fundação Liberato, pela solidariedade.

À minha querida família, que sempre apostou em mim; ao meu pai, Ângelo (in memoriam), à minha mãe, Graciana e a minhas irmãs e irmãos.

Muito especialmente, agradeço aos meus filhos, Rodrigo e Rodaika, e ao meu amado Ademir, porque as palavras nunca expressarão o que eles merecem ouvir.

MUITO OBRIGADA!

LISTA DE SIGLAS

AACD - Associação de Assistência à Criança Defeituosa (1950)

AACD - Associação de Assistência à Criança Deficiente (2000)

ABPEE – Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial

APAE – Associação de Pais e Amigos do Excepcional

CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CADOE – Centro de Avaliação, Diagnóstico e Orientação Educacional (Novo Hamburgo)

CAE – Centro de Assistência ao Educando

CAIE – Centro de Atendimento Interdisciplinar à Escola

CAL – Classes de Aprendizagem Lenta (Novo Hamburgo)

CECDAL – Centro de Educação Complementar para Deficientes da Audição e da Linguagem.

CECDEVI – Centro de Educação Complementar para Deficientes Visuais

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CERDIC – Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação

- CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
- CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
- COPA – Centro de Orientação e Preparação para o Trabalho
- COPA – Centro de Treinamento Ocupacional de Porto Alegre
- CORDE – Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- CPOE – Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais
- DEE – Departamento de Educação e Ensino (Novo Hamburgo)
- DEE – Departamento de Educação Especializada
- DEE – Divisão de Educação Especial
- DERDIC - Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
- DESAS – Departamento de Saúde e Assistência Social (Novo Hamburgo)
- DESE – Departamento de Educação Supletiva e Especial
- DIMEP – Divisão de Municipalização do Ensino Primário
- EJA – Educação de jovens e adultos
- FAERS – Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional (1973)
- FADERS – Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Estado do Rio Grande do Sul (1988)
- FADERS – Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (2001)
- FAO – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
- FLCB – Fundação para o livro do Cego no Brasil

FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

FRC – Fundação Rio-Grandense para Cegos

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor

GEPEI – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação inclusiva

IBC – Instituto Benjamim Constant

IECE – Instituto de Educação para Crianças Excepcionais

IESP – Instituto Educacional São Paulo

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LBA – Legião Brasileira de Assistência

MPAS – Ministério de Previdência e Assistência Social

NAAH – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NARC – National Association for Retarded Children

OMS – Organização Mundial da Saúde

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PMEF – Programa de Municipalização do Ensino Fundamental

PNE – Plano Nacional de Educação

SEC – Secretaria Estadual de Educação e Cultura

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEDEP – Serviço de Expansão e Descentralização do Ensino Primário

SEMESAS – Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social (Novo Hamburgo)

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Novo Hamburgo)

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica

SESPE – Secretaria de Educação Especial

SMED – Secretaria Municipal de Educação e Desporto (Novo Hamburgo)

SOEE – Serviço de Orientação e Educação Especial

SOP – Seção de Orientação Psicológica

SOPE – Seção de Orientação Pedagógica Especial

SOPRE – Seção de Orientação Pré-Profissional e Profissional

SPEC – Seção de Protocolo e Encaminhamento de Casos

SSOPP – Seção de Supervisão e Orientação Psicopedagógica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização dos fragmentos----- 34

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	04
LISTA DE QUADROS	07
RESUMO	11
ABSTRACT	12
APRESENTAÇÃO	13
PARTE I: O EMERGIR DE UMA PESQUISA	18
<i>Capítulo 1: O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO</i>	19
1.1 O ENCONTRO COM O TEMA	19
<i>Capítulo 2: OS CONTORNOS DA PESQUISA</i>	28
2.1 OS DOCUMENTOS	28
2.2 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	32
2.3 AS FERRAMENTAS ANALÍTICAS	39
PARTE II: A EMERGÊNCIA DE UM CAMPO DE SABER	48
<i>Capítulo 3: AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA</i>	49
3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DA ESCOLA OBRIGATÓRIA	57
3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO NACIONAL	64
3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO ESTADUAL	81
3.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO MUNICIPAL	85

Capítulo 4: A LEGISLAÇÃO NO FUNCIONAMENTO DAS TECNOLOGIAS DE REGULAMENTAÇÃO	92
PARTE III: ENREDO DISCURSIVO	109
Capítulo 5: PRÁTICAS NORMALIZADORAS	110
5.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ANORMAL	111
5.1.1 A correção da deficiência	111
5.1.2 Os saberes especializados	125
5.2 A DISTRIBUIÇÃO DOS CORPOS NA ESCOLA	132
5.2.1 A média que classifica, que hierarquiza, que posiciona	132
5.2.2 Uma arquitetura de vigilância dos corpos	144
5.3 A INCLUSÃO E O CONTROLE DOS SUJEITOS NA ESCOLA COMUM.....	155
5.3.1 Inclusão escolar: uma política de regulamentação da vida	159
5.3.2 Inclusão escolar: uma prática de regulação da população	166
Capítulo 6: E PARA NÃO CONCLUIR...	175
REFERÊNCIAS	180
DOCUMENTOS PESQUISADOS	189
APÊNDICE – Quadro demonstrativo sobre práticas de Educação Especial	193
ANEXOS	217
ANEXO A – Folha de Rosto do Relatório Anual do Departamento de Educação de Novo Hamburgo de 1968	218
ANEXO B – Capa do Relatório Anual da Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social de Novo Hamburgo de 1975	219
ANEXO C – Capa do Relatório Anual da Secretaria de Educação e Cultura de Novo Hamburgo de 1985	220
ANEXO D – Capa do Relatório Anual da Secretaria de Educação e Desporto de Novo Hamburgo de 1993	221
ANEXO E – Capa do Relatório Anual da Secretaria de Educação e Desporto de Novo Hamburgo de 2001	222

ANEXO F – Artigo da Revista do Ensino - RS, 1955 -----	223
ANEXO G – Artigo da Revista do Ensino - RS, 1965-----	224
ANEXO H – Artigo da Revista do Ensino - RS, 1978-----	225
ANEXO I – Capa e Folha de Rosto dos Anais do Encontro Estadual de Secretários Municipais de Educação sobre “Educação Especial”, 1981 -----	226

RESUMO

A presente tese buscou problematizar as condições para a emergência da Educação Especial e as ênfases nas práticas percebidas ao longo dos anos no contexto da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo e na *Revista do Ensino* do Rio Grande do Sul, no período de 1950 a 2007. Tal empreendimento permitiu analisar a Educação Especial como uma modalidade da Educação Escolar que, ao governar os sujeitos posicionados nessa modalidade, diretamente e indiretamente com a inclusão, governa todos. Também foi possível problematizar a norma como articuladora desses processos de normalização, que, no contexto da biopolítica, são operados por tecnologias de regulamentação da população posicionada na Educação Especial. Esse movimento possibilitou questionar as políticas de inclusão escolar que, na articulação com as práticas, colocam em funcionamento mecanismos necessários para assegurar a normalização de crianças e jovens. A abordagem da pesquisa aproxima-se da perspectiva pós-estruturalista e utiliza os conceitos foucaultianos de discurso e normalização como ferramentas analíticas, bem como os de regulamentação, regulação, norma, biopolítica, governamentalidade, governo, sujeito e poder. O exercício analítico foi realizado em torno de três conjuntos de práticas normalizadoras: *A institucionalização do anormal*; *A distribuição dos corpos na escola*; *A inclusão e o controle dos sujeitos na escola comum*. A articulação desses três conjuntos de práticas normalizadoras permite argumentar que as políticas de inclusão escolar colocam em ação práticas de governo dos sujeitos, operando e sendo operadas por mecanismos de normalização e de regulação permanentes, fazendo aparecer posições de sujeito orientadas pela norma de cada época e contexto. Com isso, é possível supor que as práticas normalizadoras não estão subordinadas à Educação Especial e são constitutivas de todas as instituições escolares.

Palavras-chave: Educação Especial – discurso – práticas normalizadoras.

ABSTRACT

This thesis has attempted to problematize the conditions for the emergence of Special Education, and emphasizes on practices perceived over the years in the context of Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo and in *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*, from 1950 to 2007. Such work allowed us to analyze of Special Education as a modality of School Education which, while governs the positioned subjects in this way, directly and indirectly with the inclusion, governs all of them. The study has also problematized norm as articulating processes of normalization that, in the context of bio-politics, are operated by technologies of regulation of the Special Education population. This movement has enabled questioning policies of school inclusion that, in articulation with practices, trigger the mechanisms that are necessary to ensure normalization of children and youths. The research approach approximates to the post-structuralist perspective, and uses Foucauldian concepts of discourse and normalization as its analytical tools, as well as the concepts of ruling, regulation, norm, bio-politics, governmentality, governance, subject, and power. This analytical exercise has been carried out in three sets of normalizing practices: *Institutionalization of the abnormal; The distribution of bodies in the school; Inclusion and the control of subjects in regular school*. The articulation of those three sets of normalizing practices has allowed to arguing that policies of school inclusion trigger practices of governing subjects, operating and being operated by mechanisms of permanent normalization and regulation, thus making subject positions emerge, guided by the norm in different periods of time and context. Thus, we can assume that the normalizing practices do not depend on Special Education, but also are present in all schools.

Key Words: Special Education – discourse – normalizing practices.

APRESENTAÇÃO

(...) o imperativo que embasa a análise teórica que se procura fazer – já que tem de haver um –, eu gostaria que fosse simplesmente um imperativo condicional do gênero deste: se você quiser lutar, eis alguns pontos-chave, eis algumas linhas de força, eis algumas travas e alguns bloqueios. Em outras palavras, gostaria que esses imperativos não fossem nada mais que indicadores táticos (FOUCAULT, 2008, p. 6).

Essa epígrafe marca o movimento deste estudo, que não é o de oferecer grandes proposições, mas de trazer discussões provisórias, questionando o funcionamento de certas práticas e problematizando a política de verdade que as vem constituindo, para serem tomadas apenas como possíveis “linhas de força” ou então, “indicadores táticos”. Ao dirigir o olhar para a Educação Especial¹ como objeto de pesquisa, lancei-me num exercício de muitas possibilidades, das quais elegi uma para que pudesse agora apresentar nesta tese algumas problematizações.

Como profissional envolvida com o campo da educação e pesquisadora na área de Educação Especial, foi importante buscar compreender processos educacionais que estabelecem modalidades de educação enquanto atendem a uma determinada racionalidade que, colocada em ação, controla as condutas dos sujeitos e regula os fenômenos da população. Nesse processo, vão se constituindo posições de sujeitos consideradas adequadas a essas

¹ Conforme a LDBEN 9394/96, cap. V, Art. 58, “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

modalidades em cada época. Uma das modalidades da Educação Básica² que vêm sendo foco de discussão e de elaboração de políticas públicas é a Educação Especial.

Articula discussões que permitem entender a Educação Especial no contexto das políticas educacionais, cujos desdobramentos foram configurando-se ao longo dos anos, enquanto discursos foram se engendrando, ganhando destaque e funcionando como práticas normalizadoras dos sujeitos entre os quais se fazem presentes. Optei por investigar essas práticas no período de 1950 a 2007, conforme explicito na primeira parte deste trabalho.

Os principais documentos utilizados na operação analítica são: os Relatórios Anuais da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) de Novo Hamburgo, desde a década de 1960 até 2007, e a *Revista do Ensino* do Rio Grande do Sul,³ da década de 1950 até o final da década de 1970.

A presente pesquisa insere-se entre os estudos que buscam contribuição da vertente pós-estruturalista⁴, mais especificamente, a que se aproxima dos estudos de Michel Foucault, tendo a análise discursiva como opção metodológica. Utilizo como ferramenta de análise os conceitos foucaultianos de discurso e normalização e outros conceitos centrais nesta tese, como norma, governamentalidade, governo⁵, biopolítica, regulamentação, regulação, sujeito e poder.

O olhar que empreendi possibilitou dividir esta tese em três partes. A primeira parte, *O emergir de uma pesquisa*, compõe-se de dois capítulos. No primeiro, *O percurso da investigação*, subdividido na seção *O encontro com o tema*, descrevo a relação da minha trajetória com o objeto, justifico minhas opções, sinalizo as articulações teóricas, apresento a problematização, delimitando os objetivos e demarcando os questionamentos.

No Capítulo 2, *Os contornos da pesquisa*, subdividido em três seções, delincho o arcabouço da pesquisa, dando visibilidade às articulações que dão sustentação à pesquisa, como os documentos, os procedimentos metodológicos e as ferramentas analíticas.

² “Educação Básica” é um conceito definido no Artigo 21 da LDBEN como um nível escolar que congrega a “educação infantil”, o “ensino fundamental” e o “ensino médio”.

³ A capa da presente tese consiste numa montagem de enunciados e imagens da *Revista do Ensino* da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, dos anos 1955, 1959, 1962, 1963, 1965 e 1978, que compõem os materiais de análise da pesquisa.

⁴ Teóricos de referência: Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze (SILVA, 2000).

⁵ Com base no conceito foucaultiano de governamentalidade, Veiga-Neto (2002) propõe o termo governo, conforme apresento no capítulo dois deste trabalho.

A segunda parte da pesquisa, *A emergência de um campo de saber*, compõe-se do Capítulo 3 e do Capítulo 4. No primeiro, *As políticas de Educação Especial: condições de emergência*, apresento a vinculação histórica que permitiu a emergência de um movimento direcionado à educação dos anormais⁶ na virada do século XIX para o século XX. Em cinco seções, esse capítulo vai apresentar a descrição das práticas articuladas com a emergência da escola obrigatória e mostrar como foi se forjando esse movimento em âmbito nacional, estadual e municipal. Tento mostrar as transformações que foram ocorrendo ao longo dos anos e suas implicações nas políticas de Educação Especial.

No Capítulo 4, *A legislação no funcionamento das tecnologias de regulamentação*, discuto a relação das leis com as tecnologias de regulamentação da vida da população, em especial, dos sujeitos entre os quais as políticas de Educação Especial se fazem presentes. A regulamentação, no sentido dado por Foucault (1999), vai colocar em funcionamento mecanismos suscetíveis à regulação dos fenômenos inerentes a essa população através de prescrições normativas articuladas também pelas instituições educacionais e setores sociais.

A terceira parte da tese, *Enredo discursivo*, é composta de dois capítulos: o Capítulo 5, *Práticas normalizadoras*, e o Capítulo 6, *E para não concluir...*

No Capítulo 5, apresento os arranjos da analítica empreendida no contexto dos documentos analisados, organizados em torno de três conjuntos de práticas que, na perspectiva deste estudo, podem ser chamadas de práticas normalizadoras. Mostro as diferentes ênfases nas práticas de Educação Especial e nos processos de normalização dos sujeitos posicionados nessa modalidade de educação, no período de 1950 a 2007. Subdividi esse período em três, após operar no material e visualizar as diferentes ênfases das práticas em cada um desses períodos: 1950-1960; 1970-1980; 1990-2000. Cada um dos conjuntos inscreve-se num desses períodos. O capítulo está subdividido em três seções, as quais apresentam, separadamente, cada conjunto de práticas.

No primeiro conjunto, *A institucionalização do anormal*, apresento o movimento em torno do qual vai se criando uma série de instituições especializadas direcionadas às práticas de correção dos sujeitos, sustentadas por saberes especializados, principalmente os saberes médicos e psicológicos. Mostro que a década de 1950 marca o limiar da Educação Especial

⁶ O termo “anormal” é utilizado aproximando do sentido discutido na obra *Os anormais* de Foucault (2002a), conforme descrevo mais adiante.

como uma política pública no Rio Grande do Sul que vai se inscrever nas práticas de normalização dos sujeitos.

No conjunto *A distribuição dos corpos na escola*, apresento as práticas que vão posicionando os sujeitos em espaços físicos, como as classes especiais e as escolas especiais, que estabelecerão um campo de visibilidade possível de classificar, hierarquizar e posicionar o sujeito em relação à norma. Essas práticas de normalização serão operadas principalmente pela visibilidade da média e pela prática da vigilância. Organizo esse conjunto em torno das práticas das décadas de 1970-1980.

No conjunto *A inclusão e o controle dos sujeitos na escola comum*, é possível visualizar certa descontinuidade em relação às práticas anteriores, quando a ênfase discursiva produz a necessidade de incluir o anormal na escola e nas salas comuns. Assim, podem-se entender as políticas de inclusão escolar como um meio de colocar em funcionamento práticas de governo dos sujeitos capturados por elas, vigiando, controlando suas condutas e regulando os fenômenos dessa população. Organizo esse conjunto a partir das práticas de 1990-2000, em dois movimentos.

No primeiro, vou mostrar que a inclusão escolar funciona como uma política de regulamentação da vida dos sujeitos posicionados nos discursos da Educação Especial. No segundo, mostro a inclusão escolar como uma prática de regulação da população composta pelos sujeitos interpelados pelas políticas de inclusão escolar. Esses dois movimentos inscrevem-se nas práticas de normalização dos sujeitos, entendendo-se que, nessas práticas, se cruzam a norma da disciplina e a norma da regulamentação, que vão agrupar os efeitos próprios desse grupo, bem como controlar e modificar seus acontecimentos. Dito de outro modo, as práticas de inclusão escolar vão operar no controle e na gestão dos sujeitos, funcionando como práticas normalizadoras.

A articulação dos três conjuntos de práticas normalizadoras permitiu a formulação do argumento principal desta tese. A partir de enunciados que circulam entre os documentos investigados, argumento que as políticas de inclusão escolar colocam em ação práticas de governo dos sujeitos, operando e sendo operadas por mecanismos de normalização e de regulação permanentes, fazendo aparecer posições de sujeito orientadas pela norma em cada época e contexto. Nesse sentido, com a inclusão escolar, as práticas normalizadoras independem da Educação Especial e são constitutivas de todas as instituições escolares.

O movimento de continuidade e descontinuidade evidenciado nas ênfases das práticas normalizadoras, no período de 1950 a 2007, permite, ainda, mostrar distintas posições de sujeito, isto é, diferentes demandas para o sujeito submetido à Educação Especial. As regularidades possibilitam mostrar que essas posições foram sendo narradas de diferentes formas ao longo dos anos. Dentre outras que também podem ser visualizadas, destaquei a que foi mais recorrente em cada um dos conjuntos: no primeiro, evidencio *o anormal a corrigir*; no segundo, *o aluno problema*; e, no terceiro, *o aluno incluído*. A normalização tem duplo papel: tornar normal e, ao mesmo tempo, tornar natural a presença do indivíduo. As práticas normalizadoras vão orientando a norma, ao mesmo tempo sendo orientadas pela norma.

Considero as políticas de Educação Especial produzidas nos discursos que atendem a uma racionalidade e governam a conduta dos sujeitos posicionados nessa modalidade de educação, para controlar os sujeitos e regular a população. Nesse processo, contribuem para a produção de mecanismos de normalização dos sujeitos.

Nas considerações finais, *E para não concluir...*, retomo a problematização da pesquisa e destaco de forma sintetizada os pontos relevantes da tese, apontando, ainda, uma possibilidade de desdobramento deste estudo. Encerro com uma pequena reflexão nascida desta investigação.

É preciso esclarecer que este estudo não pretende concordar com o que está posto, tampouco oferecer modelos, senão reconhecer, problematizar ou mesmo desnaturalizar práticas inscritas numa determinada racionalidade que nos produz, conduz nossas condutas e cria os mecanismos que lhe são necessários. Esse exercício não apresenta respostas, mas busca mostrar possibilidades de leitura do presente que provocam a olhar e a fazer de outras formas.

PARTE I

O EMERGIR DE UMA PESQUISA

1 O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Na verdade, nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício de poder... (FOUCAULT, 2001a, p. 147).

Inspirada nessas palavras, considero-me interpelada pelas discursividades que constituem o objeto deste estudo e que estão enredadas na invenção, permanência e modificação das práticas de Educação Especial. No exercício desta investigação, certas práticas com caráter de obviedade são problematizadas quando olhadas sob as lentes da análise discursiva.

Tentando ser coerente com a perspectiva teórica, não pretendo apresentar uma origem do objeto pesquisado, o campo da Educação Especial, mas é possível mostrar condições que possibilitaram a emergência dessa área e as práticas que foram constituindo uma modalidade de educação. Lanço mão de certa cronologia para organizar os “ditos”, porém, mais do que uma seqüência, privilegio o modo como essa temática foi se engendrando e me engendrando desde as minhas primeiras experiências com a educação escolar. É nessa perspectiva que é empreendida a problematização nesta tese.

1.1 O ENCONTRO COM O TEMA

Poderia trazer muitos elementos de minha experiência com a educação escolar que foram tecendo o campo de visão que constitui o tema de pesquisa. Marco um suposto início: no ano de 1973, quando ingressei na primeira série, na cidade de Porto Lucena, minha cidade natal, localizada na fronteira do Rio Grande do Sul com a Argentina. Tenho vagas lembranças da expressão “excepcionais”, como nominava a legislação⁷ vigente naquela época, a partir da qual fui conferindo os primeiros sentidos aos sujeitos posicionados pelos discursos dessa modalidade de educação. Lembro-me ainda da expressão “retardada”, que curiosamente

⁷ LDB 4.024/61, o título X “Da Educação de Excepcionais”.

ganha ênfase somente após a idade escolar, para identificar uma menina posicionada abaixo da média exigida na escola, uma vez que não aprendia o que estava instituído. Lendo exemplares da *Revista do Ensino* do RS, é possível encontrar a expressão “retardo” ou “retardo mental” em números dos anos de 1962, 1964, 1965 e 1966. Hoje entendo que tanto aquela expressão quanto esta, estavam na ordem do discurso da época, que foi produzindo modos de pensar, de ser e de posicionar os sujeitos. Outros tantos atravessamentos foram constituindo um pensar e uma forma de significar as coisas, conforme passo a destacar alguns desses aspectos que contextualizam a opção pelo tema.

No movimento do êxodo rural, vim com minha família para Novo Hamburgo buscar oportunidades de trabalho no setor calçadista, pois não havia essa perspectiva na minha cidade, sobretudo para uma família composta de 13 pessoas. Tinha então 12 anos de idade e era o ano de 1978. A escola teve um lugar importante na minha trajetória, já que, nas palavras de meu pai, era a única “ponte para ser alguém na vida”.

Quase vinte anos depois, mais precisamente em 1996, pude iniciar um movimento para realizar um sonho de menina: ser professora. Ingressei no magistério e na pedagogia ao mesmo tempo. Na primeira oportunidade de prestar concurso público, passei a atuar no magistério. Já trabalhando como professora, continuava a tomar como óbvios os discursos que posicionavam os sujeitos que constituem as práticas escolares.

Inquieta com discursos contemporâneos de que o professor precisa estar sempre em formação, busquei um curso de Mestrado. E foi a proximidade de leituras de autores como Michel Foucault e a realização de uma pesquisa (SARDAGNA, 2004) que me provocaram para problematizar a própria maneira de eu pensar as formas de educação “politicamente corretas”, a exemplo da inclusão de alunos considerados “com necessidades especiais”.

O referido estudo possibilitou evidenciar que discursos em torno das práticas implicadas nas comemorações do *sete de setembro* no período de 1930-1945 não estavam restritos apenas a esses momentos, nem ao campo da educação. Eles se entrecruzavam com discursos políticos, econômicos, culturais, perpassando toda a sociedade e produzindo efeitos de poder-saber. Nesse entrecruzamento, iam-se definindo modos específicos de ser sujeito que se constituíam num emaranhado de discursos, articulados com as relações de poder, em tempos e lugares, interpelando as instituições e os sujeitos e produzindo regimes de verdade. Esses discursos produziam certos modos de ser aluno, brasileiro, cidadão, etc. As práticas

eram atravessadas por micropoderes que, ao serem ativados por discursos, categorizavam, classificavam e definiam certo e errado. Mas o sujeito não era passivo nesse processo, uma vez que os discursos eram tomados como naturais e necessários.

O olhar empreendido naquele estudo, com um registro da perspectiva pós-estruturalista, além de me constituir pesquisadora, foi também me constituindo profissional, atuando naquele momento na Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) de Novo Hamburgo⁸. Fui investida de uma grande vontade de investigar o campo da Educação Especial, o qual estava diretamente vinculado à função que passei a ter na SMED, no período em que concluía a referida dissertação.

Aquela experiência de pesquisa suscitou um deslocamento do olhar eu tinha até então para algumas verdades que me pareciam inquestionáveis. Compreender o caráter produtivo e não-natural das práticas escolares, como as seriações, o tempo da aprendizagem vinculado ao ano letivo e a organização espacial, é um exemplo. Passei a problematizar as organizações pensadas para alunos e alunas que apresentam “necessidades especiais” e a própria necessidade de olhares terapêuticos e clínicos como práticas óbvias. Hoje, não desconsiderando a importância dessas intervenções, tento entendê-las como parte de discursos datados que foram engendrando os campos educacional, social, cultural e econômico onde se inserem.

As experiências que tive como docente e posteriormente como coordenadora de frentes de trabalho relacionadas à Educação Especial na SMED levaram-me a tentar compreender os processos que foram dando sentido a essa modalidade de educação no referido município, num momento de exaltação da inclusão escolar, em que as políticas direcionadas a essa modalidade de educação levantam a bandeira da escola para todos⁹. Esses são fragmentos que me constituem e me movem a problematizar aspectos que são parte de uma história pessoal e profissional.

Suponho que as próprias políticas em torno da Educação Especial são práticas de classificação em nome de uma “ordem natural das coisas”, enquanto as atuais políticas de

⁸ Novo Hamburgo localiza-se a uma distância de 40 km da capital do Estado, Porto Alegre/RS. Situada na microrregião do Vale dos Sinos, ocupa uma área de 222,35 km e conta com uma população de 236.193 habitantes, de acordo com o Censo Demográfico de 2000.

⁹ Artigo 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b).

inclusão tentam suavizar essas marcações, produzindo nova ordem e novas subjetividades. Embora políticas educacionais atuais celebrem a “inclusão” nos espaços sociais e educacionais, não significa que não continuamos categorizando, excluindo e nomeando os outros e criando novas formas de disciplinamento e de controle dos sujeitos posicionados nas diversas modalidades de educação.

Ao inserir-me no tema que pretendia investigar, ao examinar a literatura correspondente e ao discutir questões de pesquisa, passei a considerar a necessidade de olhar outros materiais, mais especificamente, em âmbito estadual. Essa abrangência não teve o intuito de fazer comparações, mas de enriquecer a compreensão do contexto mais amplo que envolve a pesquisa.

Como referi, minha atuação na área da Educação Especial na Secretaria de Educação justificou de antemão o interesse pelo referido tema de pesquisa. Entretanto, é a opção por interpelar o tema e dar sentido para o objeto, a partir do lugar de pedagoga atuando na referida área, que me faz problematizar o modo como foram se constituindo as políticas educacionais da Educação Especial e as práticas decorrentes dessa constituição.

Ao construir o projeto proposto para ingressar no curso de Doutorado, o fiz com a concepção de que as práticas que foram objetivando a Educação Especial também foram inventando metanarrativas que privilegiaram e/ou privilegiam determinadas práticas de normalização direcionadas para os sujeitos posicionados pelos discursos dessa modalidade de educação. A escola, assim como as demais instituições sociais, legitima essas metanarrativas quando assume verdades, contribuindo para que estas sejam entendidas como naturais, a exemplo das oposições binárias, como incluído/excluído, regular/especial, normal/anormal, que permearam as práticas traduzidas nas próprias políticas educacionais vigentes.

Entendo que o conceito de políticas abrange muito mais do que a definição que deriva da Modernidade como “conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam” (SHIROMA et al., 2002, p. 7). Considero, sim, que discutir políticas supõe transcender sua esfera específica, entendendo o significado do projeto social e compreendendo que “as políticas educacionais, mesmo sob o semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições (...)” (IB., p. 9). Reconheço as possibilidades de análise que exigem um olhar complexo para o tema,

considerando os antagonismos, os conflitos e as correlações de forças. Porém, nesta pesquisa, a pretensão é mais modesta.

Este estudo toma o termo “políticas”, aproximando-o do conceito foucaultiano de discursos (FOUCAULT, 2000), ou seja, tomando-o como um conjunto de práticas que vão sendo constituídas na rede social, ao mesmo tempo em que vão constituindo novas práticas, criando novos objetos, controlando os sujeitos e as instituições, regulando os fenômenos sociais. Nessa perspectiva, as práticas não se restringem às atividades dos sujeitos. Elas são produtivas e são sempre interpeladas por discursos, de modo que não existe prática livre do sistema discursivo, ou seja, discursos constituem práticas. A própria teoria é constituída pelas mesmas regras que constituem a prática. Assim, teoria e prática não se dissociam.

Nesse sentido, as políticas são um conjunto de práticas cujas condições de aparecimento possibilitam que determinadas práticas de normalização sejam instituídas, ao passo que elas próprias inventam o que elas definem e criam condições de possibilidade para que se estabeleçam certas verdades¹⁰.

A idéia de estruturação sustentou o projeto moderno, que nomeia, divide, categoriza e ordena elementos do mundo, como se essa forma fragmentada atendesse à natureza das coisas e fosse parte da totalidade do mundo. As metanarrativas iluministas deram essa idéia de totalidade quando pretenderam fornecer explicações abrangentes sobre o mundo e a vida social e guiaram nosso pensamento e nossas ações, provocando em nós um desejo de fixar certezas.

A perspectiva pós-estruturalista entende que não existe uma ordem universal e um modelo único de racionalidade. O homem como espécie, gênero e como medida de todas as coisas é colocado em xeque. Da mesma forma, os “outros” são nomeados na cultura por metanarrativas que tentam trazer explicações totalizantes às coisas.

Há um deslocamento da preocupação com estruturas rígidas e com processos fixos de significação. Esse processo é incerto, indeterminado e instável, e a linguagem é sistema de significação, na medida em que não representa uma realidade, mas sim a define e a constitui. Isso possibilita afirmar que não são os sujeitos que constituem a linguagem, mas, ao contrário, eles são constituídos nesta, numa rede de relações marcadas por lutas pela imposição de

¹⁰ Tomo o conceito de verdade como “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2001, p.13).

sentidos. A chamada “virada lingüística”¹¹ marca o momento em que o discurso e a linguagem ganham centralidade e são compreendidos como constituidores dos elementos da vida social. A linguagem não está num patamar acima de tudo, no mundo das idéias, com o poder de trazer à luz e descrever as coisas desse mundo, como na herança platônica.

O sujeito do humanismo¹² é deslocado do centro do mundo social, cuja consciência seria a fonte dos significados, para ocupar posições instáveis e provisórias num mundo constituído pelas categorizações e divisões estabelecidas pela/na linguagem e pelo/no discurso. Com isso, torna-se central não problematizar a realidade em si, mas as formas pelas quais entendemos e fazemos essa realidade. A análise afasta-se dos binarismos do tipo significante-significado, assim como da noção de sujeito produtor de significados. A ênfase recai sobre as práticas que dão significado às coisas e ao próprio sujeito. A linguagem é produto das práticas, assim como o nosso pensamento, o que torna impossível dissociar teoria de prática, pois “a teoria já é uma prática” (VEIGA-NETO, 2003, p. 23).

Foucault (1995), ao investigar os diferentes modos pelos quais os seres humanos se constituem, vê o sujeito como uma fabricação (IB.). Assim, o sujeito é constituído na trama histórica, pelos discursos que o interpelam.

Os discursos possuem regularidades que definem o que pode e não pode ser dito, o que é verdadeiro e o que é falso e as circunstâncias em que se dá o dito, assim como limitam o acontecimento e o acaso (FOUCAULT, 2002b). Importa, aí, problematizar discursos que são tomados como verdades. O caráter discursivo das práticas, no caso deste estudo, adquire importância na medida em que a Educação Especial é produzida discursivamente nesse processo.

As práticas articulam-se aos processos de normalização dos sujeitos, inventando posições de sujeito, ora denominado “deficiente”, ora “com necessidades educacionais especiais” ou, ainda, “incluído”, entre outras denominações, conforme discuto mais adiante.

¹¹ A “virada lingüística” é a expressão que designa uma mudança no entendimento do papel principal da linguagem, que não é denotacionista, pois não há nenhuma correspondência entre as palavras e as coisas, mas é atributiva (WITTGENSTEIN *apud* VEIGA-NETO, 2003). “Ludwig Wittgenstein (1889-1951) muito contribuiu para o desenvolvimento da Filosofia da Linguagem em nosso século” (CONDÉ, 1998, p. 17). “Wittgenstein nos mostra que não é a partir do mundo que construímos a linguagem, mas, contrariamente, a linguagem que constrói o mundo” (IB., p. 140).

¹² Esse termo tem “origem na recuperação renascentista dos supostos ideais humanistas das civilizações grega e latina. O termo está associado, de qualquer forma, a um deslocamento que põe o homem e não Deus no centro do universo, substituindo a teologia pela antropologia” (SILVA, 2000, p. 67).

São posições não-fixas e contingentes. A todas essas posições, vou chamar de “anormal”, como sendo aquele sujeito posicionado como desviante da média em relação à norma, pela trama discursiva que constitui a Educação Especial. Em momentos pontuais, utilizo os termos descritos nos documentos para manter o sentido dado no momento da narração.

O termo “anormal”, nesta tese, refere-se à obra *Os anormais*, de Foucault (2002a). Esse filósofo localiza o nascimento de uma nova psiquiatria na segunda metade do século XIX, que deixa de ser uma técnica do saber da doença e assume, como objeto, o comportamento, seus desvios, suas anomalias, tendo como referência um desenvolvimento normativo. Foucault (IB.) descreve aspectos relativos aos grandes discursos teóricos do final do século XIX, quando efeitos de poder e de saber da psiquiatria consolidam as “síndromes de anomalias, como síndromes anormais, toda uma série de condutas abertas, desviantes, etc.” (IB., p. 395).

O estabelecimento de uma norma que configura o normal configura também o anormal. Assim, a educação comum fabrica também significados em torno do que não corresponde a essa educação, nesse caso, a Educação Especial. Suponho que os discursos em torno dessa modalidade de educação sejam parte de uma herança moderna iluminista que buscou a ordem para todas as coisas e a “limpeza” do mundo.

A relevância desta pesquisa pode ser identificada na possibilidade de análise das práticas que, ao longo dos anos, permitiram que certas concepções fossem sendo enfatizadas, que determinadas marcas permanecessem ou que rupturas se instalassem, atendendo a uma racionalidade cujos processos foram criando normalizações e interpelando os sujeitos, conforme discussão de forma detalhada no Capítulo 5 desta tese. É importante assinalar que, problematizar aspectos históricos, não significa tomar a história como uma sucessão de acontecimentos lineares, cronologicamente seqüenciados, uma vez que “não é uma razão que edifica um sistema coerente (...); são as criações históricas e não as da consciência ou da razão” que fazem com que apreendamos o mundo (VEYNE 1998, p. 253). Os acontecimentos como prenes de contingências, fazendo aflorar sua singularidade.

Conforme descrição mais adiante, é a partir da década de 1950 que a Educação Especial se constitui como política educacional no Rio Grande do Sul; na década de 1960, passa a fazer parte das discussões na esfera pública em Novo Hamburgo, quando é criada a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em parceria com a Secretaria de

Educação. Porém, na Rede de Ensino, é na década de oitenta que a Educação Especial se consolida como política educacional naquele município, quando é criado um setor específico para orientar as escolas e atender os alunos matriculados, com desdobramentos se produzindo até a atualidade e aqui são merecedores de análise.

Neste trabalho, através do exercício analítico, é possível identificar as condições de emergência da Educação Especial como uma política pública e questionar as transformações ocorridas nesse campo, sobretudo nas relações de poder que foram – e vão – efetivando novas formas de perceber e de significar tanto esse campo de saber, quanto os sujeitos submetidos às suas práticas.

Seguindo essa perspectiva, o presente estudo pretende:

- a) analisar e problematizar discursos que, enredados, produzem as condições para a emergência da Educação Especial como uma modalidade da educação escolar, atendendo a uma racionalidade, governando a conduta dos sujeitos nela posicionados e, ao mesmo tempo, contribuindo para a produção de mecanismos de normalização desses sujeitos;
- b) problematizar a norma como articuladora de processos de normalização que, no contexto da biopolítica, são operados por tecnologias de regulamentação da população posicionada pelos discursos da Educação Especial;
- c) questionar as políticas de inclusão escolar que, na articulação com as práticas, colocam em funcionamento mecanismos necessários para assegurar a normalização de crianças e jovens.

Tendo em vista esses objetivos, este estudo questiona as condições de possibilidade para a emergência da Educação Especial e as ênfases nas práticas percebidas ao longo dos anos. Essa questão central desdobra-se nas seguintes perguntas:

- a) Como as políticas de Educação constituem o campo da Educação Especial, operando e sendo operadas sobre determinados sujeitos? Como os discursos operam nas e através das políticas, distribuindo práticas entre/sobre os sujeitos?
- b) Como mecanismos de regulação e regulamentação aparecem na normalização dos sujeitos submetidos às práticas da Educação Especial?
- c) Como regulamentações são inseridas nas políticas e definem práticas de inclusão?

A abordagem da pesquisa utiliza conceitos como ferramentas analíticas. Nesta perspectiva, os conceitos foucaultianos de discurso e normalização são fundamentais no exercício de análise. Aprofundo esses conceitos mais detidamente no Capítulo 2. Além de Foucault (1995; 1999; 2000; 2001; 2002, 2003, 2008), outros autores, como Ewald (1993) e Varela (1996), constituem referências importantes para sustentar esta dimensão analítica.

Trabalhar com conceitos como ferramentas requer um esclarecimento. De modo coerente com a abordagem foucaultiana, utilizar teoria como ferramenta significa utilizar a teoria como instrumento para produzir “verdades modestas”, que sejam utilizadas como “as chaves de uma caixa de ferramenta” (FOUCAULT, *apud* EWALD, 1993, p. 26), no sentido de operar com os conceitos. O exercício analítico fundamenta-se nessas noções.

Considerando o problema de pesquisa, a análise foi dirigida sobre discursos que problematizam a Educação Especial, tendo o cuidado de considerar as diferentes denominações, mutações ou maneiras de referir o objeto ao longo dos anos. Nessa direção é que encarei os discursos, entendendo-os no sentido foucaultiano, ou seja, não simplesmente sob seu aspecto lingüístico, mas como “jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta” (FOUCAULT, 1996, p. 9).

O *corpus* de pesquisa foi constituído basicamente por textos dos Relatórios Anuais da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo e da *Revista do Ensino*, editada pela Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, sendo todos os materiais situados no período de 1950 a 2007. A análise deu-se a partir da garimpagem de enunciados, cujas relações permitiram elencar conjuntos discursivos que foram chamados de conjuntos de práticas normalizadoras, conforme detalhado no Capítulo 5. Os documentos são analisados como monumentos, ou seja, na sua exterioridade, não buscando o que eles dizem “mesmo”, mas o que eles produzem quando dizem acerca das práticas de Educação Especial.

2 OS CONTORNOS DA PESQUISA

2.1 OS DOCUMENTOS

No início do processo de pesquisa, certa de que seria produtivo pesquisar a Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, passei a garimpar todos os documentos possíveis de acessar nessa rede e, posteriormente, sobre essa modalidade de educação em âmbito estadual, conforme está descrito na seção sobre os procedimentos metodológicos. A idéia de constituir uma materialidade discursiva profícua para a análise levou-me a definir o Relatório Anual da Secretaria de Educação e Desporto e a *Revista do Ensino* do Rio Grande do Sul como documentos principais para compor a pesquisa, conforme assinalei. A pesquisa poderia ter se valido de outra documentação, mas a opção pelos documentos públicos oficiais se deu pelo preciosismo dos mesmos para o campo das políticas educacionais e por terem sido pouco explorados sob a perspectiva desse estudo.

O *corpus* de análise foi constituído de trinta e três Relatórios Anuais da Secretaria de Educação do Município de Novo Hamburgo, dos anos de 1968¹³ a 2007, e vinte e oito números da *Revista do Ensino* da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, de 1951 a 1978. Cabe ressaltar que foram revisados todos os relatórios existentes¹⁴ e dezenas de revistas, para então selecionar os excertos e textos que compõem o *corpus*.

Não como materiais principais, mas como pano de fundo para a constituição de uma rede discursiva possível, o estudo se apoia ainda no periódico semanal de Novo Hamburgo denominado *O 5 de Abril*, editado entre 1927 e 1962, e o e o *Jornal NH*, entre 1963 e 1967¹⁵, atual diário da cidade, que teve sua primeira edição em 1963. Nessa mesma ordem de

¹³ O primeiro relatório é relativo ao ano de 1968, não por algum motivo específico, mas por não ter sido encontrado nenhum exemplar antes desse. A partir deste ponto, referir-me-ei ao Relatório Anual da Secretaria de Educação de Novo Hamburgo com o termo “Relatório”, seguido do ano, quando utilizar excertos desse documento. Optei por referir em nota de rodapé as referências dos documentos utilizados no *corpus* analítico, isto é, dos relatórios, das revistas, dos jornais e dos Anais do I Encontro sobre Educação Especial de 1981, apresentados nesta seção.

¹⁴ Desde 1968 até 2007, existem 33 relatórios arquivados na Secretaria de Educação e Desporto de Novo Hamburgo. Não foram localizados os relatórios dos anos de 1973, 1974, 1976, 1977, 1988, 1989 e 1995.

¹⁵ Essa opção deve-se à ausência de material nesse período.

importância, são utilizados os Anais do I Encontro Estadual de Secretários Municipais de Educação sobre “Educação Especial”, ocorrido em 1981 no Rio Grande do Sul.

Os Relatórios Anuais da Secretaria de Educação e Desporto de Novo Hamburgo apresentam características variadas. Em alguns anos, o Relatório de todas as secretarias municipais está contido num único documento, mas a maioria deles é Relatório específico da Secretaria de Educação. Não há uma forma estruturada de apresentação dos dados. Alguns são bem detalhados, constando dados de identificação, sumário, apresentação, relatórios e avaliação das atividades, enquanto outros apresentam dados de identificação e dados estatísticos, como número de alunos, recursos humanos e dados financeiros. Alguns comportam projetos anexos e até fotografias.

A estrutura da maioria dos documentos caracteriza-se por dados de identificação, sumário, um texto inicial com informações sobre a Rede de Ensino e da cidade, atividades realizadas por cada setor e dados estatísticos sobre alunos e professores. Grande parte dos dados está organizado em quadros demonstrativos, constando as escolas, quadros de informações financeiras, compras de material, reformas e construções.

A *Revista do Ensino*,¹⁶ a partir de 1951, constitui-se, por longo tempo, como um dos meios mais importantes de disseminação de discursos circulando sobre educação e ensino. As seções eram destinadas aos vários níveis de ensino: “primário, pré-primário, magistério e educação de adultos e adolescentes”. Não havia uma seção destinada à Educação Especial, mas diversos artigos foram encontrados tratando dessa temática, com orientações voltadas ao docente e sua ação pedagógica junto à escola. A *Revista do Ensino* tinha grande abrangência¹⁷ e possuía assinantes em todo o Brasil e em outros países de língua portuguesa.

A estrutura do periódico modifica-se, de certa forma, ao longo dos anos. Observei que, nas primeiras décadas, os textos apresentam diversas prescrições direcionadas a professores. Os assuntos contemplavam a educação num sentido amplo. Por exemplo, em um

¹⁶ A *Revista do Ensino* começou a ser editada em 1951, sendo considerada como importante artefato cultural utilizado para formação pedagógica devido à sua circulação nacional, com uma tiragem bastante significativa, especialmente na década de 1950. Apontava modelos pedagógicos e novidades para o magistério, num tom de reconstrução da educação, com cunho pacífico e democrático. Importantes estudos utilizam a *Revista* como um dos documentos de pesquisa, a exemplo dos trabalhos das pesquisadoras Beatriz T. Daudt Fischer (1999; 2005a, 2005b), Jane Felipe de Souza (2000), Maria Lúcia Castagna Wortmann (2002) e Noeli Valentina Weschenfelder (2003). Utilizarei a sigla RE ou o termo *Revista* para referir-me à *Revista do Ensino*.

¹⁷ Fischer (2005b) aponta um fato curioso que, de certa forma, ilustra o contexto de circulação da *Revista*. Assinala que a *Revista* circulou com 5.000 exemplares em 1951 e chegou a 50.000 na década seguinte.

número de 1965, os textos abordam “o professor e a educação das populações”; “o ensino de línguas estrangeiras na escola”; “a posição da religião na educação”; “o aluno disléxico”; “recreação no jardim da infância”; “uma aula democrática: o bom relacionamento professor-aluno”. Há também seções de depoimentos. Nas últimas edições, pode-se observar a seção “documento especial”, normalmente sobre a Secretaria de Educação e Cultura ou sobre o Ministério da Educação. Há ainda informações sobre eventos voltados à educação. São utilizados os exemplares que passaram a circular a partir 1951, até o final da década de 1970, na medida em que no ano de 1978, o periódico parou de circular por 10 anos, retornando em 1989, com tiragem trimestral¹⁸.

Importante pesquisa (FISCHER, 1999) que utiliza a RE como documento de análise visou a compreender o universo discursivo das professoras primárias em meados do século XX, apontando esse documento como uma forma de produzir “discursos normalizadores, articulados a forças tensionadas em torno dos jogos de poder/saber. O discurso que glorifica e enaltece a mestra é o mesmo que ordena e vigia” (IB., p. 02). Os enunciados desse documento são tomados com essa mesma compreensão, não os entendendo apenas pelo que foi “dito”, mas pelo que os discursos foram capazes de produzir, discursividades que “ajudaram a constituir o próprio objeto de que falam, isto é, um tipo de professora para quem a revista foi pensada e destinada (...)” (FISCHER, 2005b, p. 324-325).

Examinando esses materiais e orientando-me pelas leituras, foi possível constatar ênfases nas práticas de Educação Especial. Evidenciam-se estratégias de normalização e de correção dos sujeitos posicionados como anormais, assim como tecnologias de regulamentação da população alvo das políticas de Educação Especial. É possível constatar regularidades, continuidades e descontinuidades no enredo discursivo. Não desconsidero que exista um jogo de prescrições que determinam exclusões e escolhas de conteúdos nos materiais e também não entendo que estes mostrem um retrato da realidade, mas considero que há regras de uma política discursiva produzindo posições de sujeito tanto de alunos, quanto de familiares e professores, orientadas pela norma em cada época.

¹⁸ As novas edições, após 1989 tinham formato de jornal. O número 171, de outubro de 1989, traz que “em 1971, ela [a revista] chegou a ter a sua maior tiragem: 52 mil exemplares, sendo que 23 mil eram destinados a assinantes. (...). A RE descaracteriza-se, por coincidência ou não, pós-lei 5692/71. [Cita] “o desinteresse da SEC pela RE. (...) O nosso drama foram as falências das editoras [Referindo-se à interrupção em 1978]” (p. 11). “Hoje, quando a RE volta a ser editada a partir de uma iniciativa do Secretário de Educação Ruy Carlos Ostermann, a realidade brasileira é um pouco diferente, mas nem por isso mais tranqüila. (...) Ela [a revista] serviu de orientação para professores e pedagogos (...). [O secretário de educação esclarece que] não será a mesma revista, será outra, feita por jornalistas que ouvem com atenção os professores e suas experiências, mas será uma homenagem à velha revista” (p. 11).

Os exemplares do periódico *O 5 de Abril*¹⁹, de tiragem semanal, se encontram no Arquivo Público Municipal. Meu intuito foi buscar informações anteriores ao final da década de 1960, uma vez que o primeiro Relatório é de 1968. Folhando grande número de páginas desse periódico, foi constatada uma riqueza de informações, e seus fragmentos vão ajudando a tecer a rede discursiva da constituição dos processos de escolarização em Novo Hamburgo, inclusive da modalidade da Educação Especial. O *Jornal NH* e o *Jornal VS*, pertencentes ao Grupo Sinos de Novo Hamburgo, circulam atualmente em edições diárias, abrangendo 32 municípios da região²⁰. Do jornal *O 5 de Abril*, foram destacados fragmentos retirados de exemplares de 1952, 1957, 1960 e 1961. Dos outros, foram utilizados excertos de três números de 1963 e seis números de 1964.

Os Anais do I Encontro Estadual de Secretários Municipais de Educação sobre “Educação Especial”, com o lema “Olha por mim, não tenhas receio”²¹, também é utilizado como apoio aos documentos principais.

Nesses documentos, consta que a Organização das Nações Unidas (ONU), em assembléia geral, definiu que 1981 seria o “Ano internacional das pessoas deficientes” e designou o tema “participação e igualdade plenas”. Nas proposições e discussões, é possível identificar enunciados de cunho pedagógico, terapêutico, clínico e legal, entre outros. O evento ocorreu nos dias 6,7 e 8 de outubro de 1981. Consta que a promoção foi da Comissão de Educação e Cultura da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. A publicação está em um volume composto de 10 palestras, as quais estão transcritas na íntegra, inclusive constando o debate após cada palestra. Os palestrantes representavam diversos setores ligados à política, à Educação Especial, à saúde e à educação de um modo geral.

Entendo que tanto a RE quanto os Relatórios Anuais são lugares de inscrição de discursos. A importância de fazer uso da RE e dos Relatórios está no jogo discursivo que permite definições como “os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo um conjunto de signos que devem acompanhar o discurso” (FOUCAULT, 2002b, p. 39). É possível constatar, nesses materiais, uma variedade de discursos de ordem pedagógica, psicológica,

¹⁹ Consta que o jornal era “impresso na Typographia Hans Behrend”. O ano de 1927, a partir de abril, foi o ano 1 de edição do jornal (*O 5 de Abril*, de 05 de abril de 1927, capa). O periódico teve seu primeiro número editado em 05 de abril de 1927, em homenagem à Emancipação de Novo Hamburgo, que data desse dia e o último foi o de dezembro de 1962.

²⁰ Na região de São Leopoldo, é denominado *Jornal VS* e, em Canoas, *Diário de Canoas*.

²¹ O título em si já merece uma análise, na medida em que o enunciado refere uma relação de compaixão e receio do anormal.

médica, jurídica e religiosa, entre outras que, com seus saberes e poderes, vão constituindo práticas normalizadoras.

2.2 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aqui estão descritos os percursos percorridos no processo de exercício analítico de conjuntos de práticas normalizadoras que apresento no Capítulo 5 deste trabalho. Ressalto de antemão que esse processo foi sendo construído mediante imersão nos documentos e leituras.

No movimento de busca por documentos da Secretaria de Educação e Desporto de Novo Hamburgo, deparei-me com os Relatórios Anuais, sendo que o mais antigo encontrado foi o de 1968. Um dos primeiros movimentos foi separar todos os relatórios, que totalizavam nesse momento 31 (ainda não havia os de 2006 e 2007). Antes de definir tais Relatórios como documentos de pesquisa, dei continuidade à busca em espaços externos à SMED, como o Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo e o acervo do Conselho Municipal de Educação (CME)²². Neste, encontrei documentos oficiais, como legislações, autorizações de escolas e turmas, todos relativos à década de 1970 em diante, constatando que, em termos de recorte temporal, não seriam suficientes para as pretensões desta pesquisa.

Com o manuseio dos Relatórios, percebi que estes poderiam constituir documento de pesquisa. Nas idas e vindas nos documentos, aliadas às experiências vividas no curso, fui entendendo, entretanto, que eram necessários outros documentos que permitissem ampliar as discussões para além da Rede Municipal de Ensino.

Com o propósito de enriquecer a pesquisa, busquei agregar materiais de âmbito estadual. Procurando publicações do Estado do Rio Grande do Sul na Secretaria Estadual de Educação, fiz diversos contatos, tentando localizar um espaço onde existisse acervo com

²² É importante destacar que o Conselho Municipal de Novo Hamburgo é o mais antigo do Brasil, tendo sido fundado em 1958. Para a construção da proposta foram realizadas também cinco entrevistas com ex-professoras da Rede Municipal de Ensino que atuaram a partir do final da década de 1950. Elas tiveram sua importância para a construção da problematização deste estudo, porém as entrevistas não configuram documentos de pesquisa, não por serem menos importantes, mas pela necessidade de se fazer escolha diante de uma diversidade de documentos.

materiais históricos sobre o tema. Ao final, tive acesso à Secretaria de Educação e Cultura do Estado, onde me foi apresentado o acervo disponível. Foi possível constatar que os documentos são recentes, existindo muito pouco material (dispersos e esporádicos) de décadas anteriores a 1990²³. Juntamente com esses, deparei-me com alguns exemplares da RE da década de 1960. Folheando os documentos, constatei que, em algumas, havia artigos acerca da Educação Especial. Por esse fator, busquei localizar exemplares em outras bibliotecas e passei a incorporar a RE aos documentos de análise, pela importância dos enunciados ali contidos.

Ao buscar maiores informações, pude entender que a RE foi uma publicação que teve grande influência nos sistemas de ensino quando era editada. Busquei exemplares na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e na Universidade do Vale do Rio dos Sinos e tive acesso a todos os números editados. Percebendo que vários desses números apresentavam, ao longo do período pesquisado, textos e prescrições inseridas no campo da Educação Especial, optei por agregar essas edições específicas como documentos. Durante a trajetória, fui buscando outros materiais, referidos na seção anterior, que passaram a exercer uma função secundária na pesquisa, ou seja, não são os documentos principais; eles foram importantes na composição da teia discursiva do período de 1950 a 2007.

Como tratar todas as informações que esses documentos compunham? Foi um exercício complexo, difícil e de muita operacionalidade. Primeiramente, fui passando para uma planilha todos os fragmentos que poderiam servir para análise. Criei um grande bloco da RE e outro dos Relatórios. Ainda eram infinitas as informações que, nas leituras e releituras, se apresentavam. Numa segunda organização, criei uma planilha com colunas e linhas, sendo que, nas colunas, coloquei a esfera municipal e estadual; fiz também uma coluna paralela a essas, para visualizar as legislações e acontecimentos em âmbito nacional e internacional. Nas

²³ Sobre esse aspecto, destaco a seguinte referência: “(...) visitando a Secretaria de Educação do Estado, em plena era da informatização, e passando a frequentar seu Centro de Documentação, não só comprovei atitudes quase artesanais no ato de arquivar, como constatei uma realidade cruel: ao longo das últimas décadas, em nosso Estado pelo menos dois governos tiveram secretários de educação tipicamente autoritários, os quais, embora exercendo o poder em momentos históricos diferentes, ostentaram um gesto comum em suas decisões: descartar documentos do passado. Segundo depoimento de pessoas que atuaram no interior da Secretaria, o Coronel Mauro da Costa Rodrigues, no início dos anos 70, e a professora Neusa Canabarro, vinte anos mais tarde, ordenaram que fossem incinerados documentos de anos anteriores às suas respectivas gestões. A diferença, segundo consta, é que a senhora Neusa quis ainda preservar documentos relacionados à legislação. Como se pode ver, similar ao gesto de Rui Barbosa – que eliminou textos escritos que referissem o tempo da escravidão – tivemos aqui duas autoridades que se deram também o direito de querer eliminar significativas páginas da história da Educação do Rio Grande do Sul” (FISCHER, 2005a, p. 282).

linhas, organizei os acontecimentos por década e fui inserindo fragmentos de todos os documentos. Apenas a título de exemplo, no quadro abaixo, apresento uma pequena mostra do que realizei, assim como disponibilizo a organização completa, como apêndice junto aos anexos:

D	Ambito municipal	Ambito estadual	Ambito nacional	Ambito internacional
É	(...) Estágio de	(...) Lei 2346 de 1954	- A partir da década de	(...) Foram criados: o
C	professores sobre	cria o Serviço de	50, continuou a	Conselho Mundial das
A	crianças	Orientação e Educação	proliferação de	Organizações
D	desajustadas ou	Especial – SOEE, com a	entidades assistenciais	Relacionadas ao
A	deficientes mentais	finalidade de atuar no	privadas, ampliando-se	Incapacitado, na década de
D	no Instituto	campo da educação do	também o número de	1950, nos Estados Unidos;
E	no Instituto	campo da educação do	peças atendidas na	a National Association for
1	Pestalozzi (...)	excepcional (...)	rede pública (...)	Retard Children
9				(NARC/EUA) (...)
5				
0				

Quadro 1: Organização dos fragmentos

Nas primeiras inserções nos documentos, buscava ver como era narrada a modalidade de Educação Especial e como foram sendo estabelecidas as práticas a partir dos contextos estudados. Nesse exercício, as primeiras evidências começavam a aparecer. Considerei as duas colunas (municipal e estadual) para começar a constituir um *corpus*. Vi que as narrativas das práticas sobre o sujeito anormal apresentavam algumas mudanças na forma de narrar, nas prescrições e nas denominações ao longo dos tempos. Então, comecei a mapear essas diferentes formas, o que permitiu uma primeira organização, enfatizando as mudanças nos diferentes períodos. Organizei três conjuntos discursivos, sendo um para cada período²⁴: a) 1950-1960 - discursos de institucionalização do anormal; b) 1970-1980 - discursos de delimitação de espaços-tempos do anormal na escola; c) 1990-2000 - discursos de diluição de fronteiras dos espaços-tempos do anormal.

Após a qualificação do projeto, as perguntas foram mais bem definidas. Considerando as sugestões da banca e nova imersão nos documentos, organizei os três conjuntos de enunciados, que chamei de conjuntos de práticas normalizadoras, tais como: A institucionalização do anormal; A distribuição dos corpos na escola; A inclusão e o controle

²⁴ Conforme apresentei no projeto de qualificação da proposta.

dos sujeitos na escola comum. Organizei essas divisões para melhor mostrar as ênfases discursivas, pois não há uma linha divisória entre esses acontecimentos – eles vão se recombinando e se atualizando.

O exercício mais complexo foi encontrar o melhor modo de organizar os enunciados até chegar a esses três conjuntos. Guiada pelas perguntas, foram muitas idas e vindas utilizando as ferramentas – os conceitos de discurso e normalização –, assim como os demais conceitos que dão sustentação à tese. O início da pesquisa se deu a partir de uma questão geral que perguntava pela forma como foi se constituindo a política de Educação Especial ao longo dos anos no contexto de Novo Hamburgo e Rio Grande do Sul. Essa questão foi se deslocando, se desdobrando em outras e se refinando ao longo do estudo para então questionar sobre as condições de possibilidade para a emergência da Educação Especial e as ênfases nas práticas percebidas ao longo dos anos.

A partir da organização dos fragmentos, isto é, do *Quadro demonstrativo sobre as práticas de Educação Especial* que apresento como apêndice, fui confrontando-os, reorganizando-os e estabelecendo relações entre os enunciados. Esse exercício, repetido muitas vezes, resultou nos conjuntos discursivos. Meu objetivo não foi interpretar o que os documentos descreviam, porque tomá-los como monumentos significa isolar, agrupar e inter-relacionar os elementos e organizá-los em conjuntos (FOUCAULT, 2000).

Desse trabalho, nasceram as unidades analíticas em cada conjunto de enunciados. No conjunto “A institucionalização do anormal”, os enunciados foram mostrando as regularidades nas práticas de correção dos sujeitos, tendo como instrumento principal os saberes especializados. Essas práticas são evidenciadas na criação de uma série de instituições voltadas à reabilitação, reeducação e terapêutica do sujeito anormal. No conjunto “A disposição dos corpos na escola”, as unidades são a média e a vigilância, na medida em que as práticas de normalização estão sempre referenciadas numa média, a partir da qual os sujeitos são posicionados em lugares específicos, como nas “classes de aprendizagem lenta” e nas “classes especiais”. A vigilância foi entendida como um mecanismo que, através da disposição dos corpos dos sujeitos, institui um campo de visibilidade possível, fazendo incidir sobre eles um controle individual e do grupo, classificando e hierarquizando. No conjunto “A inclusão e o controle dos sujeitos na escola comum”, utilizo como unidades analíticas a regulamentação e a regulação, na medida em que as práticas de inclusão operam no controle e na gestão dos sujeitos através de tecnologias de regulamentação da vida, principalmente com

as legislações que regulamentam e regulam os fenômenos da população, constituindo-se de práticas normalizadoras. Nesse processo, a norma opera na própria classificação, inclusão e exclusão dos indivíduos que quando comparados e aproximados são posicionados. A média exclui, inclui e controla.

É relevante destacar também que, junto com as primeiras leituras e aproximação dos documentos, foi realizado um levantamento em 150 teses e dissertações, disponíveis no banco de dados da CAPES²⁵, que tratam da Educação Especial de alguma forma, com o objetivo de construir uma noção sobre a produção do conhecimento nesse campo de estudo a partir das pesquisas. Outro investimento intenso foi o estudo das legislações que foram vigendo ao longo dos anos.

Quanto à análise, a intenção não foi esgotar o que os documentos apresentavam, mas procurar as regularidades nas prescrições, ver aquilo que “saltava aos olhos” sempre que lia e relia os documentos. Utilizando as unidades de análise também como operadores dos mecanismos, técnicas, táticas e procedimentos, fui construindo a escrita de cada um dos conjuntos de práticas normalizadoras. A intenção não foi a de contar a história da Educação Especial em Novo Hamburgo ou no Rio Grande do Sul, mas problematizar discursos, analisar as práticas e os mecanismos de funcionamento dessas práticas, a partir dos documentos.

A análise segue algumas etapas. Inicialmente, analiso e problematizo os discursos que produzem as condições para a emergência da Educação Especial. Esses discursos são de diferentes campos de conhecimento que, articulados, criam essas condições; suas práticas permitem que se estabeleça uma modalidade da educação escolar. O estudo considera que esses discursos atendem a uma racionalidade e governam a conduta dos sujeitos posicionados pelos discursos que produzem essa modalidade de ensino. Nesse processo, contribuem para a produção de mecanismos de normalização dos sujeitos. Estão enredados nesses campos de conhecimentos principalmente os discursos pedagógicos, psicológicos, médicos, políticos e estatísticos.

²⁵ Disponível no endereço <http://acessolivre.capes.gov.br>. Nesse portal, constam as pesquisas de Mestrado e Doutorado desde 1987. Para esse levantamento, utilizei a palavra-chave “educação especial”. Selecionei 150 pesquisas²⁵, que organizei em oito eixos temáticos: práticas pedagógicas na educação especial (37); formação de professores (26); políticas de educação especial (27); práticas em educação inclusiva (20); atendimentos e serviços de apoio (10); educação especial e ferramentas computacionais (8); aspectos históricos (7); outras temáticas (15). Organizei este último eixo com os temas menos recorrentes, os quais abordam educação profissional, representações sociais, violência, atuação da família, formação de terapeutas, atuação de psicólogos, processo de sustentabilidade, ética e cidadania.

Num segundo movimento, problematizo a norma como articuladora de processos de normalização no contexto da biopolítica, processos estes que são operados através de tecnologias de regulamentação da população posicionada pelos discursos da Educação Especial. Já as legislações foram entendidas operando no funcionamento móvel dessa regulamentação (FOUCAULT, 2008).

Num terceiro movimento, questiono as políticas de inclusão escolar que, no entrecruzamento das práticas, colocam em funcionamento mecanismos necessários para assegurar a normalização de crianças e jovens.

No percurso de estudos, vou me situando junto ao objeto, entendendo-o como parte da mesma trama discursiva que dá sentido às coisas e que nos constitui como sujeitos. Entendo que não somos donos da história, mas somos produzidos nela e através dela. Portanto, minhas escolhas também estão marcadas pela história que me constituiu e que vem me constituindo como sujeito: mulher, professora, pesquisadora e tantas outras posições que ocupo ou ocupei.

Nesse exercício, a razão é também parte contingente das nossas invenções, portanto, o conhecimento não é algo a ser “descoberto”; é, isso sim, inventado numa trama de relações de poder. Diferentemente do ideal platônico²⁶, não há um mundo onde estão as coisas inteligíveis, onde se situa a ciência, e outro mundo das coisas sensíveis. “Nos sistemas de linguagem estão embutidos valores, prioridades e disposições que são elementos ativos na construção do mundo” (POPKEWITZ, 1994, p. 195).

Nesta pesquisa, portanto, explorou-se a produtividade dos discursos que foram dando significado ao surgimento do campo de estudo da Educação Especial e ao estabelecimento dessa modalidade de ensino, a partir dos documentos analisados. Para tal, considerou-se que

em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2002, p. 8-9).

²⁶ Na obra *A República*, Platão utiliza-se da *alegoria da caverna* para expressar que o mundo é dividido em dois: o mundo das coisas inteligíveis – que é o mundo das idéias, onde se situa a ciência, o saber, a razão, a luz, o sol; e o mundo das coisas sensíveis – que é o mundo das aparências, do senso comum, das ilusões, da escuridão, da noite (DROZ, 1997).

Essa noção marca a fase²⁷ em que Foucault passa a analisar o poder como elemento capaz de explicar a produção de saberes. O filósofo vinha-se ocupando em analisar a emergência dos saberes que dão origem às ciências humanas, especialmente nas obras *As palavras e as coisas* e *Arqueologia do Saber*, o que denominou de análise arqueológica. Um dos marcos da segunda fase é a obra *A ordem do discurso*, texto da aula inaugural proferida no *Collège de France* no dia 2 de dezembro de 1970 que introduz o poder para analisar a produção de saberes, marcando a análise genealógica. É importante destacar que as análises genealógicas não significam uma superação das arqueológicas, mas um complemento.

A análise discursiva empreendida nesta tese toma os enunciados não como simples inscrições, porque eles “englobam, como seus derivados, tanto as funções de sujeito, como as de objeto e de conceito” (DELEUZE, 1995, p. 20). Há uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. Nesse sentido, “é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também, obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 2003, p. 96)

A análise considera que não existe correspondência direta entre as palavras e as coisas (FOUCAULT, 2000). As palavras designam as coisas, impondo-lhes um sentido que é deslizante, não-fixo. Portanto, as palavras não estão num lugar para fazer a mediação entre o sujeito e as coisas que estariam neste mundo. Elas estão nas práticas, e os sujeitos não apenas realizam ou organizam suas práticas, mas são constituídos por elas. Ao olhar para os discursos, não se podem perder de vista os jogos de poder na constituição de determinados significados em detrimento de outros.

Ao empregar o termo “práticas”, estou dando a ele um sentido muito mais amplo do que o de um simples ato de praticar, uma vez que, na perspectiva em que me posiciono, tudo o que é visível é articulado com o enunciável. Dou sentido ao que é visível a partir do enunciável. O visível é atravessado por funções enunciáveis. Entretanto, um não é redutível ao outro porque é o enunciável que dá forma própria aos modos de ver ou perceber as coisas. Todo saber, assim como o acontecimento, “define-se por suas combinações do visível e do enunciável próprias para cada estrato, para cada formação histórica” (DELEUZE, 1995, p.

²⁷ Estudiosos de Michel Foucault identificam três fases ou etapas que definem os critérios metodológicos utilizados em suas obras, quais sejam: *arqueologia*, *genealogia* e *ética*. Sobre essas discussões, ver Veiga-Neto (2003) e Deleuze (1995).

60). Nesse sentido, práticas são regimes do que é enunciável (práticas discursivas) e do que é visível (práticas não-discursivas). A própria *episteme* “é aquilo que, na positividade das práticas discursivas, torna possível a existência das figuras epistemológicas das ciências” (FOUCAULT, 2000, p. 218). Essa *episteme* não é originária de um sujeito transcendental, mas dos processos de uma prática histórica. Conforme Deleuze (1995, p. 63), “cada época diz tudo o que pode dizer em função de suas condições de enunciado”. A enunciação não é uma proposição, nem o ato de linguagem é um acontecimento que tenha sua singularidade situada e datada, de modo que um “enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua, nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2000, p. 32). Sua emissão dá-se em pontos singulares que se distribuem em espaços correspondentes. Ou seja, o enunciado é uma função e está no conteúdo informativo. Sendo uma função, exerce-se sob determinadas condições e regras que controlam o campo em que se realiza.

O estudo buscou “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 2001, p. 7). A genealogia faz um tipo de história que busca descrever uma gênese no tempo, sem considerar que há uma origem das coisas, como se fosse o lugar da verdade. Fazer genealogia é “se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras, enfim retiradas, com o rosto do outro (...)” (FOUCAULT, 2001, p. 19). O filósofo sugere não recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade, mas “manter o que se passou na dispersão que lhe é própria” (IB., p. 21). É essa perspectiva que marca a incursão do presente estudo no campo investigativo da Educação Especial nos documentos de pesquisa.

O presente estudo considera a Educação Especial como uma prática política e pedagógica e, por isso mesmo, um *locus* de produção de saberes e poderes que institui verdades, maneiras de se comportar, de conduzir e de posicionar os sujeitos.

2.3 AS FERRAMENTAS ANALÍTICAS

Na abordagem deste estudo, alguns conceitos são tomados como ferramentas analíticas para o exercício de análise, conforme já sinalizado. Os conceitos ajudam a

questionar as condições de possibilidade para a emergência das práticas de Educação Especial e as ênfases nessas práticas percebidas ao longo dos anos no contexto da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo e da *Revista do Ensino* do Rio Grande do Sul, no período de 1950 a 2007. Eles enredam-se na análise empreendida e vão tramando o texto.

O conceito de discurso é utilizado para fazer as articulações entre os sujeitos e as práticas discursivas²⁸. Tal conceito orientou o olhar sobre os documentos, entendendo que as práticas constituem aquilo que narram. Essa produção também ocorre com o sujeito, que vai sendo constituído por diferentes práticas discursivas e campos de saber em processos de subjetivação e objetivação.

A norma é o elemento que circula entre o poder disciplinar e o biopoder regulamentador, entre o corpo e a população. Segundo Foucault (1999, p. 302), “é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar”. Ao incidir sobre o corpo-orgânico dos indivíduos, a norma objetiva-os e subjetiva-os. Na ação sobre o corpo-espécie das populações, regulamenta suas condições de vida. Ao cruzarem-se essas duas normas, a disciplinar e a regulamentadora, práticas de normalização vão incidindo sobre os indivíduos. O corpo é objetivado e subjetivado por saberes e posicionado em relação aos demais.

Foucault (IB.) chamou de *sociedade de normalização* a sociedade “em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação”. É no jogo duplo das tecnologias de disciplina e das tecnologias de regulamentação que se produz a norma. A norma é “uma maneira de produzir a medida comum, a regra de um juízo comum a partir do que se dá a possibilidade de um direito nas sociedades modernas” (EWALD, 1993, p. 111).

Essa medida comum movimenta-se de acordo com os fenômenos da população. Nas tecnologias de regulamentação, a norma emerge do normal, enquanto nas disciplinas é o contrário: o normal emerge da norma. Nas disciplinas, a norma emerge de um modelo, de uma medida padrão para disciplinar o corpo, nos termos do poder disciplinar. É uma norma prescrita pelo agenciamento dos saberes das Ciências Humanas e das disciplinas clínicas. Pelo

²⁸ Embora exista a diferença entre práticas discursivas e não-discursivas, vou utilizar práticas discursivas por entender que esta abrange tanto as discursivas quanto as não-discursivas e não se reduzem ao ato de fala. “As práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA NETO, 2003, p. 112).

fato de a normalização partir da norma para a demarcação final do normal e do anormal, Foucault (2008) preferiu dizer que se trata mais de uma “normação” do que de normalização, com o objetivo de melhor salientar o caráter primeiro e fundamental da norma.

Nas tecnologias de regulamentação, os mecanismos biopolíticos, na ação do biopoder, vão operar com dispositivos de segurança, como técnicas preventivas no campo da medicina, da educação e da assistência social direcionadas à população. A relação com a norma será pelos processos de normalização, ou seja, esses processos instituem o normal que será referência para os outros. Por isso, Foucault (2008) entendeu que está em jogo um processo de “normalização” que se dá no contexto biopolítico.

Nesse processo, o aluno, ao ser submetido à norma, é individualizado e posicionado como normal ou anormal. Ao posicioná-lo, classifica-o e categoriza-o, utilizando as próprias classificações e nomeações que estão na ordem do discurso do contexto. Na relação do grupo consigo próprio, formula-se o limiar móvel e instável. É do grupo que se extraem as exigências que são como medida dos desempenhos individuais, a qual funciona como princípio de sua classificação e da sua hierarquização. É aí que “o anormal será definido como deficiência, inaptidão” (EWALD, 1993, p. 117).

O poder disciplinar também pode ser articulado nos processos de normalização. Em *Vigiar e Punir*, Foucault mostra como há um investimento político no controle e correção das operações do corpo, na fabricação de corpos submissos, corpos dóceis. Através do poder disciplinar, constitui-se o poder da norma (FOUCAULT, 2002).

O poder disciplinar não se apropria do indivíduo, pois sua função maior é “adestrar” para melhor apropriar-se. Segundo Foucault (2002, p. 142), “a disciplina fabrica indivíduos”. O filósofo apresenta três técnicas disciplinares que agem no exercício da disciplina, sobretudo a partir do século XVIII, na fabricação de corpos dóceis: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

O olhar hierárquico dá-se através de técnicas de vigilância que induzem efeitos de poder – um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral sobre aquele que abriga, dominando de forma sutil seu comportamento. As instituições disciplinares, dentre elas, a escola, tornaram-se aparelhos de observação, de registro e de treinamento, através do funcionamento com arquiteturas, divisões tênues e analíticas.

Sanção normalizadora se dá no conjunto de técnicas dos sistemas disciplinares que funcionam como um pequeno mecanismo penal. Foucault (2002) exemplifica como penalidade disciplinar “a inobservância de tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios” (IB., p. 149). São técnicas que agem nos espaços deixados vazios pelas leis, qualificam e reprimem comportamentos. As punições têm a função de reduzir os desvios, por isso, são mecanismos corretivos. Nessas técnicas, a divisão tem o papel de marcar os desvios e de hierarquizar as qualidades e as aptidões. A operação de poder tanto homogeneiza, quanto individualiza.

A terceira técnica, o exame, combina as outras tecnologias da vigilância e da sanção, normalizando e estabelecendo sobre o indivíduo uma visibilidade que o diferencia e o sanciona. “No coração dos processos de disciplina, [o exame] manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam” (IB., p. 154). Essa técnica traz consigo todo um campo de saber e um tipo de poder, destacando-se a psiquiatria e a pedagogia. O investimento político faz-se naquilo que torna possível algum saber. A escola é um exemplo de aparelho do exame, pois opera em cada um e em todos ao mesmo tempo, comparando, medindo, sancionando, objetivando e extraindo deles um saber. Ocorre a formação de saber ligada ao exercício de poder na constituição do indivíduo como objeto descritível e analisável, assim como dos sistemas comparativos de fatos coletivos e estimativas de uma população. As técnicas documentárias dessas operações tornam cada indivíduo um “caso” à medida que ele é mensurado, comparado, classificado, normalizado ou excluído. “O exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber” (IB., p. 160).

É útil para este estudo a articulação das duas noções de norma, isto é, da norma nos termos do poder disciplinar e do biopoder, que, ao se articularem, complexificam mecanismos reguladores e constituem a sociedade de normalização. “Um poder que tem a tarefa de se encarregar da vida terá necessidade de mecanismos contínuos, reguladores, corretivos” (FOUCAULT, 2003, p. 135). A norma é uma medida padrão que se constitui em uma média. Ao estabelecerem-se as diferenças e ao exaltarem a homogeneidade, estabelece-se a média. Assim, conforme a perspectiva desse estudo, a anormalidade é uma produção discursiva.

O corpo do indivíduo, constituído por saberes assumidos pela pedagogia, é posicionado em relação aos outros, tornando-se objeto de normalização disciplinar. Essas práticas decompõem, seriam, controlam, adestram e posicionam o indivíduo como “educável,

treinável, dependente²⁹, entre tantas outras tantas posições. A própria organização curricular seriada define o grupo no qual cada indivíduo deve estar posicionado, de acordo com sua idade ou segundo sua cognição em relação à média escolar.

As políticas educacionais são produzidas sob padrões de normalidade criados na articulação dos fenômenos da população com os discursos médicos e psicológicos através dos campos de saberes, mais especificamente, os da psicométrica e da genética, que estiveram na base tanto da invenção da escola para todos, quanto da infância anormal.

Conforme Foucault (1999) é a partir do século XVIII que as sociedades ocidentais modernas adentram na era da governamentalidade. É aí que o Estado tem garantida a sua sobrevivência, não mais como Estado de justiça, administrativo ou, ainda, correspondendo a uma sociedade normalizada e regulamentada, mas como Estado de governo, isto é, governamentalizado.

Essa noção não está restrita às práticas de governo no domínio político, compreendendo modos de “agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Essa noção é anterior à criação do Estado Moderno, que passa a ser utilizada no século XVIII.

(...) a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime denominado pela estrutura da soberania para um regime denominado pelas técnicas de governo, ocorre no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política (FOUCAULT, 2001d, p. 290).

O autor mostra o deslocamento que essa arte de governar vai ter desde o século XVI, que passa a organizar-se em torno de uma razão de Estado que vai se cristalizar no final do século XVI e início do XVII. E foi essa razão de Estado que constituiu um obstáculo para o desenvolvimento dessa arte até o início do século XVIII. Os dois principais motivos que impediram a arte de governar foram: os períodos instáveis, marcados por urgências militares, políticas e econômicas, e o atrelamento dessa forma ao princípio de organização da soberania. O desbloqueio da arte de governar tem relação com a emergência do problema população. Trata-se de um processo sutil que mostra a ciência do governo e a centralização da economia, para além da família, ou seja, está ligado ao problema da população (IB.). O objeto dessa racionalidade governamental é a população, e o saber é a economia.

²⁹ Relatório de 1983.

Analisando esses processos, Foucault (IB.) reúne em três itens o que quer dizer governamentalidade:

1 – o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.

2 – a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

3 – o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estados Administrativos, foi pouco a pouco governamentalizado (IB., p. 291-292).

Com o desbloqueio, novas faces da governamentalidade tornam-se possíveis, passando pela população, pelo governo e pela economia política. A população é um elemento fundamental porque está na base tanto da riqueza quanto do poderio do Estado – algo que só pode ocorrer se ela é enquadrada por todo um aparato regulamentar, que vai impedir a emigração, atrair imigrantes, beneficiar a natalidade, definir as produções úteis e os salários, proibir a vagabundagem, etc.

Partindo dessa noção, este estudo utiliza o termo “governo”, cunhado por Veiga-Neto (2002), que propôs esse termo para possibilitar a tradução da noção foucaultiana de governo para a língua portuguesa. Em português, governo significa “o Governo da República, o Governo Municipal, o Governo do Estado (em geral, grafado com G maiúsculo) – é essa *instituição* do Estado que centraliza ou toma para si a *caução da ação* de governar” (IB., p. 19; grifos do autor). Governo está ligado a “ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social; por isso, soa bem mais claro falarmos aí em ‘práticas de governo’” (IB., p. 21). Nessa perspectiva, governo são as “técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens. Governo das crianças, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo” (FOUCAULT, 1997, p. 101).

Nesse sentido, o

(...) poder é entendido como uma ação sobre as ações possíveis – uma ação sempre escorada em saberes –, o governo se manifesta quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem. Pode-se dizer

então que, de certa maneira, o governmentamento é a manifestação “visível”, “material”, do poder (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952).

Com a governamentalidade, surge uma maneira diferente de fazer funcionar a relação coletivo/indivíduo na população (FOUCAULT, 2008). Têm-se duas economias de poder. Há uma economia de poder diferente com esse novo personagem político que é a população. Havia antes o problema da população, mas sob uma modalidade negativa. O que se entendia por população era o movimento oriundo de momentos dramáticos, catástrofes humanas (antes do século XVIII, por exemplo, só se fazia tabela de mortalidade em época de grandes epidemias). A questão da população não era considerada na sua positividade.

Para os fisiocratas e os economistas do século XVIII, a população deixa de aparecer como uma coleção de súditos de direito e passa a ser percebida não mais a partir da noção jurídico-política de sujeito, mas como espécie de objeto técnico-político de uma gestão de governo. Conforme Foucault (2008), essa “naturalidade” aparece de três maneiras: a população é sempre dependente de variáveis complexas e modificáveis; há um benefício universal do desejo da população; existe uma regularidade (constância) nos fenômenos da população.

A tônica não é mais a idéia da quantidade, da necessidade de mais braços para trabalhar, sobre os quais se devia aplicar regulamento. O número em si não é um valor. Há uma regulação espontânea da população, de modo que “sempre se terá o número de pessoas que é naturalmente determinado pela situação” (IB., p. 464). A regulamentação da polícia³⁰ é inútil, pois “há uma regulação espontânea do curso das coisas (...). Assim, é preciso substituir a regulamentação mediante a autoridade de polícia por uma regulação que se faz a partir e em função do curso das próprias coisas” (IB., p. 463).

Outro exemplo do problema da população descrito por Foucault (2008) está no domínio dos saberes, como é o caso da história natural e da biologia.

³⁰ A aula de 5 de abril de 1978 do curso *Segurança, Território e População* trata da polícia no século XVII e XVIII na Europa, especialmente na Alemanha e na França. A arte de governar ajustada no princípio da razão de Estado, nessa época, tem na polícia o conjunto dos meios necessários para fazer crescer, do interior, as forças do Estado e a finalidade de organizar as relações entre uma população e uma produção de mercadorias. É nessa relação entre polícia e primado da mercadoria que o viver, que o ser e o bem-estar dos indivíduos se tornaram efetivamente pertinentes para a intervenção do governo. Até o início do século XVIII, “polícia e comércio, polícia e desenvolvimento urbano, polícia e desenvolvimento de todas as atividades de mercado no sentido amplo, tudo isso vai constituir uma unidade (...)” (FOUCAULT, 2008, p. 455).

O que se produziu no século XVIII e no início do século XIX foi toda uma série de transformações que fizeram que se passasse da identificação das características classificatórias à análise interna do organismo, depois do organismo em sua coerência anatomofuncional às relações constitutivas ou reguladores desse organismo com o meio de vida (IB., p. 101).

Foi a problematização da população no interior dessa análise dos seres vivos que permitiu passar da história natural à biologia, cuja articulação deve ser buscada na população.

A felicidade conjunta não vai depender mais do Estado, mas vai ser assegurada pelo comportamento de cada um, e o Estado deixa agir os mecanismos de interesse particular que, por fenômenos de regulação, estarão servindo a todos. Essa mudança traz à tona a preocupação com o jogo do Estado, o papel do Estado, a função do Estado em relação ao jogo natural dos interesses particulares nos séculos XVIII, XIX e também XX. A razão econômica dá um novo conteúdo à razão do Estado e novas formas à racionalidade de Estado, nova governamentalidade que nasce com os economistas, introduzindo linhas fundamentais da governamentalidade moderna e contemporânea, sem perder a ordem da razão do Estado, pois continua se objetivando o aumento das forças deste.

Nessas novas técnicas, vai-se tratar de integrar os países estrangeiros a mecanismos de regulação que vão atuar no interior de cada país. Vai-se deixar agir uma concorrência entre os particulares, um jogo de interesses, fazendo concorrência uns aos outros e procurando cada um por si o lucro máximo. É isso que vai permitir que o Estado, ou a coletividade, ou toda a população, embolsem o ganho dessa conduta (IB.).

Na operação das novas técnicas, a ênfase está mais para regular do que para regulamentar, ou seja, não tanto para impedir coisas, mas para fazer com que as regulações necessárias e naturais atuem. Vai ser preciso enquadrar os fenômenos naturais para que eles não se desviem, instituindo mecanismos de segurança. Esses mecanismos e o Estado têm a função de “garantir a segurança desses fenômenos naturais que são os processos econômicos ou os processos intrínsecos à população, é isso que vai ser o objetivo fundamental da governamentalidade” (IB., p. 474). Esses mecanismos tendem a uma anulação dos fenômenos pelos próprios fenômenos e não a repercutir de maneira mais homogênea e mais contínua, como na disciplina. “Trata-se de fazer surgir certo nível em que a ação dos que governam é necessária e suficiente” (IB., p. 86).

Foucault (2008), então, assinala que os elementos da nova governamentalidade, cujas formas ainda conhecemos em suas modificações contemporâneas, são: sociedade; economia; população; segurança; liberdade. Contudo, alerta para que não erijamos o Estado como uma realidade transcendente cuja história poderia ser feita a partir dela mesma, mas a partir da prática dos homens. “Essas grandes regulações globais que proliferam ao longo do século XIX, nós as encontramos, é claro, no nível estatal, mas também abaixo do nível estatal, com toda uma série de instituições subestatais, como as instituições médicas, as caixas de auxílio, os seguros, etc.” (FOUCAULT, 1999, p. 299).

É nessa perspectiva que a analítica desta tese permite evidenciar as práticas de governo dos sujeitos que operam e são operadas por mecanismos de normalização e de regulação permanentes. Nesse processo, vão aparecendo posições de sujeitos orientadas pela norma em cada época e contexto.

Passo agora a discutir a emergência do campo de saber da Educação Especial.

PARTE II

**A EMERGÊNCIA DE UM CAMPO DE
SABER**

3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA

Neste capítulo, o objetivo é problematizar discursos que foram produzindo as condições para a emergência da Educação Especial como uma modalidade da educação escolar.

Ao longo da história da humanidade, há registros da existência de pessoas “estranhas”, “deficientes”, “paralíticas”, cujos discursos podem ser relacionados com a criação das condições para o surgimento daquelas pessoas consideradas hoje “com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2007a). O discurso da Educação Especial está relacionado às mudanças sociais e políticas que foram, ao longo dos anos, marcando a divisão entre o que é considerado normal e anormal, fazendo aparecer o outro perigoso, delinqüente, patológico, etc. É pertinente trazer aqui alguns acontecimentos históricos julgados importantes para justificar a problemática desta pesquisa.

Kirk e Gallagher (1987) destacam quatro estágios de desenvolvimento das atitudes sociais em relação às crianças “portadoras de necessidades especiais”:

- 1ª) era pré-cristã: negligencia e maltrata os deficientes;
- 2ª) era cristã: protege e se compadece dos deficientes;
- 3ª) século XVIII e XIX: oferece uma educação segregada e “especial”;
- 4ª) última parte do século XX: aceita as pessoas deficientes e tende a integrá-las (IB., p. 06).

Outro autor que pesquisou os tempos antigos registra que, nas sociedades primitivas, não há uma teorização, uma busca das causas da deficiência, há “simplesmente uma espécie de seleção natural. Os mais fortes sobrevivem” (BIANCHETTI, 1995, p. 09). Nesse caso, os mais “fracos” eram abandonados. Nas sociedades gregas, aparecem os corpos teóricos, paradigmas, modelos. No paradigma espartano, a criança que nascia com alguma deficiência era eliminada. Nessas sociedades, a mulher bela e forte era pré-condição para gerar o guerreiro. Roma adotou posteriormente esse paradigma. No paradigma ateniense, através da obra de Platão, abre-se uma fenda entre corpo e mente. Há uma divisão entre livres e escravos.

Na Idade Média, esse paradigma é assumido pela teologia: “a dicotomia deixa de ser corpo/mente e passa a ser corpo/alma” (IB.). A criança com deficiência não é morta ao nascer,

mas, para o moralismo cristão/católico, deficiência está ligada a pecado. Intensificou-se a crença no sobrenatural, que passou a fazer parte do cotidiano. Atribuía-se o comportamento diferente de algumas pessoas a forças sobrenaturais, sugerindo a crença em uma origem demoníaca das doenças. Usava-se o misticismo para explicar perturbações mentais não-visíveis que se desenvolviam. Desse modo, “os psicóticos e epiléticos eram considerados possuídos pelo demônio; alguns estados de transe eram aceitos como possessão divina e os cegos eram reverenciados como videntes, profetas, adivinhos” (PERANZONI e FREITAS, 1998, p. 237).

A relação da deficiência com o pecado vai-se intensificando. “Basta ver, por exemplo, que dos 22 milagres com curas e exorcismos feitos por Jesus, oito referem-se à cura de surdos, mudos e gogos” (BIANCHETTI, 1995, p. 10). O autor mostra que, na própria Bíblia, se pode perceber como foi se instituindo uma concepção esquizofrenizadora da pessoa humana. A relação da deficiência com o pecado justifica a eliminação de milhares na fogueira da inquisição. Com o fortalecimento do Cristianismo, surgiram atendimentos assistenciais.

Marcos Mazzotta (1996, p. 16) refere que, “até o século XVIII, as noções a respeito das deficiências eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas”. Segundo Bianchetti (1995, p. 11), as pessoas com deficiência seriam uma forma “para Deus alertar os homens”. Essa concepção dá origem às Santas Casas de Misericórdia.

A própria religião dava idéia de perfeição física e mental ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus. Aliás, a idéia de perfeição do corpo já se vê nas figuras da história da Grécia Antiga (GARRINI, 2007). Essa noção de ideal pode ser relacionada à noção de normal. Porém, a noção de normal ligada ao corpo é uma noção que surge no século XVIII, com a problemática da população (FOUCAULT, 2002a).

No século XVI, com a produção voltando-se ao mercado, há possibilidade de acumulação, há o desenvolvimento de uma ciência e tecnologia para domínio da natureza. No período do Renascimento, com a ênfase no conhecimento científico, passou-se a buscar soluções científicas para os problemas dos indivíduos com deficiência. No começo da Idade Moderna, começa a ser gestado o conceito de criança, “criando a possibilidade para a pediatria em constituir sua auto-imagem para poder avançar dentro da transformação científica” (PERANZONI e FREITAS, 1998, p. 237) para o conhecimento da psiquiatria

infantil e da área emocional. A conformação de uma nova organização social no século XVI deu origem a acontecimentos inéditos que permitiram condições para a invenção da infância. Segundo Varela (1992, p. 69), “a criança é uma aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente a classes sociais”.

Para Bianchetti (1995), com as teorias e os inventos desse período (Copérnico, Galileu, Bacon, Newton), “o corpo passou a ser definido e visto como uma máquina”. A humanidade passou do artesanato para a manufatura e desta para a maquinofatura a partir do século XVIII. “Gradativamente a partir do século XVI, a questão da deficiência vai passar da órbita de influência da igreja para tornar-se objeto da medicina” (IB., p. 12). As idéias de que “os excepcionais eram vistos como um perigo para si e para a sociedade” ultrapassaram os séculos, trazendo derivações, como o nazismo, o arianismo.

No momento em que começam a se configurar os Estados administrativos modernos, entra em ação um conjunto de táticas para que a Igreja mantenha seus poderes. O enfraquecimento da Igreja ocorre não somente pelo absolutismo dos monarcas e exigências administrativas, mas também pelas divergências e a cisão no seio da própria Igreja. Refiro-me aos movimentos de Reforma e Contra-Reforma, o que leva a “Europa inteira converter-se em terra de missão dos dois grandes blocos religiosos em luta: católicos e protestantes” (VARELA e ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 70).

Reestruturam-se projetos platônicos, aristotélicos e outros, de modo que a educação será instrumento chave, com foco nas crianças tal como eram entendidas na época, para que “desde muito cedo se iniciem na aprendizagem da fé e dos bons costumes” (IB., p. 71). É com esse marco que relaciono a *Didática Magna*, escrita no século XVII pelo calvinista Comenius, considerando aspectos da educação do século XVI. Narodowski (2001) considera essa obra como um tipo de monumento que expressa e honra a origem do pensamento moderno. Pode-se relacionar também à origem daquilo que posteriormente Foucault (2002) analisou como instituições de seqüestro.

A idéia de “ensinar tudo a todos” perpassa a obra de Comenius, dada a essência humana dotada de uma “natureza educável”. Comenius considera que todos foram dotados de possibilidade de formar seu Homem. Mas fez uma ressalva de que existem os “monstros humanos”, aqueles que não estão aptos para a cultura, entendendo que estes são uma exceção.

É tão raro achar seres completamente incapazes do entendimento quanto seres aos quais falte, pela natureza, algum membro. De fato, a cegueira, a surdez, a coxeadura ou a má saúde muito raramente nascem com o homem; em geral, são adquiridos por nossa culpa. Do mesmo modo, a estupidez cerebral extrema (COMENIUS, p. 45).

A *Didática Magna* traz os ideais da pedagogia moderna, na medida em que desenvolve um método, com intenção racionalizadora, para pôr em prática os princípios da ciência, sobretudo o empirismo, com o estudo de Bacon da natureza (NARODOWSKI, 2001). Princípios como a *simultaneidade*, a *graduação* e a *universalidade* estão na base da obra de Comenius, considerada fundadora para as que a sucederam. Ele vai distinguir o método mediante as idades, o que não era observado na escola medieval dos clérigos. Para ele, o ponto de partida é a criança.

Nesse período, os pensadores estão inclinados à cientificidade e à razão. Descartes estuda a razão através do método; Bacon busca a maneira prática de dominar a natureza; e Locke busca uma norma racional para a vida do homem. Essa racionalidade vai possibilitar a constituição de diferentes posições aos sujeitos narrados por essas discursividades, uma vez que o pensamento pedagógico-científico vai classificar os educandos de acordo com tal racionalidade.

Embora Comenius diferencie a idade da criança e a do adulto, ainda não há a delimitação da infância através de categorias pedagógicas, o que vai ocorrer no âmbito escolar, quando a criança é compreendida como aluno (NARODOWSKI, 2002). O discurso da pedagogização da infância é referenciado por importantes pedagogos e pensadores da Modernidade, com alguns princípios comenianos. Para a Pedagogia, a dependência dos adultos, tal como no direito de Hobbes, deve ser transformada em independência, por meio do ensino e da aprendizagem.

No pensamento filosófico do século XVIII, Rousseau considera a ordem natural relativa à capacidade de aprender. Para ele, ensinar “constitui o meio mais adequado para se conseguir que a criança se desfaça de sua essência dependente e heterônoma e possa realizar-se finalmente como adulto: independente, autônomo, livre” (ROUSSEAU *apud* NARODOWSKI, 2002, p. 114). Essa "educação natural" preconizada por ele encontra-se retratada na obra *Emílio*, na qual, de forma romanceada, expõe suas concepções através dos relatos da educação de um jovem acompanhado por um preceptor ideal e afastado da sociedade corruptora (ROUSSEAU, 1995). Essa educação naturalista não significa retornar a

uma vida selvagem, primitiva, isolada, mas sim afastada dos costumes da aristocracia da época, da vida artificial que girava em torno das convenções sociais. Podemos afirmar que as idéias de Rousseau influenciam diferentes correntes pedagógicas, principalmente as tendências não-diretivas, no século XX.

Kant, filósofo que também se ocupou da educação, escreveu *Sobre a Pedagogia*, entendendo que o homem é a única criatura que precisa ser educada e que é pela cultura que o homem se distingue do animal. Diz ele: “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação” (KANT, 1996, p. 17). O autor relaciona a educação à infância, à disciplina e à instrução. Vê a disciplina como “tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria” (IB., p. 11). Sobre a necessidade de educar a criança, Kant diz que é preciso “recorrer cedo à disciplina; pois, de outro modo, seria muito difícil mudar depois o homem (...). Pode se ver que os selvagens jamais se habituem a viver como os europeus, ainda que permaneçam por muito tempo a seu serviço” (IB., p. 13).

A pedagogia kantiana tem a norma como um dos articuladores, uma vez que “a única causa do mal consiste em não submeter a natureza a normas” (IB., p. 24). Seguindo essa mesma concepção de natureza educável, Kant enfatiza: “uma árvore que permanece isolada no meio do campo, não cresce direito e expande longos galhos; pelo contrário, aquela que cresce no meio de uma floresta cresce ereta por causa de resistência que lhe opõem as outras árvores e, assim, busca por cima o ar e o sol” (IB., p. 24).

Quanto mais cedo a criança entrar na escola, antes ela será submetida à média e aos processos de normalização e de regulamentação. As classificações do aluno como disciplinado/indisciplinado, normal/anormal também podem ser inscritas nessa lógica.

A intenção de conduzir as condutas da população, nos princípios do liberalismo, está em uma das passagens de Kant, quando este assegura que “é preciso provar que o constrangimento tem por finalidade ensinar e usar bem sua liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem” (IB., p. 35). Em outra passagem, há necessidade de se dirigirem as condutas para que os indivíduos saibam governar a si mesmos: “não se deve dobrar a vontade das crianças, mas dirigi-la, de modo que ela saiba ceder aos obstáculos naturais” (IB., p. 78).

Tanto em Rousseau quanto em Kant, podem-se constatar princípios iluministas, com justificativas democratizantes e, ao mesmo tempo, com práticas no âmbito da captura dos indivíduos para disciplinar, regulamentar, vigiar e controlar.

A crença na razão que a Modernidade e o modelo iluminista instituíram funcionou como possibilidade de se atingir a perfeição humana pela via do saber. A educação foi colocada como fundamento do Iluminismo e da nova ordem mundial estabelecida no século XIX e visava à transformação do animal humano em civilizado. O projeto iluminista de aperfeiçoamento humano realizou-se tendo em vista a educação e a saúde, legitimado pelo Estado e pelo discurso da ciência. O racionalismo iluminista assume o princípio de que o mundo é organizado pela ciência e de que esta equivale à verdade.

No final do século XVIII, viviam-se na Europa mudanças econômicas, entre estas, a passagem do modelo mercantilista (foco no Estado) para a fisiocracia (foco na população). A discussão dá-se em torno do fenômeno população, de como gerir-la, num sistema preocupado com o respeito aos sujeitos de direito e à liberdade de iniciativa dos indivíduos (FOUCAULT, 2008).

Na obra *Os Anormais*, Foucault (2002a), na aula de 22 de janeiro de 1975, descreve a anomalia, que se constitui a partir de três elementos que começam a se definir no século XVIII: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista. Eles fazem a articulação com o século XIX, quando, pouco a pouco, vai se colocando esse domínio da anomalia. Esses três elementos mantêm-se separados, cada um em uma instância de saber e poder (jurídico, disciplinar e biológico), mas, no século XIX, passam a compor o mesmo sistema de regularidades, constituindo a noção de anormal.

Também no final do século XVIII, podem ser localizadas as práticas ligadas à medicina social (FOUCAULT, 2001), uma medicina que nasce tomando como objeto o corpo. O controle da sociedade sobre os indivíduos passa pelo corpo, e foi no aspecto corporal que investiu a sociedade capitalista. Foucault entende a medicina como uma estratégia biopolítica, trazendo os exemplos da Alemanha (medicina de Estado), da França (medicina urbana) e da Inglaterra (medicina social). Mas o corpo como força de produção só vai aparecer na Inglaterra, na segunda metade do século XIX. Foucault (IB., p. 97) refere ser “uma medicina que é essencialmente um controle da saúde e do corpo das classes mais pobres para torná-las mais aptas ao trabalho e menos perigosas às classes mais ricas”. Esse sistema

possibilitou a organização de uma medicina com diferentes formas de poder, como a medicina assistencial, administrativa e privada.

Antes desse período, o hospital caracterizava-se não pela cura, mas pela assistência aos pobres, aos portadores de doenças contagiosas que representavam perigo aos demais e aos que estavam morrendo. A função do hospital no cuidado era essencialmente de caridade e de salvação da alma do pobre. A medicina era de observação do doente pelo médico para o momento da crise, não havendo relação direta com o hospital. É no século XVIII que o espaço hospitalar começa a ser concebido como espaço de cura e de intervenção terapêutica, sob a responsabilidade do médico. Antes, tratava-se de uma instituição de assistência aos pobres. Surgem as estatísticas mostrando regularidades da população que funcionam como mecanismos regulamentadores, criando saberes que permitem a emergência dos conceitos de norma e média, sendo que o normal se deduz dessa média.

Com as novas configurações sociais, no século XIX, a pobreza passou a constituir perigo, e a medicina social permitiu “assistência médica ao pobre, controle de saúde da força de trabalho e esquadramento geral da saúde pública, permitindo às classes mais ricas se protegerem dos perigos gerais” (IB., p. 97). As mudanças no campo do saber médico científico, ao longo da Modernidade, fazem emergir o indivíduo como objeto do saber e da prática médicos. Conforme já referido acima, a medicina social é uma estratégia biopolítica que funcionou como tecnologia regulamentadora da população – uma tecnologia que age sobre os fenômenos, como nascimentos, mortes, estimativas demográficas, idades, entre outros.

A partir do momento em que o ambiente da família proletária é considerado, pelas autoridades de governo e pelos médicos higienistas, como um local não-saudável para a infância, torna-se possível o aparecimento de diferentes instituições para controlar a ordem social, e a escola é uma delas. Vê-se aí também a relação da emergência da Educação Especial, com a criação da escola obrigatória para os filhos dos operários.

O projeto político, nesse contexto, instituiu a educação obrigatória, que se efetivou no século XX, sendo retirada essa atribuição da família e da religião. Constituiu-se também a medicina social, através da higiene social, centrada no Estado. A natureza humana passa a ser entendida pelo viés do disciplinamento na educação escolar e na medicalização do corpo. “A medicina é um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população,

sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores” (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Nesse mesmo processo, a cultura européia transformou-se em modelo de racionalidade e de perfeição a ser atingido pelas demais culturas, ditas “menos civilizadas”. Constituem-se diferentes níveis de racionalidade e de corporeidade, lançadas numa escala evolutiva, definindo-se uma concepção de progresso, tanto individual, quanto coletivo. Constitui-se a desigualdade entre raças, centrada nas diferenças biológicas, produzindo diferentes modalidades de racionalidade e de moralidade. A escala evolutiva também caracterizou as sociedades segundo suas características corporais, raciais e intelectuais. Tudo isso ocorre orientado pelo processo de normalização populacional, na ação do biopoder, com vistas à qualidade da população para o progresso.

Essas práticas serviram de condição de possibilidade para o colonialismo e para o racismo, que, por meio de um discurso científico, produzia a normalização dos povos e das nações. Nessa mesma lógica, os discursos de eugenia tiveram espaço em nome da transformação e da produção da qualidade da população (BAUMAN, 1999).

Francine Muel (1991, p. 123; tradução minha) pontua que o movimento em favor da infância anormal nasce oficialmente em 1904 na França, com a instauração da instrução pública, cujo objetivo era “assegurar a instrução primária, não só aos cegos e surdos-mudos, senão também a todas as crianças anormais e retardadas”. A partir de 1890, esse movimento passa a manifestar-se através de congressos e intervenções de médicos e professores. Esse movimento não pode ser analisado fora de um movimento mais amplo, que se refere à “infância em perigo” (MUEL, 1991, p. 126; tradução minha).

Segundo Muel (IB.), os primeiros congressos nacionais de assistência pública e de beneficência privada foram palcos de discussões sobre a competência da Igreja e do Estado frente à infância anormal. O conceito discutido foi o de previsão em lugar de caridade, pois “já não se trata de levantar o caído senão de colocá-lo em um estado em que governe a si mesmo” (p. 127; tradução minha). A autora destaca que a localização e seleção dos anormais estão associadas aos discursos da segurança sobre a vida deles, uma garantia sobre os riscos do futuro.

Conforme foi possível descrever, desde movimentos muito antigos, é possível identificar formas de classificar ou de “educar” as pessoas consideradas com deficiência, que foram narradas de diferentes formas. Entendo que essas práticas são condição para a emergência de uma racionalidade científica, inscrita no campo da educação obrigatória para os sujeitos com deficiência, que é recente, ou seja, ocorre mais especificamente na virada do século XIX para o XX, no contexto das pedagogias corretivas. Segundo Varela (1996), as pedagogias corretivas surgem em princípios do século XX, sob os discursos da Escola Nova, no sentido de correção da infância anormal.

A seguir, estão descritas as práticas inscritas na Educação Especial no âmbito da escola obrigatória.

3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DA ESCOLA OBRIGATÓRIA

A Educação Especial, tal como entendida pelas políticas educacionais atuais, abrange os diferentes níveis da educação básica e superior. Nesta tese, essas políticas estão enredadas nos diferentes discursos que vêm conformando esse campo de saber. Tentando mapear essa emergência, considere de fundamental importância trazer acontecimentos que servem de referência para a emergência da escola de massas moderna ocidental, a partir da qual são inventadas tantas outras práticas escolares.

Os primeiros movimentos pelo atendimento às pessoas com deficiência como medidas educacionais acontecem na Europa, no século XVIII. Durante o século XIX, esses movimentos foram-se expandindo, abrangendo os Estados Unidos, Canadá e, mais tarde, outros países, como o Brasil (MAZZOTTA, 1996).

Varela e Alvarez-Uría (1992) analisam escola como uma *maquinaria escolar* de governo da infância que não apareceu de súbito, mas que reuniu uma série de dispositivos criados para disciplinar os indivíduos numa nova configuração social a partir do século XVI. Para isso, recuperam-se estudos da constituição da infância, numa concepção de ser dependente e maleável, e da família moderna. Na imposição da escola obrigatória, aparece a infância popular associada ao moderno sentimento familiar nas classes trabalhadoras. “Em

todo caso, lentamente a maquinaria escolar irá produzindo seus efeitos, transformando essa força incipiente, esta tabula rasa, num bom trabalhador” (IB., p. 87).

Nesse processo, a Educação Especial também não aparece repentinamente. Da forma como foi sendo entendida, no campo pedagógico-didático, direcionado aos sujeitos com transtornos físicos, mentais, sensoriais, essa invenção alia-se a um conjunto de outras invenções escolares e sobre a escola que, em diferentes momentos históricos e contextos sociais, ganharam sentidos.

Vale a pena destacar aqui alguns aspectos sobre publicações, criação de instituições e práticas de ensino que, aliados aos fragmentos descritos, mostram também o movimento que traduz a emergência da Educação Especial como escolarização e, posteriormente, como obrigatoriedade.

Segundo Mazzotta (1996), a primeira instituição especializada para Educação de “surdos-mudos” foi fundada em 1770, em Paris; utilizava o método de sinais para completar o alfabeto manual. Em 1776, foi publicada a obra *A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos*. Ainda no século XVIII, a obra suscitou realizações pelo inglês Thomas Braidwood (1715-1806) e pelo alemão Samuel Heinecke (1729-1790). Ambos fundaram institutos de surdos-mudos com método de leitura labial. Também foi fundado em Paris o *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional dos Jovens Cegos).

Gilberta Jannuzzi (2004) mostra que, no século XVII, já havia tentativa de encontrar maneiras de ensinar o cego a ler, com letras em relevo. Esses sistemas foram desaparecendo. Louis Braille (1809-1852), francês, cego desde os três anos de idade, frequentou o Instituto de Jovens Cegos de Paris e, a partir de um sistema criado para comunicação noturna em campo de batalha, desenvolveu o sistema que recebeu seu nome, utilizado também no Brasil.

Em 1829, por influência de Charles Barbier (que sugeria sistema de códigos como no campo de batalha), Louis Braille adaptou o código militar de comunicação noturna, que prevalece até hoje como sistema Braille. Há também registro de que, em 1832, teve início em Munique uma instituição para “educar os coxos, os manetas, os paralíticos (...)” (MAZZOTTA, 1996, p. 20).

Já a educação de surdos tem registro de origem nos conventos, no século XVIII, com a fundação do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, que educou pelos *sinais*

metódicos. Jannuzzi (2004) destaca que foi importante o envolvimento dos surdos na constituição de uma língua que realmente respondesse às suas necessidades.

Nos Estados Unidos, o período de 1817 a 1850 foi de grande atividade em prol das crianças com deficiência. Em 1817, foi fundada, nos Estados Unidos, a primeira escola pública para surdos, e, em 1929, os internatos para cegos. A primeira subsidiada pelo estado foi criada em 1837. Lá também foi criado, em 1848, o primeiro internato público para os considerados deficientes mentais, com método de Edouard Séguin. A primeira escola para surdos canadense foi inaugurada em 1848 (Instituto Católico).

No início do século XIX, começou o atendimento educacional aos *débeis* ou *deficientes mentais*. O médico francês Jean Marc Itard (1774 - 1838) foi o primeiro a usar métodos sistematizados para o ensino de *deficientes* ou *retardados mentais*. O médico Séguin (1812-1880) deu seqüência ao trabalho com os *retardados*. Em 1846, Séguin editou o livro *Traitement Moral, Higyène et Education des Idiots*. Em outra obra de 1907, apresentou programa para escola residencial.

A médica italiana Maria Montessori (1870-1956) teve sua contribuição para a evolução da Educação Especial, aprimorando os processos de Itard e Séguin, com treinamento de crianças “retardadas mentais” nos internatos de Roma. Enfatizou a auto-educação com blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo. Sua “metodologia era adequada tanto para crianças em idade pré-escolar como crianças treináveis em idade escolar” (MAZZOTTA, 1996, p. 22). Segundo esse mesmo autor, na Europa, havia modelos de internatos ou de escolas especiais. Nos Estados Unidos, havia alternativas de classes especiais na escola comum e “conquistas de movimentos de pais de portadores de deficiência” (IB. p. 189).

Até o final do século XIX, eram utilizadas diversas expressões para referir o atendimento educacional aos “portadores de deficiência”, tais como: “Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Sob o título de Educação de Deficientes, encontram-se registros de atendimento ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia, etc.” (IB., p.17).

Entre 1850 e 1920, nos Estados Unidos, houve aumento crescente das escolas residenciais, um modelo europeu. Entretanto, na última década do século XIX, “as escolas residenciais não eram mais consideradas instituições apropriadas para a educação do deficiente mental e passaram a ser vistas como instituições para tutela de crianças e adultos sem esperança de vida independente e sem possibilidade de educação” (IB., p. 24). Esse fator levou aos programas de externato. Em 1886, foi aberta a primeira classe especial diária para retardados mentais. Em 1900, criou-se a primeira classe para cegos em Chicago e a primeira escola pública para *crianças aleijadas*. Em 1913, começou a funcionar a primeira classe para amblíopes. Também constam nesse período as primeiras organizações de pais como associações em 1940 e 1950, o que exerceu influência para a criação das APAEs no Brasil.

Varela e Alvarez-Uría (1992) problematizam o caráter natural da escola frente aos vastos estudos existentes e destacam que a escola, como forma de socialização privilegiada de passagem obrigatória para as crianças, conta com pouco mais de um século de existência. Foi criada para iniciar de modo precoce a instrução da criança das classes populares, considerada um ser inacabado, e para preservar essa infância pobre dos efeitos nocivos da miséria. Os autores descrevem aspectos que determinam as condições sociais de aparecimento da escola. Em linhas gerais, destacam a definição de um estatuto de infância, a necessidade de um espaço fechado destinado à educação das crianças, o aparecimento de um corpo de especialistas da infância, o desmantelamento de outros modos de educação e a imposição da obrigatoriedade.

Segundo Muel (1991), na França, a lei de março de 1882 que tratava da obrigação escolar não estabeleceu nenhuma divisão entre os alunos, e deviam-se instruir todos. Diante dessa necessidade, a sociedade pedagógica de diretores das escolas públicas de Paris criou, em 1904, uma comissão para construção de escolas especiais, para crianças anormais e indisciplinadas, pedindo a criação de escolas para retardados e escolas para moralização. Em 1909, professores das escolas públicas receberam certificados de aptidão para ensinar anormais. Foi criada a Sociedade Livre para que profissionais ligados ao ensino realizassem estudo psicológico desses alunos.

Jannuzzi (2004) aponta que, no Brasil, havia grande influência francesa nas idéias. Segundo a autora, o médico Bourneville, pesquisador de doenças mentais, foi “um lutador” em prol de um serviço especial para crianças anormais e da regulamentação e implantação de classes especiais para crianças anormais nas escolas de Paris.

Ainda no século XIX, o psiquiatra francês Bourneville englobou em anormalidade de inteligência um grupo de indivíduos e, dentro deste, os que possuíam atrasos na escolaridade. No início do século XX, esse psiquiatra e, mais tarde, Claparède criam as primeiras classes especiais para crianças com deficiência no ensino público, movimento que vai se consolidar aqui no Rio Grande do Sul somente na década de 1960. No município em estudo, essas práticas são evidenciadas na década de 1970 e mais fortemente em termos de políticas educacionais na década de 1980.

Herdeiros da psiquiatria de Bourneville, Dr. Binet e Dr. Simon criam a primeira *escala métrica da inteligência*, o que contribuiu para o desenvolvimento mundial da neuropsiquiatria. Dr. Binet qualifica como anormais as diversas classificações que não se enquadram na disciplina escolar. A partir dessas descobertas, passam a proliferar tecnologias para educar essas crianças.

A médica italiana Maria Montessori e o Dr. Ovide Decroly, que trabalham com crianças anormais no início do século XX, são também seguidores do Dr. Bourneville, assim como Jean Piaget, um dos precursores da psicologia evolutiva. As correntes da Escola Nova são hospedeiras dessas concepções. O material pedagógico de Montessori e Decroly é utilizado até os dias de hoje.

Passam a ser utilizados testes de inteligência para mensurar os desvios dos indivíduos em relação a uma média. A teoria evolucionista de Darwin fundamenta a Ciência. Jean Piaget constrói a epistemologia genética, que analisa a relação do sujeito com o objeto da aprendizagem, sobre o qual o sujeito elabora o conhecimento e se constitui na interação com o meio.

Para Muel (1991), a ciência médico-pedagógica elabora um discurso erudito que reforça a crença no caráter natural das aptidões e das inaptidões. Os alunos das classes especiais e de instituições como internatos são aqueles recrutados das escolas públicas das grandes cidades, principalmente de Paris. Nesse caso, o escolar que apresenta uma atividade cerebral orientada de forma distinta da considerada normal, constitui um caso para os especialistas. As classificações feitas por especialistas, de domínio médico-pedagógico, são levadas ao campo pedagógico pela medicina e passam a estruturar as classificações da escola, reforçando-se mediante um aparato científico, na perspectiva do desvio.

Conforme Alvarez-Uría (1996, p. 90; tradução minha), “a denominada educação especial seria impensável sem a institucionalização da escola obrigatória para todas as crianças compreendidas em determinadas idades, e sem o funcionamento prévio de outras instituições de normalização (...)”. São criadas instituições de correção, as quais já vinham se desenvolvendo desde os séculos XVI e XVII, com pretensões teológicas. Porém, com a revolução industrial, tais instituições mobilizam tecnologias disciplinares para a produtividade. Junto a essas instituições de correção, estão a escola e a família. As infâncias escolares são constituídas com a escola obrigatória. A escola e a família, por sua vez, são instâncias produtoras de normalidade, substituindo instituições como a prisão e o manicômio no controle social.

As pedagogias disciplinares, localizadas no século XVIII, focalizam as práticas não mais no castigo, e sim na vigilância. São acionadas tecnologias de individualização e de regulação das populações. As instâncias de normalização passam a ter maior importância.

As pedagogias disciplinares prevalecerão durante o século XIX e boa parte do século XX, mas os discursos passam a constituir um novo modelo pedagógico, focalizado na correção (VARELA, 1996). Com a imposição da escola obrigatória como dispositivo de integração das classes trabalhadoras, há “um programa de regeneração e de profilaxia social baseado nos postulados do positivismo evolucionista” (IB., p. 88).

Para corrigir as crianças que resistem à escola disciplinar, surge um novo campo de saber que busca a ressocialização do anormal e do delinquente. Nesse período, na Europa, são localizados vários movimentos em favor da infância anormal (MUEL, 1991). Conforme já assinalado, a partir de 1890, surgem múltiplos congressos, associações e intervenções oficiais de médicos em torno do ensino primário, o que caracterizou a instituição do campo médico-pedagógico. As pedagogias corretivas buscam solucionar a questão social, no sentido de neutralizar a luta de classes por meio de uma política de harmonização dos problemas gerados pelo sistema econômico (IB.).

O campo da psicologia expandiu-se na educação com o avançar do século XX, dando origem às “pedagogias psicológicas”. O ensino pautado nessas pedagogias “deve adequar-se cada vez mais aos interesses e necessidades dos alunos, à sua suposta percepção específica do espaço e do tempo” (IB., p. 98). O controle interior intensifica-se, e as categorias espaço-temporais devem adaptar-se às necessidades dos alunos, referenciadas em estágios de

desenvolvimento infantil. O especialista é o conhecedor da forma como a criança aprende e controla esse processo.

Novas formas de controle e de normalização se estabelecem, mais sutis e mais eficazes, em “tempos e espaços flexíveis e adaptáveis às motivações e desejos do sujeito no presente” (VARELA, 1996, p. 104). A infância passa a ser o alvo principal dos mecanismos de normalização, com a criação das condições para as práticas educativas dos anormais.

Essas pedagogias são referenciadas no modelo pedagógico proposto por Rousseau e caracterizam-se pela preocupação com a criança anormal, como um campo institucional de intervenção e extração de saber no sentido de ressocializar a infância anormal (IB.). Esse processo produz uma separação do mundo infantil e do mundo do adulto, produzindo uma infância e uma cultura adequada a essa infância.

A visão biogenética passa a vigorar, e os métodos das pedagogias disciplinares são criticados. A disciplina deixa de ser do exterior e passa a prevalecer a autodisciplina.

Com a proliferação dos discursos do campo da psicologia no século XX, o ensino cada vez mais vai focalizar os interesses e necessidades dos alunos. Varela (1996) pontua que

(...) à medida que adentramos na década de 60 poderia, talvez, afirmar-se que *as leis e os estágios de desenvolvimento* começam a ser substituídos ou, em todo caso, a verem-se solapados, pelas *leis do ritmo*, mais diretamente vinculadas a certas correntes de vulgarização da psicanálise, que colocam no centro do processo de aprendizagem o ritmo individual e as relações interpessoais (p. 99; grifos da autora).

Evidencio essa tendência nas práticas com o anormal que se fundamentam mais fortemente nas inspirações psicologizantes, enfatizando certa liberdade de expressão, não-diretividade, criatividade. Os processos não são tanto de individualização, mas de personalização (IB.). Importa não só a adaptação às necessidades, mas a motivação e o desejo da criança.

O foco está menos nos conteúdos e mais no estabelecimento de relações que visam à busca da vida livre e sem coações, voltada para si mesmo, com personalidades flexíveis e capazes de se autocorrigir. Varela (1996) atenta para a estreita interdependência dessas identidades, que facilmente se moldam com o neoliberalismo consumista, cujo mercado necessita de sujeitos disponíveis que se adaptem facilmente.

Ainda conforme a autora, nos países capitalistas, é crescente a preocupação dos sujeitos com a conquista e o cuidado de si, assim como a busca da paz interior, o que se caracteriza como produção de personalidades narcisistas, no exercício do psicopoder. A autora ainda diz que as paixões políticas dão lugar a decisões psicologizadas e burocratizadas, onde o foco está na qualidade de vida.

As políticas educacionais estão atreladas a esses movimentos engendrados por diferentes ênfases discursivas, que vão se recombinao. Em se tratando dos documentos analisados, constata-se que, durante meio século, se podem identificar pelo menos três ênfases nas práticas, cujos mecanismos são acionados pela correção e por uma terapêutica dos corpos; pelo olhar da psicologia agindo mais fortemente, através de testagens que reforçam uma média; e pela inclusão dos sujeitos na escola comum, articulada aos serviços de apoio. Essas práticas operam os processos de normalização e de recolocação dos indivíduos em relação à norma, em cada uma das épocas, conforme discuto mais adiante.

3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO NACIONAL

Nas legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), é possível encontrar os termos “educandos portadores de necessidades especiais” e “clientela de educação especial”. Já nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, os termos utilizados são “aluno com necessidades educacionais especiais”, enquanto o Parecer sobre as diretrizes, além de utilizar essa denominação, utiliza também “clientela constituída de portadores de deficiências detectáveis” (BRASIL, 2001a; 2001b). A Lei que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado refere-se a “pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 2004). A legislação mais recente que rege sobre atendimento especializado refere-se novamente ao aluno “com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2007a).

Cunha et. al. (1998) apontam que, no século XIX, se iniciaram no Brasil experiências na Educação Especial, e as designações utilizadas eram “idiota” e “imbecil” (Esquirol), “cretinismo” (Ireland) e “demência” (Pinel). Conforme as autoras, a utilização do termo

“deficiente” deu-se em meados do século XX, sendo que o mesmo se centrava no déficit e não incluía os superdotados.

As autoras seguem referindo que, no final da década de oitenta, se utilizava o termo “excepcional”, que, devido à sua abrangência, foi abandonado. Labregère (1990, *apud* CUNHA 1998, p.247) propôs a terminologia “portadores de necessidades especiais” na busca de ajustamento à “nova concepção dos indivíduos excepcionais”.

Sobre o termo “excepcional”, Fredo (1981) assinala que

(...) é interpretado de maneira a incluir crianças, adolescentes e adultos que se desviam acentuadamente para cima ou para baixo do nível dos indivíduos normais em relação a uma ou várias características emocionais, mentais, físicas ou sociais, ou qualquer combinação destas formas a criar um problema especial com referência a sua educação, desenvolvimento e ajustamento. (...) É considerada excepcional a criança que se desvia do normal, necessitando, assim, de um tratamento especializado. Todos os indivíduos portadores de qualquer forma de carência ou incapacidade de natureza intelectual, sensorial, física, emocional ou social pertencem à categoria de excepcionais subdotados (IB., p. 50).

Quanto à educação do anormal, Jannuzzi (2004) analisa desde o século XVI, início da colonização portuguesa, até os primeiros anos do século XX, quando a industrialização começa a desenvolver-se. Em sua análise, destaca que, em 1878, apenas 2% da população eram escolarizados.

A primeira Constituição brasileira foi a de 1824 e previa, no Artigo 32, a “instrução primária e gratuita a todos” (COSTA, 2002, p. 22). Essa Constituição (título II, artigo 8º, item 1º) privava do direito político o incapacitado físico ou moral. Já a Constituição de 1891 faz apenas uma referência sobre a educação no parágrafo 6º do Artigo 72, dizendo que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (IB., p. 27). Em 1934, o capítulo II da Constituição trata da “Educação e Cultura” e destaca, no Artigo 149, a educação como “direito de todos”. Na seqüência, dispõe sobre “plano nacional de educação, obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, organização dos sistemas educacionais, ensino religioso, liberdade de cátedra e vinculação de recursos de impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas de ensino” (IB., p. 15). Mas essa Constituição teve curto período de vigência. Em 1937, com o Golpe Militar, instituiu-se nova Constituição, que caracterizou o Estado Novo. O Artigo 130 prevê a obrigatoriedade e a gratuidade do “ensino

primário” e faz uma ressalva quanto à contribuição mensal para aqueles que “não puderem alegar escassez de recursos” (IB., p. 42)

Até 1946, perdurou a lei de 15 de outubro de 1927, que propunha a escola de primeiras letras. Em 1946, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Primário. Conforme Jannuzzi (2004), a educação fundamental não foi cumprida, e a educação das “crianças deficientes” encontrou poucas manifestações.

Sobre experiências bem anteriores em termos de Brasil, foram de extrema importância os estudos de Mazzotta (1996) e Jannuzzi (2004) pela contribuição das suas idéias ao campo de estudo. Esta destaca que, no período colonial, já havia o recolhimento, pelos Jesuítas, de crianças em lugares específicos para aprenderem por meio de regras, nos aldeamentos dos índios, nos colégios, nos asilos para expostos, órfãos e crianças abandonadas e em colégios para crianças e adolescentes de famílias abastadas, que ficavam sob vigilância constante.

Consta que, no Brasil, “na época do Império, caracterizada por uma sociedade rural e desescolarizada, foi possível silenciar completamente sobre o deficiente e esconder aqueles que mais se distinguiam ou cuja presença mais incomodava” (GEORGEN *apud* JANNUZZI, 2004, prefácio). Há um ideal de homem inserido nos diversos momentos da evolução cultural, e pode-se acrescentar que se trata da operação de uma norma.

Em sua análise, Jannuzzi (IB.) supõe que o atendimento ao dito deficiente provavelmente iniciou através das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares. Para ela, as Santas Casas de Misericórdias, seguindo a tradição européia transmitida por Portugal, que atendiam pobres e doentes, parecem ter exercido importante papel nesse atendimento. A autora supõe que as crianças eram levadas às Santas Casas, muitas vezes, porque eram abandonadas por serem pessoas com deficiência.

As Santas Casas de Misericórdia surgiram no Brasil a partir do século XVI em vários estados (RJ, BA, SP, PB, AC, PA, MA). No Brasil, esses espaços recebiam as crianças abandonadas através de Roda dos Expostos³¹. Essa iniciativa tem registro em 1726, em

³¹ A roda dos expostos, que teve origem na Itália durante a Idade Média, aparece a partir do trabalho de uma Irmandade de Caridade e da preocupação com o grande número de bebês encontrados mortos. Tal Irmandade organizou em um hospital em Roma um sistema de proteção à criança exposta ou abandonada. No Brasil, foi considerado o primeiro cuidado assistencial. O nome “roda” refere-se a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela das Santas Casas, no qual era depositada a criança, sendo que, ao girar-se o artefato, a criança era

Salvador (BA), e também nas Santas Casas do Rio de Janeiro, Recife e São Paulo. Mais tarde, existiu também na Santa Casa de Porto Alegre. Consta que essa forma de acolhimento de crianças termina em São Paulo somente em 1950 (IB.).

Em 1835, é proposta a criação de cargo de professor de primeiras letras para ensino de surdos-mudos, tanto no Rio de Janeiro, quanto nas províncias. Foi arquivada, e somente 22 anos depois se iniciou atendimento nesse sentido, após várias influências, inclusive da França, onde elites foram estudar. Em 1854, é criada a Inspetoria Geral da Instrução Primária. O Regulamento de 16 de fevereiro de 1854 previa a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino elementar, o que não se cumpria (IB.).

Mazzotta (1996) destaca a criação, nesse mesmo período, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, concretizado por D. Pedro II, em setembro de 1854 (mais tarde Instituto Benjamin Constant – IBC). Em 1857, o próprio D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que, em 1957, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

O instituto para cegos foi criado no Rio de Janeiro por um cego brasileiro que estudou em Paris, no Instituto dos Jovens Cegos, fundado no século XVIII. Segundo Jannuzzi (2004), o médico do imperador teve uma filha cega e contribuiu para criar o instituto. A autora destaca que, em 1874, eram atendidos 35 alunos cegos e 17 surdos, numa população de 15.848 cegos e 11.595 surdos. A abertura desses institutos ligados ao governo central possibilitou a discussão da educação dos ditos portadores de deficiência no 1º Congresso de Instrução Pública, que ocorreu em 1883, abordando, entre os temas, o currículo e a formação de professores para cegos e surdos.

Em 1890, é decretada a Reforma Benjamin Constant (Decreto n. 981, de 8 de novembro), que tinha como eixos a laicidade, a liberdade de ensino e a gratuidade da escola primária. O Instituto Benjamin Constant (para cegos) incluía disciplinas científicas e a ênfase na educação profissional: profissões manuais (torneiro, charuteiro, cigarreiro, empalhador, colchoeiro, tapeceiro, cordoaria, fabrico de escovas, esteiras, cestas, etc.). Na sociedade de então, predominantemente agrária e de instrumentos rudimentares manuais, justificava-se tal orientação. Tanto o instituto de cegos quanto o de surdos “estiveram ligados ao poder central

conduzida para dentro das dependências do prédio, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada (M. MARCÍLIO, 1997).

até 1973, quando então se subordinaram ao Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, primeiro órgão de política educacional para a área (decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973, artigo 3º, inciso VI)” (IB., p. 27).

Desde o Império, “outro serviço ligado ao campo médico e que em algumas províncias teve repercussão na educação do deficiente foi o Serviço de Higiene e Saúde Pública” (IB., p. 33). Em São Paulo, esse setor deu origem à inspeção escolar.

Em virtude das epidemias, havia sido criada em 1850 a Junta Central de Higiene e Saúde Pública, que em 1881 passou a denominar-se Inspeção Geral de Saúde e Higiene. Em 1886, foi criado o Conselho Superior de Saúde Pública, constituído por médicos e professores. Foi nesse período que os registros passaram para a responsabilidade de órgãos públicos, não mais da Igreja.

Existem também registros de trabalhos científicos do início do século XX que indicam o interesse da sociedade na educação dos ditos portadores de deficiência, a exemplo do 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia.

Januzzi (2004, p. 17) acusa a “presença no ensino regular, em 1887, na Escola México (no RJ), do atendimento de deficientes mentais, físicos e visuais” e remete esse atendimento à influência do médico Bourneville, de Paris. Além dessa escola, foram identificadas outras instituições³² no Rio de Janeiro, no Amazonas e no Rio Grande do Sul. Neste Estado, a autora encontrou registro em 1919, “em Encruzilhada do Sul, na Escola Borges de Medeiros [com deficiência da comunicação e mental], e em Montenegro, no Grupo Escolar Delfina Dias Ferraz [problemas de comunicação, auditivo e mental]” (IB., 18).

Outra influência quanto à deficiência mental foi a de Basílio Magalhães, sobretudo com a publicação do seu livro escrito em 1913 e intitulado “Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam – a bem da infância de agora e das gerações porvindouras – os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais, da Pátria Brasileira” (IB, p. 43). Atraso mental era entendido como “uma enfermidade, inata ou não, dos centros nervosos, provocando transtornos no desenvolvimento mental e impossibilitando

³² Há referência sobre atendimento no RJ, em 1898, no Ginásio Estadual Orsina da Fonseca, para deficientes físicos e visuais. Em Manaus, em 1892, “há registro de atendimento para deficientes auditivos e mentais na Unidade Educacional Euclides da Cunha, no ensino regular estadual” (JANNUZZI, 2004, p. 18).

os indivíduos por ela acometidos de se adaptarem ao meio em que vivem” (MAGALHÃES *apud* JANNUZZI, 2004, p. 44).

A autora também cita que Magalhães englobou em anormalidade de inteligência uma gama de indivíduos, como “viciosos ou viciados, morais ou amorais... – como sejam os vagabundos e mentirosos habituais, os pervertidos sexuais (pederastomaníacos, etc.), os dominados pelo instinto destruidor (...) e também os que tinham afecção mental, ou seja, os que de uma certa forma eram *loucos*” (IB.; grifo da autora).

Aí também estavam os atrasos sob o ponto de vista da escolaridade, onde estava a preocupação central. Tais atrasos levaram à classificação em anormais completos e anormais incompletos³³. Essa conceituação substituiu a classificação de Binet e Simon (1916), que era: anormais de hospício e de escola. Os *anormais completos* “seriam colocados em instituição especializada, sobretudo sob orientação médica que supervisionasse o trabalho pedagógico” (IB., p.45). Magalhães, que se fundamentava em Bourneville e Séguin, adotou a nomenclatura “anormais de inteligência”. As causas da anormalidade estavam vinculadas à hereditariedade, à tuberculose e ao alcoolismo.

As crianças anormais “deveriam ser educadas em classes separadas, não só porque elas não aprendiam com e nem como os normais, mas também porque por vezes se viciam, e, o que é pior, impedem que as crianças normais aproveitem convenientemente a instrução que lhes é proporcionada” (MAGALHÃES *apud* JANNUZZI, p. 46). A metodologia seria aprender a aprender a ortopedia mental.

No período da Primeira República, as normas de ordem e disciplina eram constituidoras dos discursos daquele momento histórico. Na concepção de Magalhães, “os anormais são todos aqueles perturbadores de uma ordem social” (IB., p. 59).

Em fins do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a medicina social desenvolveu-se no Brasil. “Modernizar, regenerar, civilizar, dar ao povo saúde e educação

³³ Para os anormais incompletos, as atividades visavam a distinguir objetos, treinar a capacidade de controle dos movimentos; esses indivíduos, de certa forma, poderiam receber instrução literária. Os anormais completos deveriam ser instruídos nas coisas elementares, como vestir, comer, hábitos de higiene, trabalhos manuais, etc. A orientação principal na educação seria dada pelo médico, auxiliado pelo pedagogo. “(...) Os anormais completos ficariam sob os cuidados médicos, diretamente, e, se necessário, auxiliados pelo pedagogo sob a responsabilidade do médico. Os incompletos, além do médico, sob a responsabilidade do neurologista e do pedagogo preparado para tal: o médico, combatendo os defeitos orgânicos e o pedagogo as taras mentais, até que as crianças pudessem voltar às classes normais” (MAGALHÃES *apud* JANNUZZI, 2004, p. 47-48).

eram enunciados que inflacionavam os discursos” (STEPHANOU, 2005, p. 147). Os saberes médicos foram se tornando uma prática e também constituindo o cotidiano escolar. Ainda segundo a autora,

(...) assentados na inspeção médico-escolar, nos exames clínicos e psicológicos dos estudantes, no ensino da higiene e de preceitos de urbanidade, ou mais especificamente na educação sanitária, os médicos puderam formular um discurso com tal força de verdade que persiste e sustenta práticas pedagógicas ainda hoje reconhecidas como legítimas e eficazes, sob o enunciado de ‘fazer saúde pela educação (p. 160).

Em 1917, é lançada a campanha pró-eugenia. Em 1931, origina-se a Comissão Central Brasileira de Eugenia (regeneração física e psíquica). Em 1920, Riedl funda a Liga Brasileira de Higiene Mental (JANNUZZI, 2004).

Nesse período, relaciona-se a deficiência, principalmente mental, a problemas básicos de saúde, causadores de degenerescência e taras, como sífilis, tuberculose, doenças venéreas. A Liga Brasileira de Higiene Mental disseminou a idéia de deficiência mental ligada ao problema de profilaxia. Os médicos brasileiros sanitaristas e higienistas eram os que tinham competência para definir a profilaxia e a terapêutica adequadas (STEPHANOU, 2005).

Os médicos perceberam a importância da pedagogia e criaram instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos (pavilhões anexos aos hospitais), congregando crianças com quadro clínico supostamente comprometido, que ficavam junto com adultos loucos. Numa dessas instituições (o Pavilhão Bourneville, no Rio de Janeiro), “os jogos eram valorizados, as crianças mantidas em atividades e vigilância constantes” (JANNUZZI, 2004, p.37).

Os médicos continuaram a delimitar a educação da pessoa com deficiência. Em 1919, a Escola Normal do Rio de Janeiro tem a disciplina Higiene Escolar. “A campanha em torno da educação do cego mencionava a educação junto com a reabilitação, implicando assim a atuação de profissionais da área da saúde e, portanto, a aplicação de suas teorias” (IB., p. 98). A escola é estabelecimento de tratamento médico-pedagógico. A Sociedade de Educação, fundada em 1928 (associação paulista), convocou médicos para integrar a Comissão de Higiene Mental e Educação dos Anormais. Anísio Teixeira organizou o Serviço de Higiene Mental em 1933, quando administrou o Departamento de Educação do Rio de Janeiro.

As idéias de que os anormais perturbavam a ordem social também constituem o ideário da Escola Nova, que vai penetrando no Brasil desde os fins do Império. As

instituições sob esse modelo surgem a partir de 1920. Vão ser ampliadas as preocupações com os testes de inteligência. Esses testes são utilizados desde o final do século XIX, para medir a inteligência humana e calcular desvios. A utilização dos testes na escola ocorreu com os teóricos da Escola Nova, com influência de Edouard Claparède, através de Helena Antipoff, que foi sua assistente em Genebra. Esta atuou na formação de professores com base na psicologia experimental, considerando pesquisas sobre inteligência feitas por norte-americanos e europeus, tais como Binet, Simon e, principalmente, Claparède.

A pedagoga Antipoff, com publicações na *Revista do Ensino* de Minas Gerais, na década de 1930, percebeu que muitas crianças chegavam à escola comum e divergiam da maioria porque não conseguiam acompanhar as classes regulares. Os testes de inteligência foram aceitos por ela com algumas restrições, como instrumentos de identificação da anormalidade. No pensamento de Antipoff em relação à pessoa com deficiência, o professor deveria atingir, nas horas escolares, todas as necessidades da criança, por isso enfatizava a formação psicológica do professor primário.

Jannuzzi (2004, p. 16) destaca que “a educação popular, muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação”. Só as crianças mais lesadas eram recolhidas para alguma instituição³⁴. Em sua análise, a autora assinala que a educação da pessoa com deficiência surgiu através do trabalho de algumas pessoas sensibilizadas com o problema, que encontraram apoio governamental “num momento em que a elite intelectual estava preocupada com elevar o Brasil ao nível do século” (IB., p 20). Tal elite, segundo a autora, mantinha contato com a França, o que motivou a influência sobre o trabalho, mais numa linha de desenvolvimento da atividade da criança, trabalho utilizado por Bourneville e posteriormente por Montessori no início do século XX. O trabalho com cegos e surdos também teria chegado via França.

Profissionais diversos, como médicos, psicólogos, professores, atuam na área da educação de pessoas com deficiência no final dos anos 1920. Esses profissionais vão “patenteando e justificando a separação do deficiente, vão também viabilizando, tornando possível a vida dos mais prejudicados, juntamente com a família e outros setores da

³⁴ Havia a presença de deficientes mentais no Hospital Juliano Moreira, intitulado Asilo para Alienados São João de Deus, em Salvador, na Bahia. Tal asilo ficou em abandono de 1940 a 1945, quando foi remodelado, recebendo a documentação do MEC (JANNUZZI, 2004).

sociedade, através de alguns conhecimentos mais sistematizados à procura de efetivação de alguma prática social mais eficiente” (MAZZOTTA, 1996, p. 25).

De 1922 a 1926 e posteriormente, aparecem o “entusiasmo” e o “otimismo” pedagógico: mais educação para todos para incorporá-los na senda do progresso vivido pelas outras nações. O sonho republicano de educar a todos voltou a ser pregado, daí sua inclusão nos programas das ligas nacionalistas, na Aliança Liberal, no Bloco Operário Camponês – BOC (JANNUZZI, 2004).

Quanto aos estabelecimentos de ensino, Mazzotta (1996, p. 31) assinala que,

(...) na primeira metade do século XX (...), havia 40 estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares atendiam também alunos com outras deficiências (...), 3 que atendiam deficientes mentais e 8 para outras deficiências. São 54 estabelecimentos de ensino e 11 instituições especializadas.

No atendimento à pessoa com deficiência visual³⁵, destaca-se o Instituto Benjamin Constant (IBC), que editou a *Revista Brasileira para Cegos* em braile em 1942. Em 1949, o curso ginásial do IBC recebeu equiparação ao ensino comum, e três alunos cegos ingressaram em colégio comum em 1950. Em 1947, o IBC, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas, realizou o 1º curso de especialização de Professores na Didática de Cegos.

O atendimento à pessoa considerada com deficiência auditiva, que desde o século XIX já recebia atenção, conforme descrito acima, destaca-se na trajetória da Educação Especial. No Estado de São Paulo, na cidade de Campinas, foi fundado o Instituto Santa Terezinha, em abril de 1929, por religiosas especializadas em Paris no ensino de pessoas surdas. Em 1933, o Instituto transferiu-se para São Paulo e, em 1970, deixou de ser internato e iniciou trabalho de integração de alunos com deficiência auditiva no ensino regular. Essa entidade recebia recursos de órgãos federais, estaduais e municipais por ser considerada de utilidade pública. O

³⁵ Destacam-se outras iniciativas que mostram o movimento em prol da educação de cegos, como, por exemplo, a fundação do Instituto de Cegos Padre Chico em São Paulo, no ano de 1928, para atender deficientes visuais em idade escolar. Era uma escola residencial que passou a contar com a participação do Governo do Estado em 1930 (MAZZOTTA, 1996). Em 1946, foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), também em São Paulo, com objetivos no campo da educação, reabilitação e bem-estar social das pessoas cegas e de visão subnormal. Teve como finalidade “a integração do deficiente visual na comunidade como pessoa auto-suficiente e produtiva” (IB., p. 35). Manteve-se com recursos públicos federais, estaduais e municipais, além de doações.

Instituto oferecia 1º grau, atendimento médico, fonoaudiológico, psicológico e social. Posteriormente, outros espaços foram sendo criados³⁶.

Quanto às pessoas com deficiência física, no período de 1854 a 1956, destaca-se a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (IB.). Até 1948, foram instaladas três escolas especiais na Santa Casa. Em 1950 e 1969, foram criadas, respectivamente, mais duas. Todas configuram como classes hospitalares. No ano de 1982, funcionavam ali dez classes especiais estaduais classificadas como escolas isoladas. Mazzotta (1996) refere que, nessa modalidade de atendimento, há registros de movimento escolar desde 1931.

Também em São Paulo, foi fundado, em 1943, o Lar-Escola São Francisco, particular, especializado na reabilitação da pessoa com deficiência física e reconhecido de utilidade pública estadual em 1956. O Estado passou a manter os professores, e a direção recebeu especialização nos Estados Unidos e Canadá.

Data de 1950 a fundação da Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), particular, especializada no atendimento a pessoas com deficiências físicas não-sensoriais, pacientes com paralisia cerebral (PC) e com problemas ortopédicos. A partir do intercâmbio com instituição nos Estados Unidos (1962), realizou “cursos internacionais para formação de técnicos em aparelhos ortopédicos e membros artificiais” (IB., p. 41). Através de convênio com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, passou a atender alunos de duas escolas, funcionando em regime de internato, semi-internato e externato.

Desde 1930, a sociedade civil passa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com a deficiência. “(...) Há surgimento de formas diferenciadas de atendimentos em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente” (JANNUZZI, 2004, p. 68).

³⁶ Por exemplo, foi criada em São Paulo, em 1951, a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller. Em 1967, recebeu o nome de Instituto de Educação para Crianças Excepcionais (IECE) e, na década de 1970, passou a denominar-se Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller. Em 1988, foram criadas mais quatro escolas municipais de educação infantil e de 1º grau para deficientes auditivos em São Paulo. Em 1954, foi fundado o Instituto Educacional São Paulo (IESP), “especializado no ensino de crianças deficientes da audição” (IB., p. 37). O diretor da escola fez especialização na Itália. A partir de 1969, o Instituto passou a atender, em regime de clínica, crianças e adultos com distúrbios de comunicação. Nessa situação, ficou subordinado ao Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (CERDIC), que hoje é a Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC) (IB.)

Jannuzzi acena para a perspectiva na qual deve ser entendida a educação do dito excepcional nesse período, quando é ressaltada a cultura moral e cívica. “A educação emendativa vai modificando-se lentamente, uma vez que o novo panorama nacional demanda a necessidade de ler, escrever e contar para ocupar os novos empregos na indústria ou para morar nas cidades, onde tais indústrias geralmente se localizavam” (IB., p. 80). A expressão “ensino emendativo”, na análise da autora, significa corrigir falta, tirar defeito (IB., p. 70). Essa concepção estava presente tanto no final da década de 1930, quando esse ensino foi referenciado por Getúlio Vargas, quanto nas propostas dos governos Juscelino Kubitschek (1956-1961) e João Goulart (1961-1964).

Conforme Jannuzzi, na década de 1950, as próprias pessoas com deficiência começaram a organizar-se, procurando participar das discussões acerca de seus problemas. Em 1954, foi fundado o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos. Nesse mesmo ano, foram fundadas as APAEs (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais), mas tiveram sua Federação só em 1962. Foi a deficiência mental que motivou a criação das APAEs. No Rio Janeiro, foi fundada a primeira APAE, em 11 dezembro de 1954. O grupo de fundadores teve apoio dos Estados Unidos³⁷. A esta, seguiu-se a fundação de várias APAEs e a criação de uma Federação³⁸.

Campanhas nacionais haviam sido organizadas para a educação dos surdos em 1957; dos cegos, em 1958; e dos ditos deficientes mentais, em 1960. As associações agremiavam-se em federações. Além da Federação das APAEs, consta a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi (FENASP), de 1971, e a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais, de 1974. Foram criados diversos serviços específicos relacionados com trabalho, educação motora, comunicação, etc.

Jannuzzi (2004) localiza no período a partir de segunda gestão de Getúlio Vargas o crescimento das medidas para a educação geral no país. São criados órgãos para desenvolvimento de estudos, divulgações de informações, regulamentação, distribuição de verbas, cursos de aprendizagem comercial e industrial e órgãos auxiliares para incremento ao trabalho. Os discursos em torno do tema enfatizam a educação regular e a importância da educação para o desenvolvimento econômico e o progresso do país.

³⁷ Membros do *National Association for Retarded Children* (NARC) (MAZZOTTA, 1996).

³⁸ Mazzotta (1996) registra 1.058 Associações no país, filiadas à Federação Nacional das APAEs.

Na análise de Mazzotta (1996), o período entre 1957 e 1993 caracteriza-se por iniciativas oficiais de âmbito nacional. Nesse período, “o atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de Campanhas³⁹ especificamente voltadas para este fim” (p. 49).

Data de 20 de outubro de 1954 o Decreto-Lei nº 5.395, que prevê o *aproveitamento de indivíduos com capacidade reduzida no mercado de trabalho*. Para tal, foi instalada uma comissão visando à sua regulamentação. Aliados ao atendimento ligado ao campo da saúde em hospitais, surgem clínicas, serviços de reabilitação e psicopedagógicos. Havia o predomínio dos serviços privados.

A partir de 1960, na área da Educação Especial, “cada vez mais vão sendo envolvidos profissionais diversos, como fisioterapeutas, terapeutas educacionais e outros nessa área, firmando-a como específica, despertando a atenção governamental” (JANNUZZI, 2004, p.85). Paralelamente, cresce a atuação do setor privado.

Entre 1946 e 1964, destacam-se os movimentos de educação popular, que ressaltavam o trabalho com o povo, visando à mudança social. Nesses movimentos, salienta-se a influência de Paulo Freire. Com o Golpe Militar, extingue m-se essas iniciativas, e a educação vai seguir a orientação de grupos brasileiros associados a americanos. Essa é a época conhecida como dos acordos MEC/USAID, do Ministério da Educação e Cultura com a agência americana United States Agency International for Development.

Segundo Mazzotta (1996), o especialista norte-americano em Educação Especial James Gallagher, em novembro de 1972, trouxe proposta de estruturação da educação. Os

³⁹ A primeira foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), instituída em 03 dez 1957 pelo INES no Rio de Janeiro, através do Decreto 42.720 (JANNUZZI, 2004). Em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada ao Instituto Benjamim Constant, no Rio de Janeiro, pelo Decreto 44.236. Em 1960, passou a denominar-se *Campanha Nacional de Educação de Cegos*, subordinada diretamente ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura. Em 22 de setembro de 1960, foi instituída a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* (CADEME). Esta foi a última campanha e ficou sob a presidência do Ministro da Educação e Cultura (JANNUZZI; MAZZOTTA, 1996). A própria Lei 5692/71 previa, no Artigo 9º, “tratamento especial aos excepcionais”. O parecer 848/72 do Conselho Federal de Educação (CFE) previa que tal Conselho fornecesse subsídios para o “equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais” (MAZZOTTA, 1996, p.54).

resultados do grupo-tarefa que integrou os estudos contribuíram para a criação do CENESP⁴⁰, implantado para promover atendimento aos excepcionais.

Num período em que se evidenciava um discurso tecnocrático de “eficiência” e “eficácia” para o mercado de trabalho, o CENESP elaborou documento, em 1975, definindo centro de reabilitação como “instituição que atende adolescentes e adultos excepcionais com a finalidade de, sob a orientação de equipe multi ou interprofissional, avaliar, tratar, treinar profissionalmente, visando à reintegração à força de trabalho e à sociedade, desenvolvendo ao máximo suas capacidades residuais” (MEC/CENESP *apud* JANNUZZI, 2004, p. 88). O CENESP planeja o desenvolvimento da Educação Especial, extingue as campanhas e aprova novo regimento interno.

O ano de 1981, como já referido, foi decretado pela ONU como “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”. Nesse período, vai-se concretizando “a crença em legislação e em órgãos centrais” (IB., p. 163) para que a educação do dito deficiente se efetive.

Em 1986, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE). A Educação Especial, em nível nacional, foi transferida para o Rio de Janeiro. Em 1990, foi extinta a SESPE, e “as atribuições relativas à educação especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb” (MAZZOTTA, 1996, p. 59).

Na reestruturação do MEC, as atribuições relativas à educação especial ficaram a cargo da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEb), tendo sido criado também o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). Em 1992, após a queda do Presidente Fernando Collor de Melo, há nova reorganização, e é reestruturada a Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Atualmente, na estrutura do MEC, a modalidade da Educação Especial está vinculada à SEESP⁴¹, ligada à Secretaria Executiva do MEC. Ainda vinculados à SEESP, constam o

⁴⁰ Meta principal para 1974-78, apoio técnico à educação especial; a partir de 1979, a expansão quantitativa; em 1976, treinamento de técnicos e professores; em 1975, experimentação de modelos de currículos por desempenho; em 1979, CENESP prestou assistência a 279 instituições privadas (JANNUZZI, 2004).

⁴¹ Dois programas principais constam na página de apresentação do Portal do MEC: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, e Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação (NAAH) (BRASIL, MEC/SEESP, 2007). Como ações, programas e projetos da SEESP, constam os seguintes: Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; Apoio à Educação de Alunos com Deficiência Visual; Apoio à Educação de Alunos com Surdez; Apoio à Educação Infantil; Apoio à Educação Profissional; Apoio Técnico e Pedagógico aos Sistemas de Ensino; Projeto de Informática na Educação Especial (PROINESP); Programa de

Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o Instituto Benjamim Constant (IBC)⁴², que são autarquias.

Como órgão de “apoio às pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, MEC/SEESP, 2007), há a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), criada através da Lei N.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. Essa Lei dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social.

Vinculado ao Ministério da Justiça, há também o órgão superior de deliberação coletiva, Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), criado em 1º de junho de 1999, através do Decreto nº 3.076 (BRASIL, 1999).

Ederly Dal Moro (1998) cita que o próprio Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993, prevê *nenhuma criança fora da escola*. Nessa política educacional no Brasil, a Educação Especial foi discutida e elaborada pela Secretaria de Educação Especial em 1993. Ali estava a expectativa de que o número de alunos atendidos obtivesse crescimento de pelo menos 25% até o final do século XX. Por essa época, havia sido recentemente realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos (em 1990), em Jomtiem, na qual o Brasil teve participação.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), endossada pelo Brasil e muitos outros países, aponta a inclusão como um avanço em relação à integração, implicando a reestruturação do sistema comum de ensino. Segundo Jannuzzi (2004, p. 188), há certo *otimismo pedagógico especial*, e “efetivamente diminuiu a atuação do Estado, de uma certa maneira, desprestigiou-se a sua atuação, enfatizando-se o setor privado e as organizações não-governamentais, que em muitos casos superam a obrigatoriedade estatal em relação à educação e à saúde”. Importante frisar que, especialmente a partir dessa Declaração (UNESCO, 1994, p. 01), a proliferação discursiva para que “a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional” passa a constituir as legislações e as

Apoio à Educação Especial (PROESP); Projeto Educar na Diversidade; Edital Programa INCLUIR - Igualdade de oportunidades para estudantes com deficiências (BRASIL, MEC/SEESP, 2007).

⁴² O instituto IBC tem como objetivo “promover a integração do deficiente visual em toda a sua amplitude. Para isto, atuamos nas áreas de reabilitação terapêutica e social, na preparação para o trabalho e no encaminhamento e acompanhamento profissional. Além disso, realizamos pesquisas na área da prevenção às causas da cegueira, produzindo e divulgando informação e material especializado para ações acadêmicas e para atividades da vida diária” (IBC/MEC, 2007).

instituições posteriores. Assim, a idéia de inclusão escolar constitui-se um imperativo aos sistemas de ensino.

Os documentos internacionais que balizam as políticas educacionais no Brasil estão relacionados no portal do MEC, quais sejam: Carta para o Terceiro Milênio (9 de setembro de 1999, Londres, Grã-Bretanha); Declaração de Salamanca (7 a 10 de junho de 1994, Salamanca, Espanha); Conferência Internacional do Trabalho (1º de junho de 1983, Genebra, Suíça); Convenção da Guatemala (promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001); Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (Assembléia Geral da ONU, 09 de dezembro de 1975); Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (05 de junho de 2001, Montreal, Quebec, Canadá) (BRASIL, MEC/SEESP, 2007).

Os dados do Censo Escolar de 2006 (MEC/INEP) registram que a participação do atendimento inclusivo cresceu no Brasil, passando dos 24,7% em 2002 para 46,4% em 2006 (BRASIL, MEC/SEESP, 2007).

Reportando-me aos estudos que serviram de referência para a construção desta seção, é importante destacar algumas de suas constatações. A análise de Mazzotta (1996) sobre a educação da pessoa com deficiência no Brasil assinala dois importantes períodos: 1854 a 1956, marcado pelas iniciativas oficiais e particulares isoladas; 1957 a 1993, com iniciativas oficiais de âmbito nacional. Segundo esse autor, “a inclusão da educação de deficientes da educação dos excepcionais⁴³ ou da educação especial na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX” (MAZZOTTA, 1996, p. 27).

O sentido dado à Educação Especial é “de *assistência* aos deficientes e não o de *educação* de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (IB., p. 11). Numa perspectiva de defesa dos direitos dos ditos deficientes, o autor segue dizendo que a Educação

⁴³ Observa-se que a LDB 4024/61 já empregava o termo “educação dos excepcionais”. Com base na Portaria Interministerial nº 477, de 1977, Mazzotta (1996) assinala que há uma distinção entre a clientela dos serviços educacionais, vinculados ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e a dos serviços especializados de reabilitação da Legião Brasileira de Assistência (LBA), sendo que os excepcionais seriam: deficientes mentais educáveis e treináveis, cegos, portadores de visão subnormal, surdos, parcialmente surdos, deficientes físicos, portadores de deficiência múltipla, portadores de problemas de conduta, superdotados, que apresentam condições de beneficiar-se do sistema de ensino regular, supletivo ou especializado. Já a clientela dos serviços especializados de reabilitação são os portadores de deficiência física e/ou psíquica, congênita ou adquirida, que apresentam alterações provocadas pela incapacidade, gerando desvios de padrões médios.

Especial não tem merecido a necessária atenção dos estudiosos como elemento significativo da política educacional.

Dal Moro (1998, p. 250), por sua vez, frente à Política Nacional de Educação Especial, afirma que “a sociedade brasileira move-se, ainda, com paternalismo e piedade, devendo, portanto, preparar-se para exercer um papel decisivo no enfrentamento da questão”. A autora acusa que a população da Educação Especial é “duplamente penalizada: por ser deficiente e por não ter acesso à escolaridade” (BUENO *apud* DAL MORO, 1998, p. 253). Segundo ela, no Brasil, a expansão de escolas especiais não pertence à rede governamental, mas à rede não-governamental. Ela define que integração se refere aos valores democráticos de igualdade, participação ativa e respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos, o que, portanto, não tem acontecido.

Cunha et. al. (1998) assinalam que a integração, no Brasil, é uma experiência que reflete tendência mundial, envolvendo vários países, como Suécia, Itália, EUA e Canadá. Os Estados Unidos vivenciaram um crescimento no movimento de integração no decorrer das décadas de 1970 e 1980.

Em termos de Região Sul, é importante destacar que foram realizados eventos específicos para discutir a Educação Especial, destacando-se o *III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial*, realizado de 4 a 7 de novembro de 1998, em Foz do Iguaçu, Paraná, e o *II Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, promovido em 1999 pela Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

Os trabalhos nos eventos apresentam discursos envolvendo principalmente a formação de recursos humanos frente à inclusão social, bem como às políticas educacionais e à Educação Especial. Nas seções de comunicação, podem ser destacados enunciados sobre a concepção, a intervenção pedagógica e também terapêutica.

Nas discussões sobre a formação de recursos humanos, incluem-se temas sobre a informática na Educação Especial, o jogo no desenvolvimento da pessoa com necessidades especiais, alternativas de atuação fonoaudiológica, atendimento educacional em fase hospitalar, atividade motora e adaptação, avaliação, diagnóstico e encaminhamento, concepção sobre inclusão/integração, formação profissional do assistente social na área da educação especial, reabilitação de lesionado medular e cerebral e atendimento a bebês de

risco, integrando intervenção, ensino e investigação, educação e cidadania, leitura e escrita para pessoas com necessidades especiais. Nessas discussões, também encontram-se enunciados acerca da família da pessoa com deficiência, especialmente apontando aquela como facilitadora no processo de desenvolvimento de indivíduos especiais, bem como sua participação no trabalho junto ao filho com necessidades especiais.

A maioria das comunicações aponta experiências quanto à intervenção terapêutica com o portador de deficiência, como, por exemplo: estimulação precoce, adaptação das pessoas com deficiência visual, dinâmica familiar, avaliação corporal, controle postural, comunicação de surdos, ginástica olímpica e deficiência, otoscopia em crianças com síndrome de Down, intervenção fonoaudiológica, abordagem neuropsicológica, adaptação do aparelho de amplificação sonora na comunicação oral.

Um estudo específico sobre as políticas de Educação Especial na Região Sul (BAPTISTA, 2003) analisa as legislações vigentes e aponta para uma sintonia entre as diretrizes gerais com as diretrizes nacionais, em coerência com a proposta de educação inclusiva.

Conforme é possível evidenciar ao longo desta seção, os estudiosos do campo da Educação Especial convergem no sentido de defender a ampliação de oportunidades para a pessoa com deficiência, tanto no campo da inclusão social, quanto nas práticas de intervenção e de reabilitação. Enfatizam, ainda, a necessidade de o Estado garantir essa prática.

Não desconsiderando a importância de tal defesa, a problematização que proponho vai questionar essa rede discursiva que se mobiliza em favor da ampliação do acesso à educação, na medida em que coloca em funcionamento mecanismos de correção, produz tanto as posições de sujeitos anormais quanto normais, através de práticas de normalização, ao promover a inclusão do anormal.

3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO ESTADUAL

As práticas assinaladas nas seções anteriores também constituem a Educação Especial no Rio Grande do Sul, com algumas especificidades. Discuto-as separadamente apenas para melhor compreensão do conjunto de enunciados.

No que se refere especificamente ao Rio Grande do Sul, o início da República impulsiona a educação primária. Conforme pesquisas desse período no Brasil, já discutidas na seção anterior, no Rio Grande do Sul, o início do século também foi marcado por um discurso pró-eugenista e práticas higienistas. O estudo de Corsetti (2006) sobre a política Educacional e os programas escolares das escolas públicas do Rio Grande do Sul/Brasil, nesse período, aponta que “o tipo de trabalhador que interessava ao projeto dos positivistas exigiu que a escola, além de ensinar, educasse para a disciplina, para a produtividade e para os cuidados com a saúde” (p. 5604). Segundo autora (IB.), ficou a cargo da escola o desenvolvimento de uma “consciência sanitária”:

(...) a orientação dos programas escolares do ensino elementar demonstrou que os positivistas rio-grandenses foram precoces na busca de uma solução via escola para a questão da eugenia, relacionando os conteúdos de ciências, físicas e naturais com a questão da higiene, buscando dessa forma, e com o reforço da educação física, aprimorar a raça e conseguir os cidadãos saudáveis tão necessários aos seus projetos de desenvolvimento econômico do Estado (IB. p. 5602).

Com relação ao atendimento das pessoas com deficiência, destaca-se o Instituto Pestalozzi, criado em 1926, particular, especializado em pessoas com deficiência mental, como precursor do atendimento institucionalizado. Há também o registro do Grupo Escolar Paula Soares, em Porto Alegre, estadual, regular, com atendimento a pessoas com deficiência mental, criado em 1927. Ainda em Porto Alegre, há o Instituto Santa Luzia, particular, especializado em deficiências visuais, criado em 1941 (MAZZOTTA, 1996).

Em termos de política de Educação Especial, o marco no Rio Grande do Sul é a criação do Serviço de Orientação e Educação Especial (SOEE), através da Lei estadual nº 2346, de 29 de janeiro de 1954, conforme discuto mais adiante. A partir de 1955, com a criação do SOEE, o Estado assume a responsabilidade pelo atendimento da criança dita excepcional.

Em 1955 é criada a escola Especial Experimental de Porto Alegre, pioneira na rede pública do RS, hoje chamada Escola Estadual Especial Renascença, destinada às crianças com deficiência mental. Ainda nesse ano, foi realizado o primeiro curso de preparação de professores, denominado “Curso Intensivo de Psico-pedagogia para o preparo de professores de excepcionais” (BASTOS, 1987).

Até 1963,⁴⁴ consta que o SOEE já havia criado 22 escolas especiais, sendo 14 em colaboração com a iniciativa privada. Foram também implantadas 26 classes especiais na rede escolar, tanto em Porto Alegre quanto em todo o Estado. Em 1967, eram 110 classes especiais e 28 escolas especiais.

De 1966 a 1970, a Educação Especial fica vinculada à Divisão de Educação Especial (DEE), da SEC. Em 1969, contabiliza 23 escolas especiais e 119 classes especiais em todo o Estado (IB.). No período de 1967 a 1970, destaca-se o crescimento do número de escolas especiais, classes especiais, professores e matrículas, tanto em nível estadual e municipal quanto na esfera particular.

Com a Reforma do Ensino de 1971, há modificação na estrutura da SEC, e a Divisão é transformada em Departamento de Educação Especializada (DEE), que perdurou até 1974, quando a Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional (FAERS) assume as ações sobre o atendimento ao dito excepcional.

Em 1988, a FAERS passa a denominar-se Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Estado do Rio Grande do Sul (FADERS). Nova denominação ocorre em 2001, passando para Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS), a qual permanece em funcionamento nos dias atuais (SEVERO, 2007).

Em termos de iniciativa comunitária, destacam-se as associações, não ligadas ao serviço público, mas com apoio dos órgãos públicos. Em agosto de 1961, foi fundada a primeira APAE gaúcha, na cidade de São Leopoldo, sendo também “uma das entidades

⁴⁴ RE, v. 13, nº 96, setembro de 1963.

fundadoras da FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, que tem sua sede na cidade de São Paulo, instalada em novembro de 1962⁴⁵. Em 1968, o Estado já contava com 28 entidades.

A criação da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) data do ano 2000, em Porto Alegre, onde funciona o Centro de Reabilitação da Associação. O objetivo da Escola⁴⁶ da AACD é “proporcionar ao educando com deficiência física, sua formação como cidadão, promovendo sua independência física, emocional e intelectual” (ASSOCIAÇÃO..., 2007). Segundo os registros da instituição, os alunos, “na sua grande maioria, são portadores de Encefalopatia Crônica não Progressiva, mais conhecida como: Paralisia Cerebral” (IB.). A iniciativa em São Paulo, na década de cinquenta, foi de “criar um Centro de Reabilitação no Brasil semelhante aos existentes nos EUA” (IB.).

No Rio Grande do Sul, o início da Educação Especial está relacionado à criação de estratégias para combater os altos índices de evasão e repetência da escola regular, focando as dificuldades de aprendizagem dos alunos, para depois ampliar sua ação para as crianças com deficiências graves (BASTOS, 1987). A política global do Estado do Rio Grande do Sul em termos de Educação Especial caracteriza-se por uma ação da esfera pública estadual, juntamente com os municípios e a iniciativa particular. Nos demais estados da União, a Educação Especial tem sido uma ação da iniciativa privada, com ou sem apoio dos órgãos públicos (IB.).

É possível identificar que, no Rio Grande do Sul, embora a Educação Especial tivesse se inserido nas práticas de escolarização pública somente na década de 1950, há presença dos discursos médico-psicológicos, que tiveram ênfase nas primeiras décadas do século XX no Brasil, aliados aos discursos sanitaristas e higienistas. Esses discursos persistiram, sendo possível também constatar práticas semelhantes nos dias atuais, como mostram pesquisas sobre essa prática no Brasil (STEPHANOU, 2005), conforme exemplos que apresentados mais adiante.

As abordagens que privilegiam medidas e testes são práticas daqueles discursos. Profissionais da área da saúde têm maior atuação nas práticas com o anormal no espaço

⁴⁵ *Jornal VS*, 1964 (grifo no original).

⁴⁶ “Na escola especial da AACD Central, atendemos 16 classes, sendo 8 classes em cada período com uma média de 10 a 12 alunos por sala. A educação infantil é composta de Classe de Adaptação, Jardim I, Jardim II e Pré-Primário. O ensino fundamental vai da 1ª até a 4ª série do primeiro ciclo e, à medida que os alunos vão progredindo, orientamos as famílias a procurarem escolas regulares próximas de suas residências, intermediando assim sua inclusão” (ASSOCIAÇÃO..., 2007).

escolar do que o professor, na medida em que é o médico ou psicólogo que dá a orientação pedagógica ao professor.

Conforme já referido na seção anterior, é possível também apontar que, na década de setenta, alia-se aos discursos médico-psicológicos um discurso tecnocrático, focalizando o mercado de trabalho, reforçando essa concepção através da criação dos centros de treinamento profissional, para integrar os indivíduos à força de trabalho e à sociedade. No Rio Grande do Sul, temos como exemplo os centros ocupacionais.⁴⁷

Na década de oitenta, a ênfase discursiva está na “integração” do sujeito dito com deficiência nas instituições de ensino. As práticas voltam-se cada vez mais para o movimento de colocar todos na escola. São ofertados cursos para formação de professores na área da Educação Especial, em parceria com universidades, no sentido de instrumentalizar e orientar os professores (BASTOS, 1987). Em âmbito nacional, como vimos, foi criada a CORDE, um órgão específico para atuar nas práticas de integração.

Já na década de noventa, a Educação Especial vai sendo constituída pelos discursos pró-inclusão, que se tornam um imperativo aos sistemas de ensino. A ordem é nenhuma criança e jovem fora da escola.

Tentando destacar alguns aspectos considerados fundamentais para a pesquisa proposta, destaco que, apesar de todas as práticas descritas nesta seção na constituição do sujeito anormal e nos processos de normalização desse sujeito ao longo de todo o século XX e em algumas práticas identificadas ainda no século XIX, é a partir da década de 1950 que o discurso oficial acerca da Educação Especial, em âmbito nacional e estadual, começa a operar. As atuais políticas educacionais estão direcionadas à inclusão dos alunos “com necessidades educacionais especiais” nos sistemas de ensino.

⁴⁷ RE v. 21 n° 159, 1975.

3.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO MUNICIPAL

Antes de adentrar na temática em questão, considero importante trazer algumas informações sobre a história da educação em Novo Hamburgo, na medida em que tal explanação contribui para tecer a rede discursiva que foi produzindo as políticas educacionais de educação especial na cidade. Tem-se que “a fundação das primeiras escolas remonta à época do princípio da imigração alemã ainda antes de estalar a guerra dos Farrapos. Os primeiros professores foram soldados alemães”⁴⁸. Consta que, em 1832, foi impressa a primeira cartilha alemã (L. PETRY, 1963). Segundo Petry, a leitura e a escrita eram de fundamental importância, pois permitiam que, no culto luterano, a pessoa alfabetizada pudesse cantar hinos de louvor e ler a Bíblia.

A primeira escola do município funcionava na primeira igreja da comunidade evangélica, construída em 1832. A escola atualmente chama-se Pindorama e localiza-se no bairro Hamburgo Velho⁴⁹.

Conforme Petry (IB.), as primeiras escolas comunitárias católicas datam dos primeiros anos do século XX. Em junho de 1900, foi fundada a Escola Normal Santa Catarina. Em março de 1914, foi fundado o Colégio São Jacó, que, no ano seguinte, passou para a direção dos Irmãos Maristas. As irmãs da Congregação de Santa Catarina também fundaram a Escola Paroquial São Luis, em fevereiro de 1928.

Em 1883, consta que havia duas escolas públicas na localidade (IB.). Ao longo dos anos, vai se ampliando o número de escolas. Na data da emancipação de Novo Hamburgo, dia 5 de abril de 1927, existiam sete escolas estaduais, uma municipal e seis escolas particulares, totalizando quatorze escolas atendendo novecentos e vinte e quatro alunos. Nos anos seguintes, foram construídas mais uma escola estadual, cinco escolas municipais e duas particulares, sendo que o atendimento contemplava 1.477 alunos em 22 escolas⁵⁰.

⁴⁸ Jornal *O 5 de Abril*, de 01 maio 1931, n. 1. (Redação conforme o original).

⁴⁹ O agrupamento de casas que compôs o primeiro povoado formou a vila de Hamburgo Velho e, mais tarde, a cidade de Novo Hamburgo. “O núcleo primitivo Hamburgo Velho, desde a sua fundação, era conhecido pelo nome de Hamburger-Berg” (PETRY, 1963, p. 23).

⁵⁰ *O 5 de Abril*, nº 4, 23 de maio, 1930.

Especificamente na rede municipal, pode-se evidenciar o crescimento no ano de 1936, em um relatório apresentado à Câmara Municipal de Novo Hamburgo pelo então prefeito. No referido relatório, consta que, “além dos collegios particulares (...) e do Grupo Escolar Pedro II, que ministra todos programas dos colégios elementares, mantém o município, de sua conta, sete escolas com a matrícula de 278 alunos, além de subvencionar oito estabelecimentos de ensino não público”⁵¹.

Em 1941, a 2ª Região Escolar instalou-se no município, e sua abrangência, além de Novo Hamburgo, estendia-se aos municípios de São Leopoldo, Taquara, Caí, Montenegro e São Francisco de Paula. Posteriormente, a sede foi transferida para São Leopoldo (NOVO HAMBURGO, 2008).

Em 1960, é criado o Serviço de Expansão e Descentralização do Ensino Primário (SEDEP), que visava a eliminar o déficit escolar e proporcionar um melhor rendimento do ensino primário. Nesse sentido, registra-se a construção de vinte e uma escolas em Novo Hamburgo, sendo que, destas, cinco se localizavam em Lomba Grande (IB.).

A existência de um setor responsável pela educação no município data de 27 de abril de 1945, com o Decreto-Lei nº 31, e tinha a denominação de Instrução Pública. Em 1970, foi criada a Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social (SEMESAS), pela Lei Municipal nº 40, de 10 de setembro de 1970⁵². Até então, a educação era coordenada pelo Departamento de Educação e Ensino.

Em 1980, a Prefeitura reorganizou sua estrutura e criou a Secretaria de Educação e Cultura (SEMEC), através da Lei nº 87. Nessa década, o então secretário de Educação e Cultura, Professor Ernest Sarlet, implantou o projeto chamado “Do Aipim ao Computador”, com o objetivo de manter a ligação das crianças com a terra e, ao mesmo tempo, disponibilizar microcomputadores aos alunos. Esse projeto tornou Novo Hamburgo o pioneiro no Brasil em informática educativa nas escolas⁵³. Nesse mesmo ano, foi criado o primeiro setor para atuar na Educação Especial, o Centro de Avaliação, Diagnóstico e Orientação Educacional (CADOE).

⁵¹ *O 5 de Abril*, nº 29, 13 de novembro, 1936.

⁵² Relatório de 1970.

⁵³ Importante pesquisa com grandes contribuições para a análise da educação em Novo Hamburgo, realizada por Sommer (2003), demonstra que o computador na escola pública de Novo Hamburgo “é uma questão de regulação econômica, de produção de *cérebros de obra* para os novos tempos, para operar as novas máquinas da era da informática” (p. 9).

Durante a década de 1990, as políticas educacionais propostas pela Secretaria movimentam-se em favor da inclusão dos alunos com deficiência, práticas essas sendo articuladas com a criação de novos aparatos, que se ampliaram nos últimos anos, tais como os serviços de apoio pedagógico.

Com a reestruturação do setor de Educação Especial em 1992, o CADOE “foi dissolvido, sendo os profissionais do mesmo, encaminhados para o Serviço de Orientação Educacional e à Secretaria de Saúde e Ação Social”⁵⁴. Houve reforma administrativa, instituída pela Lei nº 180/1991, quando o setor da educação passa a denominar-se Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED).

Em maio de 1992, foi criada a Seção de Educação Especial⁵⁵, com o objetivo de “propiciar atendimento educacional às crianças e adolescentes com necessidades especiais, que apresentam deficiências mental, física, sensorial, múltipla-deficiência e ao superdotado”⁵⁶. As classes especiais foram os espaços a serem freqüentados “pelo alunado com Deficiência Mental Leve”⁵⁷, permanecendo em funcionamento até 2004, com algumas variações de quantidade de classes e de escolas nos últimos anos letivos.

Com a reorganização da Secretaria⁵⁸ em 1997, o programa de Educação Especial passa a contar com uma coordenadora, e é instituído o Centro de Atendimento Interdisciplinar à Escola (CAIE), que dá suporte a esse programa. É montada uma equipe multidisciplinar⁵⁹ que atua no CAIE com: uma psicóloga; duas assistentes sociais; uma psicopedagoga; uma coordenadora que é psicóloga. A Sala de Recursos para Deficientes Visuais e a Educação Especial estão sob a coordenação da psicopedagoga e da psicóloga. As Orientadoras Educacionais também integram o CAIE. É listada “a clientela” atendida, sendo composta por alunos com: problemas de desenvolvimento; necessidades especiais; dificuldades de aprendizagem; repetentes; distúrbios de comportamento; distúrbios de visão, audição e fala e

⁵⁴ Relatório de 1992.

⁵⁵ Pesquisa de M. Scheid (2007), de grande relevância para a análise dessas práticas, problematiza discursos que operam nas equipes constituídas por especialistas da área da educação e da saúde e a forma como estas equipes se articulam para posicionar os sujeitos submetidos à Educação Especial em diferentes espaços escolares.

⁵⁶ Relatório de 1992.

⁵⁷ Relatório de 1984 e Relatório de 1990.

⁵⁸ Lei Municipal 09/97, de 25 de março de 1997, que cria a Secretaria Municipal de Educação e Desporto e a Secretaria de Cultura e Turismo e altera as leis 180/91 e 182/91, de 20 de dezembro de 1991.

⁵⁹ Scheid (2007) analisou a formação de equipes multiprofissionais no contexto da Educação Especial numa rede municipal de ensino, mostrando que essas equipes operam saberes que posicionam os sujeitos submetidos à Educação Especial em diferentes espaços escolares que constituem estratégia de normalização e correção dos sujeitos em posição de não-aprendizagem.

quadros psicopatológicos; clientela da escola aberta; clientela das creches, com necessidades especiais; egressos da APAE; vítimas de maus tratos⁶⁰.

No ano de 2000, é instituído o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação Inclusiva (GEPEI). O objetivo desse grupo foi “fundamentar melhor o professor que atua com crianças inclusas”⁶¹.

O ano de 2001 é marcado pelo lema “Novo milênio, Nova escola, Nova avaliação”, referenciado nos “quatro pilares da educação” divulgados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI (DELORS, 1998).

Os serviços de apoio tornaram-se uma emergência. Em 2001, foram criadas 15 salas de recursos, abrangendo diferentes pontos da cidade, para melhor acesso dos alunos; o atendimento se dá com grupos de até quatro alunos por seção de uma hora. A professora de sala de recursos possui formação em psicopedagogia ou área afim. Nos anos anteriores, havia apenas uma sala de recursos para pessoas com deficiência visual, com atendimento em Braille. Os espaços denominados “salas de recursos” têm por objetivo “interferir no processo de aprendizagem do aluno, assim como oferecer outras formas de conhecimento para ele”⁶². Os resultados da atividade das salas de recursos mostram que, com esses espaços em funcionamento, “houve melhoria nos índices qualitativos de aprendizagem municipal”⁶³.

Em 2001, há reorganização da estrutura dos setores na SMED⁶⁴. A Diretoria de Educação, responsável pelo trabalho pedagógico, é dividida em três setores: Acompanhamento da Aprendizagem; Desenvolvimento Curricular; Gestão Escolar. A Educação Especial e o acompanhamento à inclusão escolar ficam sob responsabilidade do primeiro setor. As atividades estão subdivididas em: assistência ao educando; estágio de psicologia⁶⁵; salas de recursos; equipe multiprofissional. Observa-se que não há uma coordenação responsável pela Educação Especial, mas no relatório consta essa modalidade de educação como um subitem no relatório da equipe multiprofissional, com ações específicas

⁶⁰ Relatório de 1997.

⁶¹ Relatório de 2000.

⁶² Relatório de 2001.

⁶³ *Ib.*

⁶⁴ A Secretaria é dividida em três diretorias: Diretoria de Educação; Diretoria de Desporto; Diretoria Administrativa.

⁶⁵ A SMED abre espaço para estagiários em psicologia das universidades próximas, a UNISINOS e a FEEVALE; os estagiários são supervisionados pelas psicólogas que atuam na equipe multiprofissional da SMED.

das classes especiais, com quatro ações: “visita e acompanhamento às classes especiais, reunião de pais e professores, participação em grupo de pais, elaboração do regimento escolar”⁶⁶.

Já nas atividades como estágio de psicologia, equipe multiprofissional e salas de recursos, constam diversas ações específicas para apoio à inclusão escolar. Alguns serviços de apoio realizados pelo setor Acompanhamento da Aprendizagem são: “marcação de consultas em médicos especialistas, através de parceria com Secretaria da Saúde”; “encaminhamento de alunos para especialistas na área da saúde preventiva ou terapêutica”; “oficinas de sexualidade/palestras nas escolas”; “atendimento psicológico individual”; “grupos de adolescentes”; assessoria às salas de recursos e classes especiais”; “avaliação e acompanhamento de alunos com necessidades educacionais especiais”⁶⁷.

A equipe multiprofissional é a mesma que atua no setor. Porém, há um conjunto de atividades específicas dessa equipe. O objetivo principal é “avaliar e encaminhar alunos com comprometimento no seu processo de aprendizagem, sejam de ordem cognitiva, social, pedagógica, psíquica, motora, ou de outra ordem”⁶⁸. Em 2001, foram encaminhados à equipe 1.424 alunos. Consta ainda que a equipe acompanha o trabalho das escolas juntamente com o setor de Desenvolvimento Curricular, “porém com ação mais voltada ao educando na sua relação com a aprendizagem no espaço escolar”⁶⁹.

No ano de 2005, foram organizadas quatro “Equipes Multiprofissionais” para prestarem apoio pedagógico a todas as escolas da Rede Municipal de Ensino. Cada equipe é composta de uma pedagoga, uma psicopedagoga e uma psicóloga que realiza o trabalho articulado com os coordenadores das diferentes áreas do conhecimento. Destaca-se também a ampliação de parcerias para atendimento clínico/terapêutico e, mais recentemente, a criação do Núcleo de Apoio Pedagógico, que oferece diversos atendimentos (psicopedagogia, psicomotricidade, dançaterapia, aula em Libras, Sala de Recursos para cegos e com baixa visão (Braille), acompanhamento psicológico de grupos de alunos e familiares, informática, brinquedoteca, entre outros)⁷⁰. Conta ainda com o projeto “Aprender Fazendo”⁷¹, o qual prevê

⁶⁶ Relatório de 2001.

⁶⁷ Ib.

⁶⁸ Ib.

⁶⁹ Ib.

⁷⁰ Relatório de 2005.

⁷¹ Projeto firmado pela Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo com instituições de formação de professores em nível médio da região, o qual prevê o pagamento da escola para as estudantes que atuarem no turno contrário ao

que estudantes de magistério auxiliem, nas salas de aula, professores que recebem alunos com “necessidades educacionais especiais – NEE”⁷², através do projeto.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo é a maior da região, contando, segundo o Censo Escolar 2007, com 56 escolas de Ensino Fundamental e 20 de Educação Infantil, atendendo mais de 26.800 alunos.

A maioria das escolas oferece as modalidades de Educação Infantil a Ensino Fundamental até a 5ª série, ou 6º ano e algumas oferecem até a 8ª série, ou 9º ano. Seis escolas oferecem também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A referida rede é composta de cerca de 1.500 professores.

A Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), juntamente com o Conselho Municipal de Educação, compõe o Sistema Municipal de Ensino, responsável pelas políticas educacionais do município. A criação do Sistema data de 19 de dezembro de 2005, pela Lei Municipal nº 1.353 (NOVO HAMBURGO, 2005).

Os principais pressupostos legais que regem as políticas da Educação Especial atualmente são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 1996; Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001; Parecer CNE/CEB 17/2001; Resolução CNE/CEB nº 2/2001; Diretrizes Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 2001c); Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul de 2003⁷³; Plano Municipal de Educação, Lei nº 1788/2008; Parecer CNE/CEB 06/2007.

A Resolução 2/2001, Artigo 7º, define que “o atendimento aos alunos com necessidades especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001b). Fundamentando-se nessa legislação, a SMED direciona suas ações à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

Conforme descrito, a educação de Novo Hamburgo foi sendo instituída ao longo dos anos e pouco a pouco foi ampliando seu caráter de política pública. Embora a política de

das aulas auxiliando nas salas de aula. Alunos das escolas de Magistério públicas são também contemplados com uma bolsa mensal.

⁷² Denominação dos alunos atendidos pelas políticas de Educação Especial, conforme documentos atuais (NOVO HAMBURGO, 2007).

⁷³ Projeto de Lei 259/2005.

Educação Especial é evidenciada na década de 1970 e mais fortemente a partir da década de 1980, as condições para que essas práticas se estabeleçam nesse período vêm sendo engendradas desde as primeiras experiências escolares na cidade. No entanto, não se trata de um ponto de partida de tais práticas no contexto de Novo Hamburgo, porque estas estão relacionadas a um movimento direcionado à correção dos anormais no âmbito da escola obrigatória, cuja emergência, como já referido, ocorre na virada do século XIX para o século XX. A própria necessidade de surgir a Educação Especial vem de inúmeras demandas por disciplinamento e correção dos escolares que não eram posicionados naquilo que hoje é o campo de saberes dessa modalidade de educação.

A seguir, para fins de organização do texto, discuto as legislações do campo da Educação Especial em seção específica, embora compreenda que elas estão enredadas nas discursividades que criam as condições de emergência desse campo. Passo agora a descrever as legislações que, na perspectiva do presente estudo, funcionam como práticas regulamentadoras dos sujeitos e das instituições, especialmente na Educação Especial ao longo dos anos.

4 A LEGISLAÇÃO NO FUNCIONAMENTO DAS TECNOLOGIAS DE REGULAMENTAÇÃO

O objetivo deste capítulo é problematizar as legislações da Educação Especial como tecnologias regulamentadoras da vida que, no contexto da biopolítica, operam nas práticas de normalização dos sujeitos. Tento compreender as legislações no funcionamento das tecnologias de regulamentação da vida dos alunos, das famílias, da população e, em especial, dos alunos posicionados nos/pelos discursos da Educação Especial. Faço isso utilizando a noção de regulamentação empreendida por Foucault (1999) na *Aula de 17 de março de 1976* do curso *Em Defesa da Sociedade*.

Entendo as tecnologias como as estratégias, as táticas, as técnicas, enfim, os meios para obter sucesso na condução das condutas dos sujeitos, na regulação dos fenômenos da população “beneficiada” por essas legislações.

Com a problemática da população, especialmente na segunda metade do século XVIII, há um deslocamento da demarcação do território para as circulações, isto é, “não mais a segurança do príncipe e do seu território, mas a segurança da população e, por conseguinte dos que a governam” (FOUCAULT, 2008, p. 85).

O contexto da biopolítica é marcado por uma mudança de tônica nas práticas, na medida em que, “depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas (...) uma ‘biopolítica’ da espécie humana” (FOUCAULT, 1999, p. 289). A nova tecnologia de poder vai tratar de um conjunto de processos, como proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos, constituíram os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. É nesse momento também que se lança mão da medição estatística desses fenômenos, com as primeiras demografias.

É em relação a esses fenômenos (velhice, acidentes, reprodução, natalidade, morbidade) que a biopolítica vai introduzir não somente instituições de assistência, mas

mecanismos muito mais sutis, economicamente muito mais racionais. É nessa operação que funciona uma tecnologia regulamentadora da vida que vai agrupar os efeitos de massa da população. A lei “define formas de intervenções gerais exclusivas de medidas particulares, individuais, excepcionais, e porque a participação dos governados na elaboração da lei (...) constitui o sistema mais eficaz de economia governamental” (FOUCAULT, 1997, p. 93).

Nesse caso, não significa que as tecnologias disciplinares não operem. O filósofo assinala duas séries: a série do corpo (organismo, disciplina, instituições) e a série população (processos biológicos, mecanismos regulamentadores, Estado), isto é, um conjunto orgânico institucional e um conjunto biológico e estatal (bio-regulamentação pelo Estado).

Para Foucault (2008), a mudança capital que vai ocorrer a partir do século XVIII, também relacionada com o problema da economia, tem a ver com o jogo do Estado, com a função do Estado, que é intervir para deixar o interesse de cada um regular de maneira que possa servir a todos. É “o Estado como regulador dos interesses e não mais como princípio ao mesmo tempo transcendente e sintético da felicidade de cada um, a ser transformada em felicidade de todos” (IB., p. 466).

É uma nova forma de governamentalidade. A população tem suas próprias leis de transformação, de deslocamento. Uma característica específica “é que se produz entre cada um dos indivíduos e todos os outros toda uma série de interações, de efeitos circulares, de efeitos de difusão que fazem que haja, entre indivíduos e todos os outros, um vínculo que não é o vínculo constituído e desejado pelo Estado, mas que é espontâneo” (IB., p. 473).

O Estado utiliza-se da ciência e de práticas de intervenção para fazer funcionar os mecanismos internos de regulação da população. Desse modo, os sistemas de regulamentação não são imperativos apenas. Eles vão respeitar o conjunto de fenômenos naturais da população.

A lei está no funcionamento móvel do regulamento. As legislações estão operando como um conjunto de mecanismos que incidem sobre os processos de regulação da população. Segundo Foucault (2003, p. 135), “a lei funciona cada vez mais como norma, e (...) a instituição judiciária se integra cada vez mais num contínuo de aparelhos cujas funções são, sobretudo, reguladoras”. As regulamentações tanto operam na normalização dos sujeitos da população, quanto na regulação dos fenômenos sociais.

Os próprios discursos de democratização do ensino, de acesso a todos, de garantia da qualidade, funcionam como reguladores da população, uma vez que o regulamento prevê que todos estejam na escola. Esses discursos também posicionam os sujeitos em diferentes classificações nas diferentes modalidades da educação.

A norma é o acesso de todos à escola. Nesse sentido, as regulamentações funcionam no processo de normalização, regulando essa prática. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024/61, já dedica um capítulo denominado *Da Educação dos Excepcionais*, que reafirma o direito dos excepcionais à educação, de serem integrados na comunidade. O Artigo 88 prevê que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação” (BRASIL, 1961). O Artigo 89 também prevê que toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação “receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (IB.).

Discursos mobilizadores em favor do ingresso dos alunos ditos com deficiência no ensino regular estão também na Constituição Federal de 1967, com as redações da Emenda Constitucional - EC nº 1 de 1969 e EC nº 12 de 1978, que apontam para a *educação dos excepcionais* como obrigatória em cada sistema de ensino para assegurar condições de eficiência escolar (IB.). A norma articula os processos de normalização. O Artigo 9º da LDB de 1971 prevê que “os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971).

Os discursos tecnicistas que emergiram na década de 1970, com a onda de progresso instalada a partir dos anos ditatoriais, impulsionaram novas reorganizações, sobretudo incrementando a regulação social, a exemplo do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP),⁷⁴ que define regras para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação

⁷⁴ A hipótese de Jannuzzi (2004) para a criação do CENESP são os fatores conjunturais que se configuram após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Em razão da grande quantidade de mutilados, foram tomadas providências, tais como: a criação do Conselho Mundial das Organizações Relacionadas ao Incapacitado, na década de 1950, nos Estados Unidos; criação da National Association for Retard Children (NARC/EUA); a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948, em Paris; a Declaração dos Direitos da Criança pela ONU, em 20 de novembro de 1959; a Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas, pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de dezembro de 1971. Essas organizações promoveram grandes eventos: Seminário Latino-Americano sobre Planejamento e Organização de Serviços para Deficientes Mentais (MEC, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais - CADEME, 1971). Frisava-se que organizações como ONU, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Mundial da Saúde (OMS) e

Especial nos sistemas de ensino pela Portaria nº 69⁷⁵. É aí que aparece pela primeira vez a expressão “educando com necessidades especiais em substituição à expressão ‘aluno excepcional’, que daí para frente, é praticamente abolido dos textos oficiais” (MAZZOTTA, 1996, p. 75-76).

Num contexto de regime militar, as diretrizes do CENESP previam a integração das áreas de atendimento ao excepcional: educação, saúde, trabalho, justiça, assistência social. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério de Previdência e Assistência Social (MPAS), através da Portaria Interministerial nº 477, de 1977, regulamentada pela Portaria Interministerial nº 186, de 1978, estabelecem diretrizes básicas para ação integrada dos órgãos a eles subordinados no atendimento aos excepcionais, focalizando a integração social, reabilitação e educação (IB.). Tal portaria previa que o diagnóstico seguia uma linha preventiva e corretiva.

Vê-se também a ênfase da orientação dos discursos médicos nas regulamentações de Educação Especial. A tendência é fundamentar-se mais no campo terapêutico do que no pedagógico, num período de ascendência de clínicas psicopedagógicas privadas e de serviços de apoio escolar, com especialistas.

Em termos de financiamento, com a criação do CENESP (1973), institui-se um *fundo de educação especial*. Em 1977, o MEC elabora o Plano Nacional de Educação Especial para o triênio 77/79, em consonância com as diretrizes do II Plano Setorial de Educação e Cultura 75/79. Nesse período, consta que cerca de 60 % dos alunos com deficiência eram absorvidos pelo sistema público.

Fenômenos relativos à população, por meio de medidas estatísticas, são levados em conta para a elaboração de planos ou propostas. Data de outubro de 1985 o plano denominado *Educação Especial - Nova Proposta*, elaborado pelo CENESP-MEC como uma necessidade urgente, apontando problemas, como ausência de dados quanto à demanda e oferta, desigualdade na proporção do atendimento à pessoa adulta com deficiências múltiplas, atendimento concentrado na faixa etária dos 7 a 14 anos e pouca participação da sociedade na busca de soluções para as questões da Educação Especial (MAZZOTTA, 1996). O plano

Organização Internacional do Trabalho (OIT), tinham possibilidade de ajudar o desenvolvimento de assistência aos excepcionais através de auxílio técnico aos governos nacionais.

⁷⁵ Portaria nº 69/MEC, de 1986, expede normas para a fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular.

previa garantia de recursos, integração da Educação Especial ao sistema geral de educação, expansão da oferta, prevenção da deficiência, acessibilidade, apoio ao ensino regular, preparo profissional.

Outra prática regulamentadora, inscrita nos discursos de integração do dito deficiente, foi a criação da Coordenadoria para Integração da Pessoa Deficiente (CORDE), que visava a “traçar uma ação política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotados” (IB., p. 105). Essa foi uma proposta do Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Deficiente⁷⁶, concluído em julho de 1986, do qual decorreu a necessidade da criação de uma coordenação em nível nacional.

Nesse contexto, é sancionada a Constituição Federal de 1988⁷⁷, considerada um marco da democratização. No Título VIII, Capítulo III, Artigo 205, prevê *o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*. Além desse artigo, essa Constituição destinou vários artigos voltados à educação especial: Artigo 5º - dos direitos fundamentais; Artigo 6º – dos direitos sociais e competências na área da saúde; Artigo 23 e 24 – proteção integral e social das pessoas portadoras de deficiência; Artigo 37 – percentual dos cargos públicos para pessoas portadoras de deficiência e critérios de sua admissão; Artigo 201 e 203 – planos de previdência social e assistência social; Artigo 206 – ensino e princípios; Artigo 214 – da educação especial; Artigo 227 e 244 – das garantias à criança e ao adolescente.

Nessa mesma direção está a Lei 7.853⁷⁸, de 24 de outubro de 1989, que prevê assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação. Outro documento que dá ênfase à Educação Especial foi o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação – 1991/1995.

⁷⁶ MAZZOTTA (1996) destaca aspectos constantes nesse Plano, como: em 1974, apenas 1,2% dos portadores de deficiência em idade escolar eram atendidos, e, em 1985, 2,3%; as instituições particulares não conseguiram grau de integração desejável; a oferta de serviços educacionais se concentra nos centros urbanos e nas Regiões Sul e Sudeste; carência de professores preparados; LBA/MPAS como repassador de recursos a entidades particulares; regulamentação pela LBA, e não pela CENESP, ocasionou expansão de serviços terapêuticos dissociados dos educacionais.

⁷⁷ A Constituição de 1988, denominada por Ulysses Guimarães de “Constituição Cidadã”, incorporou parcela de uma agenda reformista progressista (econômica, política e social) construída a partir da luta contra o regime militar e pela restauração do Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988).

⁷⁸ Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE); institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas; disciplina a atuação do Ministério Público; define crimes e dá outras providências (BRASIL, 1989).

Discursos pró-inclusão e de expansionismo passam a intensificar as regulamentações, especialmente após a Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990. Em 1993, o MEC elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, que cita os portadores de deficiência como merecedores de atenção. Tal plano baseia-se nas posições da referida Declaração.

O Artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também prevê o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme prevê o Artigo 208, inciso III da CF (BRASIL, 1990).

Dados estatísticos da população regulam e controlam as políticas educacionais. Em dezembro de 1993, a SEESP elaborou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), tendo como meta que até o final do século XX o número de alunos atendidos crescesse em pelo menos 25%, na medida em que, numa demanda estimada em 10%, apenas 1% recebe atendimento educacional (BRASIL, 1994).

As regulamentações também estão no discurso clínico, tendo como desdobramentos práticas terapêuticas, assistenciais, de normalização, integração e individualização. Na PNEE, “fica subentendida a identificação da educação especial com psicopedagogia, dando-lhe um sentido clínico e não pedagógico” (MAZZOTTA, 1996, p. 119-120). O posicionamento do anormal no espaço escolar ou clínico é constituído nos discursos da política, sendo identificadas posições de alunos, por exemplo, com condutas típicas e superdotados (com altas habilidades).

Principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), que se tornou uma referência também para o Brasil, os processos de normalização estão numa estreita relação com as práticas de inclusão escolar, que passam a ter grande repercussão. A inclusão escolar é considerada por muitos autores como um avanço em relação à integração, o que “implica uma reestruturação do sistema comum de ensino” (JANUZZI, 2004, p. 187).

As regulamentações vão operar através de discursos de incrementação do caminho para o exercício de direitos, através das leis que definem as Diretrizes e Bases da Educação, o financiamento da educação, o Plano Nacional de Educação, pareceres, resoluções, decretos, entre outros.

Com relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, esta trata da Educação Especial em um capítulo específico. O documento inclui a Educação Especial nos 18% que a União deve reservar à educação e nos 25% dos Estados, Distrito Federal e Municípios. O Artigo 58 também reforça o previsto no ECA e na CF quanto à preferência da oferta na *rede regular de ensino*.

Com relação aos financiamentos, a Educação Especial é inserida no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (Lei 9.242/96), que prevê recurso diferenciado para estabelecimentos de ensino especial. A Resolução 01/1991 do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) condicionou o repasse do salário educação (criado em 1964) à aplicação, pelos Estados e Municípios, de pelo menos 8% dos recursos educacionais no ensino especial.

No Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), é criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), no âmbito do Ministério da Justiça, pelo decreto n. 3.076, de 1º de junho de 1999, para deliberação coletiva e aprovação do plano anual da CORDE. Também objetivou o acompanhamento do desempenho dos programas e projetos da administração pública responsáveis pela Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (IB.).

O ano de 2001 foi marcado pela criação das legislações mais recentes, que fundamentam muitas das práticas atuais nos sistemas de ensino: a Resolução do CNE/CEB nº 02/2001; o Parecer do CNE/CEB nº 17/2001 e o Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172/2001. Mais recentemente, destaca-se o Parecer CNE/CEB nº 6/2007.

Esses documentos instituem novas práticas, cuja palavra de ordem é a inclusão “para todo e qualquer aluno”. Não prevê mais espaço diversificado fora da escola comum para o anormal, como a escola especial, a classe especial, as classes hospitalares, etc. O discurso agora determina a matrícula nas classes comuns, porém prevê que as escolas se organizem para esses atendimentos, o que abre a necessidade de constituir um corpo de especialistas.

A Resolução 2/2001 institui *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* e a obrigatoriedade de matrícula de todos. O Artigo 2º refere que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o

atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001b).

O Parecer 17/2001 (BRASIL, 2001a) trata da “organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais e da formação do professor”. O documento determina a matrícula nas classes comuns:

(...) os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Isto requer ações em todas as instâncias, concernentes à garantia de vagas no ensino regular para a diversidade dos alunos, independentemente das necessidades especiais que apresentem; a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos; o provimento, nos sistemas locais de ensino, dos necessários recursos pedagógicos especiais, para apoio aos programas educativos e ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos (BRASIL, 2001a).

É relevante mencionar também os Planos Nacionais de Educação no que se refere às definições acerca da Educação Especial. O primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado em 1962 e resultou de três planos federais de normas para distribuição dos fundos de ensino primário, médio e superior. Esse plano sofreu revisão em 1965, quando foram destinados 5% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário para a “educação dos excepcionais” e “bolsas de estudos, preferencialmente, para assistir crianças deficientes de qualquer natureza” (MAZZOTTA, 1996, p. 90). Segundo esse autor, no governo militar 1964-1985, a principal diretriz foi o crescimento econômico, e as questões sociais não foram substantivas.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001, apresenta uma parte que trata especificamente da Educação Especial. Ao referir-se às *peessoas com necessidades especiais*, aponta como diretriz a *plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade*. O Plano também prevê uma atuação mais incisiva da União na educação especial, na medida em que, como já referido anteriormente, as matrículas⁷⁹ apresentavam maior concentração em instituições da iniciativa privada.

Nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001c) consta que “Entende-se por inclusão, a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço

⁷⁹ A distribuição era a seguinte: 53,1% eram da iniciativa privada; 31,3%, estaduais; 15,2%, municipais; e 0,3%, federais (BRASIL, 2001).

comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida” (BRASIL, 2001c, p. 20). A inclusão é entendida como uma forma de deflagrar a igualdade pela equiparação de acesso e das oportunidades.

Legislações dos últimos anos, em âmbito nacional, cada vez mais estão convergindo para as políticas de inclusão do anormal na escola comum. O Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005, regulamentando a Lei no 10.436, de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o Artigo 18 da Lei no 10.098, de dezembro de 2000 (BRASIL, 2005). Mais recentemente, tem-se o Parecer do Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica nº 06, de fevereiro de 2007, que define o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais como parte diversificada do currículo

O documento elaborado pelo Grupo de Trabalho, nomeado pela Portaria nº 555/2007 para elaboração da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), também aponta para a educação inclusiva como forma de promover a igualdade em oposição a uma desigualdade que supostamente se dá com a falta de acesso. “A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 05). Outro enunciado traz que “a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (IB.).

Junto com a bandeira da inclusão escolar, a norma funciona como princípio de comparabilidade através desses binarismos, do tipo incluído/excluído, igualdade/desigualdade e os mecanismos de normalização operam nos discursos de acesso, de adaptação e de flexibilização dos sujeitos.

No Rio Grande do Sul, podem ser observados movimentos semelhantes aos ocorridos no Brasil em termos de regulamentação da vida daqueles sujeitos posicionados pelos discursos da Educação Especial, com algumas especificidades que assinalo mais adiante. Mas, além das tecnologias regulamentadoras, operam também tecnologias disciplinares, que são

aquelas que incidem sobre o corpo. É um movimento contínuo de ampliação das formas de incidir tanto sobre o indivíduo, quanto sobre o coletivo desses indivíduos.

Conforme já descrevi, o marco das políticas educacionais direcionadas aos sujeitos anormais, no Estado do Rio Grande do Sul, data da década de 1950, pelas condições que foram possibilitando para que esse campo de saber fosse capturado pelos discursos das políticas educacionais. Alguns exemplos desse marco são as legislações. Em 1954 foi criada a Lei n° 2346, que institui o SOEE. A legislação também garantiu a criação da Divisão de Educação Especial (DEE), em 1963, e do Departamento de Educação Especializada (DEE), em 1970. Esse Departamento permaneceu até 1973, quando foi criada a Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional (FAERS), pela Lei Estadual n° 6.616, de outubro de 1973. Esse órgão passou a centralizar todas as atividades de Educação Especial no Estado; com desdobramentos e mudança de denominações, conforme assinali acima, permanece até os dias atuais.

As tecnologias de regulamentação vão operando em cada um dos exemplos elencados aqui que constituem a política de Educação Especial no Estado. A Constituição Estadual de 1967 já dedicava o título 10° à *educação dos excepcionais*, com destaque à organização, preparação de recursos humanos e forma de assistência a entidades e serviços dedicados a esse tipo de atendimento excepcional.

Para cumprir o Artigo 9° da Lei 5692/71, o Conselho Estadual de Educação emitiu sua Resolução 130/77, que fixa as normas para classes especiais e assegura tratamento especial aos alunos portadores de deficiências físicas ou mentais e aos superdotados. Tal resolução prevê que a organização curricular, no que se refere à ordenação e à seqüência de estudos, “será adequada às diversas categorias e graus de excepcionalidade” (RIO GRANDE DO SUL, 1977). O Parecer 658/77 estabelece diretrizes para a execução da resolução. Esses discursos, ao incidirem sobre os sistemas de ensino, instituem novas formas de entender o aluno, isto é, de posicioná-lo de acordo com a sua cognição.

Vale a pena destacar alguns desdobramentos da “Reforma do Ensino” aqui no Estado do Rio Grande do Sul, uma prática empreendida a partir da LDB 5692/71. Entre os aspectos da Reforma, são citados o controle das atividades administrativas do ensino e a descentralização em todos os níveis, visando à execução rápida dos programas e projetos, bem como à qualidade dos serviços de baixo custo operacional. É um momento em que ocorrem

grandes modificações, com a justificativa da “criação de bases indispensáveis à nova abrangência e posicionamento da Educação, em relação ao processo global de desenvolvimento do Estado [RS]”⁸⁰.

Sob a justificativa da descentralização e da municipalização no sentido de se obter uma estrutura preparada para implantar, coordenar, controlar e acompanhar seus programas e projetos,

foram assim criadas 7 Coordenadorias Regionais de Educação - um novo componente introduzido no Sistema Educacional do Estado para facilitar a ação da Secretaria de Educação e Cultura.

As Coordenadorias Regionais, responsáveis pela imagem política da SEC, fazem a integração com as Prefeituras Municipais das diferentes regiões do Estado, nas quais têm jurisdição⁸¹.

A criação dessas Coordenadorias é uma forma de melhor organizar o espaço, como maneira mais eficaz de controle dos efeitos dos acontecimentos. Esse mecanismo de regulação foi tão eficaz que foi, a cada ano, se multiplicando, de modo que hoje há 39 coordenadorias espalhadas pelo Estado do Rio Grande do Sul.

São destacados aspectos executivos, com o permanente relacionamento com as prefeituras municipais, com os legislativos, por meio das câmaras municipais, e com os jurídicos, através do poder judiciário na esfera dos municípios de suas respectivas regiões. Nessa estrutura, são citadas as Delegacias de Educação, na época em número de 28, que, nesse entendimento, “passaram a ter uma estrutura mais flexível e dinâmica e uma autoridade cada vez maior”⁸². As Delegacias são as executoras da política educacional na área de sua atuação.

Os mecanismos regulamentadores incidiram em todas as instâncias administrativas e pedagógicas. Exigiu-se “a atualização e o aperfeiçoamento de recursos humanos, tanto docentes como administrativos, bem como a melhoria e a expansão da rede escolar”⁸³.

O Plano Estadual para a Educação (1978-1981) aponta objetivos, diretrizes e programação pautados em um “diagnóstico da realidade”, ou seja, nesse caso, um diagnóstico

⁸⁰ RE, v. 21, n° 159, 1975, p. 04.

⁸¹ Ib.

⁸² Ib.

⁸³ Ib.

agrupa os efeitos de massas próprios da população no sentido de controlar seus eventos. Com isso, o documento aponta para a necessidade de ações específicas voltadas ao dito deficiente.

A Constituição do Rio Grande do Sul de 1989, em seus Artigos 199 e 214, regulamenta a escolarização e o atendimento e também aponta para a necessidade de tornar produtivos os ditos deficientes, implantando programas governamentais para formação, qualificação e ocupação das pessoas com deficiência e superdotados, bem como celebrando convênios com entidades particulares para complementar o atendimento. O Artigo 214 preconiza que “o Poder Público garantirá educação especial aos deficientes, em qualquer idade, bem como aos superdotados, nas modalidades que lhes adequarem” (RIO GRANDE DO SUL, 1989).

Sobre a legislação específica para Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul, que orienta as escolas na atualidade, destaco a Resolução nº 267/2002/CEED/RS e do Parecer 441/2002/CEED/RS. Ambos os documentos definem de início que o atendimento na perspectiva da inclusão “(...) do aluno com necessidades educacionais especiais nas classes comuns é sempre a primeira alternativa de atendimento a ser alvitrada” (RIO GRANDE DO SUL/CEED, 2002a). Essas legislações apresentam uma sintonia com a Resolução 02/2001 e o Parecer 17/2001, ambos do Conselho Nacional de Educação, com ênfase nos discursos em favor da inclusão na escola comum, da flexibilização curricular e da implementação de serviços de apoio.

Articulado a esses exemplos, um conjunto de processos interpelam a população, nos termos da ação biopolítica analisada por Foucault (1999), na medida em que as regulamentações são criadas com base nos fenômenos da população. A população aí é “um conjunto de seres vivos e coexistentes, que apresentam características biológicas e patológicas específicas” (FOUCAULT, 2008, p. 494).

As legislações mais recentes são exemplo desses processos. O Plano Estadual de Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2005), por exemplo, traz a preocupação com a necessidade de obter dados precisos para implementar ações. No diagnóstico, refere: “percebe-se uma imprecisão nos dados que dimensionam a situação da educação especial no Estado do Rio Grande do Sul. (...) verifica-se que, em determinadas regiões do Estado, existe uma concentração de professores capacitados em detrimento a outras, onde há carência dos mesmos, o que resulta o não-atendimento das demandas” (IB.). Dentre outras constatações,

assinala-se que as ofertas de atendimento especializado estão concentradas mais na capital e região metropolitana, indicando a necessidade de ampliar os atendimentos e serviços de apoio. Também com base em dados estatísticos, assegura-se que, “apesar de tais constatações, verifica-se um crescimento no número de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede de ensino do Estado do Rio Grande do Sul” (IB.), porém indica-se, mais uma vez, que “o crescimento quantitativo não implica, diretamente, a qualificação do atendimento a esses alunos, sua acessibilidade e sua permanência efetiva na escola” (IB.).

Em face dos problemas constatados, no marco biopolítico, há necessidade de regulamentações operando que funcionem não só como reguladores dos sistemas de ensino e instituições, mas como regulação permanente dos anormais nesses sistemas.

É pertinente trazer alguns exemplos, tanto do Plano Estadual de Educação, quanto do documento mais recente do Conselho Estadual de Educação, o Parecer nº 56 de 2006 (RIO GRANDE DO SUL, 2006). O primeiro aponta para a necessidade premente de qualificação da escola nos aspectos de gestão, recursos humanos, condições arquitetônicas e curriculares para que esta possa constituir-se em uma escola para todos. Também destaca que os sistemas de ensino devem oferecer atendimento através de especialistas da saúde (fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos), enfim, todo apoio especializado para dar suporte ao atendimento dos alunos incluídos. Entre outros objetivos, aponta para a necessidade de definir recursos orçamentários, flexibilizar currículos e metodologias de ensino.

As regulamentações, em seu funcionamento, permitem uma condução de condutas em outras instâncias. Passam a regular não só os currículos de formação de professores, mas outros cursos, uma vez que se prevê “incluir, em três anos, conteúdos disciplinares referentes a educandos com necessidades especiais nos cursos de medicina, enfermagem, arquitetura, engenharia e outros, para que possam conhecer as características da necessidade, viabilizando, na sua prática, a inclusão” (RIO GRANDE DO SUL, 2005, p. 70).

O Parecer nº 56 de 2006 (RIO GRANDE DO SUL, 2006), que “orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul”, traz claramente a necessidade de basear as políticas nos dados oriundos da população e prevê que a Secretaria Estadual de Educação

deve realizar, anualmente, o levantamento da população a atender e divulgar a relação das escolas comuns adaptadas aos alunos com necessidades especiais, das escolas comuns com classes especiais e das escolas especiais, de forma que a sociedade tenha acesso regionalizado a esses dados. Cada órgão regional deve realizar este levantamento e divulgar nos meios de comunicação, no período que antecede as matrículas.

Esse levantamento fundamenta a necessidade de novas tecnologias de regulamentação, de acordo com o que se apresenta, e regula os sistemas de ensino.

A consideração de dados, em termos de “diagnóstico da realidade”, fundamenta objetivos e metas. Destacam-se aqueles que são voltados à produção de novas posições de sujeito, novas práticas normalizadoras e, assim, nova distribuição dos corpos. Alguns exemplos, em termos de professores, alunos e sistemas de ensino, estão no Parecer nº 56 (IB.), que prevê:

- a) professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- b) distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;
- c) flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;
- d) serviços de apoio pedagógico especializado, realizado:
 - na classe comum, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais e o sistema Braille, e de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;
 - em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.
- e) avaliação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, inclusive para a identificação das necessidades educacionais especiais e a eventual indicação dos apoios pedagógicos adequados;
- f) temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série.

Há uma combinação de aspectos da realidade, portanto, “naturais” com a norma estabelecida pela média escolar. Os levantamentos de dados que “medem” os fenômenos da realidade servem para justificar necessidades que aparecem quanto à flexibilização das metodologias e currículos “para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência” (IB.). No entanto, só existe flexibilização em relação a alguma coisa, ou seja, nesse caso, em relação à média operada pela norma, colocada em prática pelas regulamentações.

Outro exemplo de um item da parte “Diversificação curricular” sugere “realizar adaptações significativas no currículo para o atendimento dos alunos e indicar conteúdos curriculares de caráter mais funcional e prático, levando em conta as suas características individuais” (RIO GRANDE DO SUL, 2006). Pode-se situar nessa mesma análise a proposição do documento quanto à “terminalidade específica” prevista na legislação para aqueles que, no processo de normalização, não atingem a média. Orienta-se que se trata de

uma certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada na avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. Para quem não alcançou o nível de conhecimento exigido para conclusão (IB.).

O conjunto de técnicas colocadas em prática em favor de população anormal incidem na regulação dos sujeitos e funcionam como práticas normalizadoras. O foco na população, no caso desta tese, na população narrada pelos discursos da Educação Especial, é evidenciado na própria estrutura que regula as políticas educacionais. Os desdobramentos das legislações oriundas do Estado, por exemplo, são emitidos pelos Conselhos que fiscalizam as ações do Estado e são normativos (Conselho Nacional de Educação, Conselho de Educação Básica, Conselho Estadual de Educação, etc.). Em todas as legislações, é possível constatar que os objetivos nascem de um diagnóstico, isto é, de um estado em que se encontra a “realidade”, retratado através de dados estatísticos ou outros dados empíricos. Os Conselhos são entidades cujo objetivo maior é representar a população, ou seja, assegurar que os desejos dessa população sejam colocados em prática pelos sistemas de ensino, criando regulamentações em sua defesa.

Essas regulamentações inscrevem-se numa arte de governar, num tipo de governamentalidade baseada na idéia de produção da liberdade para aqueles a quem as políticas são dirigidas que também funciona como regulador da prática governamental, em

instrumentos de gestão dos perigos num período em que “a economia mostra uma incompatibilidade de princípio entre o desenrolar máximo do processo econômico e uma maximização dos procedimentos governamentais” (FOUCAULT, 1997, p. 93). Desde a reflexão feita pelos economistas do século XVIII e XIX, passou-se a entender que a prática econômica fosse sendo subtraída da razão de Estado, e, com a crítica do excesso de governo, desenvolveu-se o neoliberalismo⁸⁴.

Essas operações são ativadas nos termos da biopolítica pela combinação dos mecanismos, tanto disciplinares (controle sobre corpo), quanto regulamentadores (população), que induzem comportamentos, hábitos, regras de higiene, cuidados às crianças, escolaridade, etc. São mecanismos muito mais sutis, economicamente muito mais racionais, que vão funcionar como reguladores dos sujeitos das instituições e das práticas governamentais.

É possível ver, nas regularidades discursivas, um movimento de ampliar cada vez mais as políticas para aqueles ditos com necessidades educacionais especiais, ou melhor, ampliar os mecanismos de normalização desses sujeitos, tendo como referência a educação escolar. A palavra de ordem é a inclusão escolar, juntamente com as técnicas para manter esses alunos na escola. A inclusão, considerada em todos os documentos como um dos maiores compromissos do sistema oficial de educação, provoca o investimento em ações voltadas para a manutenção do aluno na escola.

Finalizando esta seção, esclareço que esse estudo não desconsidera as tensões empreendidas em defesa da Educação Especial escolarizada, abordadas por alguns autores aqui mencionados. Porém, o foco da discussão tenta mostrar a estreita relação entre essas práticas e a produção de verdades que dão sentido às próprias legislações. Ao definir modelos pedagógicos, constituem subjetividades e colocam em funcionamento estratégias de normalização.

Até aqui, pode-se constatar que as políticas nacionais são práticas que não podem ser analisadas fora de um contexto mundial, tendo em vista que as referências no Brasil são

⁸⁴ Foucault analisa o neoliberalismo inglês, alemão e americano no curso “Nascimento da Biopolítica”. Na análise, o filósofo aponta especificidades de cada modelo, mas mostra que os três trazem a crítica ao “excesso de governo” que se legitima no perigo da seqüência: “intervenção econômica, inflação dos aparelhos governamentais, administração excessiva, burocracia, rigidificação de todos os mecanismos de poder, ao mesmo tempo em que se produziriam novas distorções econômicas, introdutoras de novas intervenções” (FOUCAULT, 1997, p. 96).

documentos internacionais e grandes declarações, citados inclusive nos termos legais. Os enunciados que constituem os documentos analisados reforçam que determinadas práticas normalizadoras foram constituindo a Educação Especial ao longo dos anos.

PARTE III

ENREDO DISCURSIVO

5. PRÁTICAS NORMALIZADORAS

Guardando algumas especificidades mais locais, é possível visualizar ênfases nas práticas discursivas na segunda metade do século XX, tanto no Rio Grande do Sul, quanto na cidade de Novo Hamburgo. As formações discursivas que foram dando sustentação às práticas pedagógicas inscrevem-se num viés médico-psicológico e, nas últimas décadas, mais fortemente psicopedagógico⁸⁵.

Embora de forma mais localizada se encontrem iniciativas anteriores, é possível afirmar que é nas décadas de 1950 e 1960 que as práticas voltadas ao aluno com deficiência passam a constituir políticas educacionais, conforme já referido. Em Novo Hamburgo, as primeiras práticas datam do final da década de cinquenta e início de sessenta, com o movimento em torno da criação da APAE, com a parceria da Prefeitura Municipal. No entanto, essas práticas na rede regular de ensino são evidentes em termos documentais somente na década de 1970 e mais fortemente na década de 1980, quando é criado o CADOE. No Rio Grande do Sul, o marco é a criação do SOEE na década de 1950. Já, mais especificamente, a partir dos anos noventa podem ser localizadas transformações mais acentuadas, com os discursos de flexibilização das instituições para promover a inclusão escolar. Esse movimento das políticas de Educação Especial pode ser evidenciado também através dos excertos das *Revistas do Ensino*, porém, com algumas variações demonstradas no decorrer do texto.

É importante ressaltar que a organização sob forma de conjuntos de práticas normalizadoras não trata de mostrar uma homogeneização das práticas discursivas, mas uma forma de organização que aqui foi privilegiada. Também não significa que as práticas são estanques dentro de cada um dos três períodos mais ou menos delimitados para o exercício de análise nesta tese, porque elas se entrecruzam, se inter-relacionam e se atualizam ao longo dos tempos. Por esse motivo, foi utilizado o termo “ênfase”, que significa determinado realce de umas práticas em relação a outras. Conforme já sinalizado, cada uma dessas ênfases traduz-se em práticas normalizadoras que vão interpelando os sistemas de ensino, as instituições, os sujeitos em cada um desses períodos.

⁸⁵ De certo modo, o mesmo pode ser dito em relação ao âmbito nacional, o qual não é aqui privilegiado para fins de análise.

Tendo até aqui discutido as idéias principais que constituem a tese, é preciso esclarecer que não argumento em favor de uma superação em relação a uma condição não-ideal. O que se buscou foi analisar e problematizar práticas da política de Educação Especial que são constitutivas da política educacional brasileira, uma vez que também somos forjados nessas práticas.

O objetivo deste capítulo é apresentar a analítica do estudo no sentido de discutir as ênfases nas práticas de Educação Especial percebidas a partir dos documentos ao longo dos anos e mostrar as práticas de normalização que vão constituindo as políticas educacionais. Passo, então, a detalhar cada uma das ênfases, a saber: *a institucionalização do anormal; a distribuição dos corpos na escola; a inclusão e o controle dos sujeitos na escola comum.*

5.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ANORMAL

Nesta seção, evidenciam-se as técnicas que funcionam nos mecanismos de normalização enredados nas políticas educacionais voltadas à institucionalização do anormal, no sistema regular de ensino, cujos discursos são engendrados pela idéia de correção e por uma terapêutica do corpo do anormal. Os enunciados permitiram selecionar correção e saberes especializados como unidades de análise, operando na normalização dos sujeitos narrados na/pela Educação Especial. Localizo essa ênfase principalmente em torno das décadas de 1950 e 1960, valendo-me de fragmentos advindos dos documentos já mencionados, em âmbito estadual e municipal.

5.1.1 A correção da deficiência

Segundo Foucault (2002a), um dos elementos que começa a se definir a partir do século XVIII é o *indivíduo a corrigir*. Esse é um indivíduo que surge na idade Clássica. O contexto desse indivíduo é a família. Ele vai aparecer nesse jogo, no sistema de apoio que existe na família, depois na escola, na rua, no bairro, na igreja, na polícia, etc. Ele apresenta a

característica de ser regular na sua irregularidade. “O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível” (IB., p. 73). Nesse caso, requer certo número de intervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção. Forma-se um jogo entre a corrigibilidade e a incorrigibilidade. “Esboça-se um eixo da corrigível incorrigibilidade, em que vamos encontrar mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal, precisamente” (IB.).

O aparecimento do incorrigível é contemporâneo à instauração das técnicas de disciplina no exército, nas escolas e nas próprias famílias, por meio de "um conjunto de técnicas e de procedimentos mediante os quais se tratará de disciplinar os que resistem ao disciplinamento e de corrigir os incorrigíveis" (FOUCAULT, 2002a, p. 415). O controle e a punição dos indivíduos não são mais efetuados pela justiça, mas por uma série de poderes laterais, como a polícia, e toda uma rede de instituições de vigilância e de correção (FOUCAULT, 1996). As instituições de correção, pedagógicas, psicológicas ou psiquiátricas e médicas que aparecem no século XIX terão “função não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir” (IB., p. 86). Com os novos procedimentos de disciplinamento do corpo, do comportamento e das aptidões, estabelece-se um conjunto de estratégias que envolvem o aparecimento das diferentes instituições de correção.

Nessa analítica, a noção de norma como padrão de referência objetiva os indivíduos narrados através das técnicas, no nível individual, e ao mesmo tempo os subjetiva. É possível evidenciar através dos discursos de correção que os comportamentos vão sendo classificados, as capacidades vão sendo mensuradas, as especificidades vão sendo enquadradas, sendo traçado o limite entre o normal e o anormal junto às práticas de correção e de normalização dos sujeitos.

Em Novo Hamburgo, é possível ver os primeiros movimentos na instituição de práticas de correção do anormal no âmbito da educação: o Senhor Prefeito comunicou ao professorado que, possivelmente em 1953, seria organizado “estágio de uma ou mais professoras a ser realizado no Instituto Pestalozzi, da cidade de Canoas, onde as estagiárias farão curso de aprendizagem destinada a crianças desajustadas ou deficientes mentais”.⁸⁶

⁸⁶ *O 5 de Abril*, ano 26, nº 14, 4 de julho, 1952.

Nesse mesmo período, pode-se constatar mais um sinalizador do movimento da educação do anormal, sob as técnicas corretivas, noticiado na capa do jornal sob o título “Professora especializada para ensinar surdos-mudos”, com o seguinte dizer:

Em dia da semana passada tivemos a grata satisfação de receber a visita da professora Luiza Gratzfeld Schmidt, que há vários anos se dedica ao difícil mister de ensinar surdos-mudos. (...) existem cerca de 20.000 crianças surdas em idade escolar espalhadas pelo país. (...) A professora d. Luisa reside no Esplendido Hotel quarto n. 4 e solicita por nosso intermédio, que seja procurada por surdos-mudos a fim de leciona-los e ensina-los a falar.⁸⁷

A professora oferece seus serviços aos surdos, e não a uma instituição, porém fica evidenciada a preocupação com a educação dos surdos e, sobretudo, com sua correção/normalização, já que a proposta também é “ensina-los a falar”.

A necessidade de um diagnóstico é um imperativo para definir o melhor tratamento quando se entende que “uma surdez deve ser precocemente desmascarada e orientada”⁸⁸.

O “Serviço de Orientação e Educação Especial”, criado em 1954 no Estado do Rio Grande do Sul, anuncia que a “Secretaria de Educação mantém Escola onde crianças surdas aprendem a falar”⁸⁹. As práticas abrangem técnicas de correção que colocam em funcionamento mecanismos de normalização.

Há anos, em nosso Estado, quando uma criança nascia surda, permanecia como tal, e, se essa deficiência fosse acompanhada de mudez, ficaria, por toda a vida, sem possibilidades de recuperação, mesmo que as cordas vocais fossem perfeitas. Isto porque não havia escola especial para ensinar as crianças surdas-mudas a ouvir e a falar. [Essa criança] no entanto, não deve ser considerada como deficiente mental e, bem ao contrário, pode apresentar alto coeficiente de inteligência.⁹⁰

Os professores são posicionados de forma diferente daqueles que não atuam com os ditos deficientes, uma vez que “(...) o trabalho de uma professora de crianças surdas, ou qualquer excepcional, é um verdadeiro sacerdócio, pois se é difícil, às vezes, lidar com crianças comuns, quanto não o será com excepcionais?”.⁹¹

⁸⁷ *O 5 de Abril*, ano 31, nº 20, 16 agosto, 1957.

⁸⁸ RE v. 12 nº 90, março, 1963, p. 68.

⁸⁹ RE, v. 9, nº 64, outubro, 1959, p. 49.

⁹⁰ *Ib.*, p. 50.

⁹¹ *Ib.*

Um estudo de grande importância no campo da surdez é a tese de Lunardi (2003), que analisou a produção da anormalidade surda nos discursos da Política Nacional de Educação Especial. A autora considerou essa política como um dispositivo pedagógico de normalização que opera na constituição de subjetividades anormais e mostrou as formas como os discursos instituídos pelas práticas de Educação Especial colocam em funcionamento estratégias de normalização para os sujeitos surdos. É relevante referir as estratégias discursivas que a autora identificou, a partir das quais podem-se tornar evidentes práticas discursivas operando na constituição da alteridade surda de *patologização* e de *pedagogização*. Nas práticas de patologização, a autora evidencia uma produtividade de discursos voltados a um olhar medicalizado e clínico, preocupado em descrever a deficiência auditiva, diagnosticá-la e preveni-la; na pedagogização, identifica uma espécie de prescrição pedagógica para professores utilizarem em todas as etapas da educação do surdo. Esse estudo é pertinente, na medida em que há nos enunciados sobre a surdez, uma combinação dessas estratégias, visando à reeducação, à correção, à normalização.

Essa concepção está na *Revista do Ensino*, na seção denominada “Divulgando experiências”, onde são apresentadas sugestões de atividades para os “Processos corretivos de deficiência”⁹². Dentre as sugestões, estão:

I) “casos em que os necessários níveis de maturidade não foram atingidos” antes de aplicar o teste ABC;

II) “casos em que a criança revelou baixo nível de resistência à fadiga ou falha na fixação visual”;

III) “casos em que há tendência à inversão”. “(...) a criança é canhota e é levada a comportar-se como destra”;

IV) “casos em que há deficiências no controle motor”;

V) “casos em que há deficiência na percepção visual”;

Além desses casos, estão as deficiências visuais e auditivas, assim como “Casos em que a criança revelou deficiência na prolação” [ato de proferir som, prolongamento do som].⁹³

⁹² RE, v. 4, n° 31, junho de 1955, p. 27.

Vale a pena destacar também a forma de operação das técnicas de correção pela rede de saberes da ortofrenia e da psicologia, de modo que

(...) os alunos devem ser examinados pelos funcionários do S.O.P. (Serviço de Ortofrenia⁹⁴ e Psicologia), depois que tenham sido preenchidas as fichas individuais, a fim de serem submetidos aos necessários processos corretivos, o que só poderá ser efetuado, depois que se conhecer a natureza da deficiência e suas causas⁹⁵.

A intervenção está pautada na idéia de causa e conseqüência, em que se combinam os saberes biológicos e psicológicos para agir na correção.

Como uma boa sugestão de tratamento adequado, está “o Serviço de Orientação e Educação Especial (S.O.E.E.)”⁹⁶. Nas finalidades, constava o auxílio à Família e à Escola; a profilaxia dos desajustamentos; os princípios de higiene mental; a orientação a respeito de aspectos evolutivos da criança; a preconização de métodos educacionais mais adequados; a orientação vocacional de adolescentes.

Merece destaque a referência na RE de 1963 sobre o histórico do SOEE:

No início de sua história, o SOEE não era conhecido. Seus clientes precisavam ser buscados. Em 1954, a média anual de atendimento era de 100 alunos. Este número, entretanto, foi gradativamente crescendo de 1955 para cá, chegando a ponto de ter uma fila de espera que vai de 3 a 4 meses ou, mesmo, quando da metade do ano para o fim, de 6 a 8 meses. Já agora, a procura é maior que a possibilidade de atendimento. Esta espera, que acontece mesmo em clínicas européias e norte-americanas consideradas as de maiores recursos, é um problema que existe em todo o serviço de Psicologia, decorrente da necessidade muito grande, e cada vez maior, de um atendimento neste setor⁹⁷.

As instituições acompanhadas pelo SOEE eram as Classes e Escolas Especiais e os Centros de Recreação. O aluno era posicionado como “cliente” na Seção de Protocolo e como “caso” na Seção de Orientação Psicológica. Nesses enunciados, vê-se a atuação do SOEE mais voltada para uma perspectiva clínica.

⁹³ RE, v. 4, nº 31, junho, 1955, p. 27.

⁹⁴ O dicionário *Aurélio* define como “correção das perturbações intelectuais”.

⁹⁵ RE, v. 4, nº 31, junho, 1955, p. 27.

⁹⁶ “O SOEE é um órgão da Secretaria de Educação e Cultura que tem por finalidade auxiliar a Família e a Escola em problemas educacionais de crianças e adolescentes que exigem, eventual ou permanentemente, um estudo e cuidados especiais. Para, isto mantém uma clínica médico-psicopedagógica, com fins de diagnóstico, orientação e tratamento; uma rde de Instituições Complementares, para educação de Excepcionais; e cursos de formação e aperfeiçoamento de técnicos que se destinam ao próprio Serviço ou a Instituições congêneres” (RE, v 13, n. 96, setembro, 1963, p. 12).

⁹⁷ RE, v. 13, nº 96, setembro, 1963, p. 08.

É importante visibilizar a forma como os discursos de correção vão ganhando espaço e produzindo verdades. A diretora do SOEE⁹⁸, no ano de 1963, destaca a importância desse serviço, dando a entender que o único caminho para “aquelas crianças” é o espaço terapêutico.

(...) Aqui no Rio Grande do Sul, temos dentro do Serviço de Orientação e Educação Especial, um grupo de elementos que num real trabalho de equipe, trabalho conjunto e estreitamente entrelaçado, conseguem fazer com que floresçam esperanças para aquelas crianças que são portadoras de deficiências emocionais, físicas ou mentais⁹⁹.

Durante a década de 1960, são recorrentes os discursos de orientação para a institucionalização do indivíduo dito deficiente, seja na escola especial, seja nos outros serviços que apresentavam uma relação muito estreita com a área da saúde. Há, ainda, referência de exemplos dos Estados Unidos, Grã-Bretanha, Bélgica, Portugal e Holanda, considerados exitosos nas práticas de normalização¹⁰⁰.

Em âmbito estadual, as práticas de correção e de normalização são evidenciadas nos discursos de incentivo à criação das classes especiais, na década de 1960. Vale a pena trazer aqui a citação abaixo.

A finalidade da Classe Especial é muito mais ampla que as das classes normais. Inclusive ela possibilita a adaptação da criança que necessita, muitas vezes, nela estar apenas um ano, acompanhando depois a seriação comum, ou seguindo numa classe de recuperação (...). Outras crianças, entretanto, deverão permanecer na Classe Especial todo o período da escola primária e ir até onde suas possibilidades o permitam; são crianças que por condições de menos dotação intelectual não podem avançar dentro de um programa feito para crianças de condições médias¹⁰¹.

A necessidade da correção precoce também é uma prática ligada à intervenção terapêutica dos especialistas. Em 1963, a RE apresenta um artigo intitulado “Esperar é sempre errado”, escrito por um médico, o qual alerta para o erro que seria esperar no caso das

⁹⁸ Em 1963, houve a modificação no SOEE, criado em 1954, passando a denominar-se “Divisão de Educação Especial – DEE”, quando a Secretaria de Educação e Cultura foi reestruturada, atuando até 1970, sendo que a Divisão foi incorporada ao departamento de educação especializada da SEC, descentralizada em três centros: Centro de Orientação e Preparação para o Trabalho – COPA; Centro de Educação Complementar para Deficientes Visuais – CECDEVI; Centro de Educação Complementar para Deficientes da Audição e da Linguagem – CECDAL.

⁹⁹ RE, v. 13, n° 96, setembro, 1963, p. 9-10.

¹⁰⁰ RE, v. 11, n° 81, março, 1962, p. 70.

¹⁰¹ RE, v. 13, n. 96, setembro, 1963, p. 9.

“deficiências da fala e da audição”, o que exige a realização de “exame especializado, quando não se tem uma orientação segura”¹⁰².

A intenção de institucionalizar para corrigir é explicitada no seguinte excerto: “quando se deixa que o ‘tempo’ tome conta da correção da criança que fala mal, ela tanto sofrerá com a crítica dos coleguinhos na escola, se sentirá tão deslocada por ser alvo de chacotas e humilhações contínuas (...)”. O alerta do médico é de que “o tempo não é o melhor remédio. Quase sempre é o pior”¹⁰³.

Dizeres de professoras que atuavam no SOEE, num tom de benevolência, demonstram o sentido dado ao trabalho com o anormal quando se posiciona tanto o professor, quanto o aluno, afirmando-se que "educar o excepcional é uma tarefa e um desafio, mas, sobretudo, é fazer rica e compensadora experiência" ¹⁰⁴.

A média escolar requer um currículo que atenda às práticas de normalização necessárias à situação, já que é preciso institucionalizar o anormal. “A criança excepcional super ou subdotada é uma realidade irrefutável dentro de qualquer comunidade”¹⁰⁵. A média como parâmetro é traduzida através de testes que servem de balizadores das práticas de correção e dos processos de normalização.

Se, por um lado, o indivíduo possuidor de um Q. I. acima do normal necessita de uma orientação também acima da média, capaz de solicitar-lhe tudo aquilo de que é capaz, por outro lado, aquele que é portador de deficiências físicas ou mentais ou de perturbações emocionais necessita de uma orientação capaz de adaptá-lo o melhor possível ao mundo em que vive¹⁰⁶.

Vê-se aí média como uma estratégia que serve de referência para práticas biomédicas e normalizadoras, colocadas em funcionamento por uma terapêutica dirigida àqueles que se desviam da média, ou melhor, aos que estão abaixo dela. Essa medida funciona como norma que articula mecanismos de normalização.

Esses discursos apontam para a necessidade de instituir também um espaço de profissionalização para aqueles que não acompanham o tempo escolar, ou seja, para aqueles

¹⁰² RE, v. 12, nº 90, março, 1963, p. 68.

¹⁰³ Ib.

¹⁰⁴ RE, v. 13, nº 96, setembro, 1963.

¹⁰⁵ Ib., p. 08.

¹⁰⁶ Ib.

que não acompanham as práticas de correção. Foi planejado pelo SOEE um Centro Ocupacional como parte do programa voltado à Educação Especial. Acreditava-se que, nesse Centro, poderia ser “efetuado o coroamento das atividades da escola especial, visando, justamente, à formação profissional, dentro daquelas profissões que possam estar ao alcance do adolescente menos dotado”¹⁰⁷.

Nas práticas que analisam e decompõem o indivíduo, vai sendo estabelecida uma média que funciona como comparabilidade. Nesse processo, os indivíduos vão sendo posicionados – foi nesse processo que passou a existir o aluno excepcional, pois a excepcionalidade só existe em relação a uma comparabilidade.

Excepcional é todo o indivíduo que se afasta do grupo médio de pessoas. Assim, caem nesta classificação tanto o aluno bem dotado, como o subdotado. Por uma limitação de tema, estamos nos referindo à criança deficitária, à menos favorecida em dotes físicos e intelectuais, à que apresenta dificuldades para aprender¹⁰⁸.

É o anormal em relação à norma que, objetivado pelos saberes e poderes, é capturado pela média, sendo posicionado abaixo dela nas práticas de normalização.

O termo excepcional, aceito em todo o Brasil, é interpretado de maneira a incluir crianças, adolescentes e pessoas de maior idade, que se desviem acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou de qualquer combinação destas, de forma a criar um problema especial com referência a sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social.¹⁰⁹

A noção de desvio da norma é tomada como natural e óbvia, tanto é que essa denominação é utilizada também na Constituição Federal de 1967. É a força da ciência médico-pedagógica que elabora um discurso erudito, reforçando a crença no caráter natural das aptidões e das inaptidões (MUEL,1991).

Tanto o aluno “bem-dotado” quanto o “subdotado” estão posicionados na norma, tendo a média como parâmetro. Em 1961, um artigo escrito por especialista em educação, sob o título “Orientação educacional para alunos bem-dotados”, traz o seguinte:

Definição de Bem-Dotados: uma parte dos trabalhos neste sentido realizados no século passado e no início deste demonstra a preocupação para com crianças altamente dotadas, ou melhor, aquelas que aparecem uma

¹⁰⁷ Ib., p. 09.

¹⁰⁸ RE, v. 13, n. 96, setembro, 1963, p. 13.

¹⁰⁹ *Jornal VS*, nº 6, 24 de julho de 1964, p. 27.

entre mil. Os estudos mais recentes, todavia, usam uma definição mais ampla, abrangendo as crianças que formam a camada superior de 10 por cento da população, distinguindo-se por acentuada habilidade ou vocação em determinada área – arte, letras, ciência, ou prenda unicamente verificável por meio de testes de inteligência. (...) numa democracia cabe à sociedade preocupar-se com a educação dos bem-dotados, principalmente porque muitas dessas crianças nascem em lares pobres e dependem da sociedade para que possam desenvolver suas capacidades.¹¹⁰

A classificação “superdotado” é utilizada nos dias de hoje na própria LDB/1996, artigo 59, que, assim como o PNE (Capítulo 8), vincula o termo à Educação Especial. Trata-se do aluno posicionado acima da média.

Reportando-me a práticas da década de 1960, a correção dos desvios pode ser iniciada mesmo antes do nascimento. A RE divulga orientação às famílias como “medidas preventivas mínimas” para evitar o retardo mental, destacando exame pré-nupcial dos noivos, orientação pré-natal às gestantes e orientação “post-natal” (sic.). Há o alerta aos pais para observarem se os filhos estão tendo “desenvolvimento normal”¹¹¹.

Essas práticas estavam em sintonia com o movimento que ocorria no Brasil, de iniciativas oficiais quanto à educação da pessoa com deficiência, a partir da década de 1950. Em Novo Hamburgo, podem-se evidenciar essas práticas com mais ênfase na década de sessenta. Nessa época, cogita-se a criação de uma escola especial em Novo Hamburgo, numa notícia intitulada “A Prefeitura interessada na instalação de uma escola de orientação especializada”¹¹².

Em contato com a Administração Municipal, soubemos que a Prefeitura está interessada na instalação, nesta cidade, de uma escola de Orientação Especial. A referida escola tem por finalidade a recuperação de crianças retardadas ou de difícil aprendizagem merecendo as mesmas uma educação especializada. Será a dita escola subordinada à Secretaria de Educação e Cultura através do Serviço de Orientação Especial ¹¹³.

Pode-se inferir que, em Novo Hamburgo, a década de cinquenta foi de discussão acerca das possibilidades de educação do aluno com deficiência, através de diferentes formas institucionalizadas. Na seqüência, a década de sessenta é um marco para a institucionalização do anormal para correção, com a criação de uma escola de Educação Especial em Novo Hamburgo, concretizada então.

¹¹⁰ *O 5 de Abril*, ano 35, nº 19, 11 de agosto, 1961.

¹¹¹ RE, v. 13, n.102, maio, 1965, p. 54.

¹¹² *O 5 de Abril*, ano 33, nº 52, 1º de abril, 1960.

¹¹³ *O 5 de Abril*, ano 33, nº 52, 1º de abril, 1960.

O prefeito da cidade comprometeu-se em “apoiar o funcionamento da escola para crianças excepcionais”¹¹⁴, o que denota que passa a ser uma política educacional do município. Em janeiro de 1964, a APAE convoca os pais para receberem orientações para “as crianças excepcionais”.¹¹⁵

Ainda em 1963, aconteceu a “Semana Excepcional no Vale dos Sinos”, no final de agosto. Consta que foi realizado um curso que integrou a “Campanha de esclarecimento ao público”, destinado a pais, professores e interessados, com objetivo de tratar de “problemas psicológicos da criança no lar e na escola”.¹¹⁶

Nesse movimento está a criação da Fundação Rio-Grandense para Cegos (FRC) no RS no ano de 1961. Uma publicação no jornal evidencia a implementação de outras iniciativas quanto à institucionalização do anormal.

Entre os múltiplos objetivos da FRC, destaca-se o plano de educação do cego, sem separá-lo de sua família. Para isso, pretende a FRC criar escolas especializadas no ensino de cegos em todos aqueles municípios em que haja um número regular de deficitários visuais. Assim, desenvolvendo o patrimônio cultural, intelectual e moral dos cegos, buscará a FRC o bem-estar e justiça social para os que não vêem. O cego é útil e uma vez recuperado, pode prover-se economicamente e dar sua valiosa colaboração para o progresso da sociedade.¹¹⁷

O discurso de normalização mostra também o sentido de utilidade do sujeito cego para o progresso da sociedade, sobretudo num momento histórico em Novo Hamburgo, que vislumbrava crescimento através da expansão do calçado, num sentido de progresso.

Num outro artigo, em março de 1964, intitulado “A visão dos que não vêem”, é reforçada a necessidade de educação para o cego como uma forma de compensar o que lhe falta. Ele “não é coitado, pois desenvolve a percepção”.¹¹⁸

Quanto à ordenação dos espaços, há orientação às escolas sobre o número ideal de aluno por classe para que ocorra o bom atendimento, sendo 15 alunos para as classes de “aprendizagem lenta” e oito alunos para as classes de “retardados mais graves”. Na Rede Municipal de Novo Hamburgo, na década de 1960, não consta registro de classes especiais, e,

¹¹⁴ *Jornal NH*, n° 216, 20 de dezembro de 1963, p. 14.

¹¹⁵ *Jornal NH*, n° 218, 4 de janeiro de 1964, p. 6.

¹¹⁶ *Jornal NH*, n° 198, 23 ago 1963, p. 8.

¹¹⁷ *Jornal NH*, n° 219, 10 de janeiro de 1964, p. 3.

¹¹⁸ *Jornal NH*, n° 227, 06 de março de 1964, p. 7.

na década de 1970, são formadas classes de aprendizagem lenta (CAL), sendo que, em 1975, havia CAL em 12 escolas, com turmas de 13 a 20 alunos.

Ligada à Divisão de Educação Especial da SEC, havia também a coordenação das Classes Especiais Hospitalares no plano de assistência aos alunos excepcionais, contando com três escolas, que funcionavam anexas a clínicas infantis do Estado, com a denominação de "Classes Especiais Hospitalares"¹¹⁹.

Em 1966, também há referência às classes hospitalares, ressaltando-se a necessidade de uma classificação dos sujeitos, ou melhor, de um posicionamento desses sujeitos em relação uns aos outros, mais uma vez tendo por referência a norma.

(...) Dividimo-las dentro de cada nível em subgrupos atendendo a exigências de ordem física, emocional, social, pois não podemos, nem no mesmo nível de escolaridade, reunir crianças de baixa vitalidade com outras que apresentem simples problemas de correção ortopédica, ou apáticas e agressivas, num só grupo. As atividades, os métodos de trabalho, os processos que convêm a uns, são desaconselhados e mesmo prejudiciais a outros¹²⁰.

A necessidade de tratamento especial está na Lei Estadual 5751, de 14/05/69, título 10º, dedicado à educação dos excepcionais, que “deverá ser ministrada em classes comuns sempre que possível, em escolas especiais, em classes hospitalares, em Centros de Preparação Profissional” (FUNDAÇÃO..., 2007). Destaca-se também a necessidade de professores especializados.

A especialidade médica é suporte para o trabalho pedagógico. No Relatório de 1968, consta que o serviço médico odontológico atendeu 20 escolas e realizou consultas, bem como receitou medicamentos. Dentre os destaques, estão as “patologias mais encontradas”¹²¹. O relatório está assinado por um médico vinculado ao “Movetário”, nome dado ao movimento comunitário que envolve, além da prefeitura, o Lions Clube, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e o Estado.

¹¹⁹ “Tais classes são constituídas por crianças internadas para convalescença ou tratamento de deficiências físicas as mais diversas, desde as de natureza ortopédica (poliomielite, osteomielite, tuberculose osteo-articular, paralisias cerebrais, fraturas, artrites deformantes) até as produzidas por baixa vitalidade (anemias, avitaminoses, cardiopatias, nefropatias, febre reumática)” (RE, v. 14, n° 105, outubro, 1965, p. 48).

¹²⁰ RE, v. 14, n° 107, fevereiro, 1966, p. 52.

¹²¹ São elas: “verminoses 90% dos casos; desnutrição 70%; anemias 50%; odontopatologias 50%; otorrinolaringopatologias 30%; problemas do aparelho digestivo 25%; p. do aparelho respiratório 20%; p. dermatológicas 10%; p. neurológicas 2%; outras patologias 5%”. Há uma observação de que “a grande maioria dos escolares apresentaram várias patologias concomitantes” (Relatório de 1968).

Existe uma preocupação com a intervenção como prática preventiva. Em 1968, iniciaram-se as atividades pré-escolares junto às escolas. Há um item, denominado “Setor de Assistência ao Pré-escolar – Jardinas de Infância”, que informa que, “além das creches a cargo do Departamento de Assistência na subprefeitura, foram criados jardins de infância” para alunos de seis anos, visando à “boa preparação para a criança ingressar e evoluir com êxito no decorrer do 1º ano”¹²².

Os discursos de institucionalização do anormal também se articulam com os discursos estatísticos, no nível do biopoder, na medida em que agem sobre a população. Esta passa a ser o objeto de poder quando os saberes extraídos dela própria são utilizados como norma para sua regulamentação. No exemplo abaixo, têm-se probabilidades.

Uma das maiores dificuldades que vem enfrentando o serviço de Educação Especial, tanto no Rio Grande do Sul, como nos outros Estados do Brasil, em geral, é a falta do elemento humano para atender aos milhares de crianças excepcionais que necessitam um tratamento especializado. Embora não se possua dados estatísticos exatos do número de excepcionais existentes no Brasil, calcula-se que entre a população escolar 3 % são portadores de deficiência mental acentuada e 5 % de deficiência mental leve. Sabendo-se que existe no Rio Grande do Sul aproximadamente cerca de 1 000 000 de crianças em idade escolar (de 7 a 14 anos) nós teríamos 80 000 crianças necessitando de educação especial¹²³.

São discursos que tomam a população como um conjunto de seres vivos e coexistentes, com traços biológicos e patológicos que dizem respeito a técnicas e saberes específicos (FOUCAULT, 1997). No excerto abaixo, o dado estatístico é justificativa para a criação de novas táticas, ou melhor, de novas regulamentações.

Ninguém pode ignorar que de cada 100 recém-nascidos, um é portador de retardamento mental! **E de seis retardados CINCO podem ser recuperados devidamente uma vez que lhes dê a instrução, a atenção e o carinho necessários.** A Secretaria de Educação, através do SOEE – Serviço de Orientação e Educação Especial vem prestando assinalados serviços nesse sentido. Em São Leopoldo, em Caxias do Sul, em Bagé, em Santa Maria, em Porto Alegre já existem escolas especiais que distribuem assistência educacional aos retardados mentais¹²⁴.

A tecnologia biopolítica é evidenciada no movimento internacional em favor da educação do aluno com deficiência, conforme a RE de 1964, que faz referência à 23ª Conferência Internacional de Instrução Pública, realizada em Genebra, convocada pela

¹²² Relatório de 1968.

¹²³ RE, v. 14, nº 103, agosto, 1965, p. 66.

¹²⁴ Jornal NH, nº 192, 12 julho, 1963, p. 4.

UNESCO. O documento refere que o espírito dessa conferência serviu de fundamento para o Setor do Ensino Especial da Guanabara, na formulação dos "Princípios Gerais do Ensino Especial para os mentalmente excepcionais"¹²⁵.

O princípio de educação para todos está servindo de justificativa para a implementação das políticas voltadas ao excepcional. A *Revista*, pautada na "Declaração dos Direitos do Homem", reforça que "todo indivíduo, independente, portanto, de quaisquer diferenças individuais, sejam estas quais forem, tem direito à educação"¹²⁶. É também citada como referência a Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pelas Nações Unidas em 1959.

As políticas de educação para todos, nas últimas décadas, têm sido um imperativo mais forte nos sistemas de ensino. No entanto, já encontramos em Comenius, no final do século XVII, o ideal de "ensinar tudo a todos". Os Estados Nacionais europeus usaram esse ideal, no século XIX, para legitimar a tomada de poder sobre a educação, a estatização da educação e a imposição da obrigatoriedade escolar. Na década de 1960, esse imperativo é constitucional. "Embora o ensino especial seja de fato dispendioso, as despesas feitas com o excepcional estão previstas na própria Constituição do país que diz que toda criança tem direito de receber educação"¹²⁷. A LDB n° 4024/1961, Artigo 88, já prevê esse direito, apontando que a educação dos excepcionais deve enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

A política para Educação Especial prevê que "o Estado deve prover escolas e classes para todas as crianças, a despeito de raça, credo, situação econômica, condições físicas, sociais ou intelectuais". As práticas também visam gerenciar o risco social, pois "se ela [a criança excepcional] não fôr aceita se sentirá infeliz, desajustando-se emocionalmente e talvez até se torne um delinqüente"¹²⁸.

Ao longo dos excertos, pode-se analisar que os enunciados classificam os alunos considerados com dificuldades de aprendizagem, definindo aqueles cuja avaliação atesta que poderão ser corrigidos, mas há também os que não têm perspectiva de correção, para os quais são criados espaços do tipo centros ocupacionais.

¹²⁵ RE, v. 13, n° 99, setembro, 1964, p. 59.

¹²⁶ RE, v. 13, n° 100, fevereiro, 1965.

¹²⁷ RE, v. 14, n° 103, agosto, 1965, p. 66.

¹²⁸ *Ib.*, p. 67.

Uma pesquisa que muito contribui para compreender o funcionamento das práticas de correção no campo da educação é a dissertação de D. Arnold (2006), um estudo que analisa pareceres de especialistas sobre alunos encaminhados ao Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Educação e Aprendizagem de São Leopoldo. A autora analisa e problematiza os discursos que produzem as condições para a invenção e a permanência dos sujeitos considerados com dificuldades de aprendizagem na escola inclusiva, mostrando o aparecimento de uma norma que posiciona os sujeitos em idade escolar em aprendentes e não-aprendentes. Esse estudo possibilitou à autora mostrar as condições para essa invenção, que estão associadas a iniciativas socializadoras, desde o surgimento da escola e, dentro dela, o surgimento da média e daqueles considerados fora da média. É nessa articulação que Arnold (2006), entendendo a norma como instituidora de uma zona normalizadora, evidencia que a média escolar possibilita o surgimento do indivíduo a corrigir, que passa a ter um caráter de correção permanente. A autora criou a noção de *estado permanente de corrigibilidade* dos sujeitos localizados abaixo da média da zona de normalidade.

Arnold (2006) também analisa o surgimento dos serviços de apoio pedagógico, entendendo-os “como condição para manter o lugar de normalização da escola e para garantir um projeto econômico viável em tempos de globalização econômica e cultural, da escola para todos” (ARNOLD, 2006, p. 16). Nessa perspectiva, a autora problematiza a não-permanência do sujeito da aprendizagem na escola como um risco social, na medida em que o projeto social, histórico e governamental da escola para todos tem como uma de suas garantias, para manter esse projeto, a própria invenção do estado permanente de corrigibilidade. A partir disso, a autora entende que “as políticas de inclusão podem ser vistas como uma tecnologia criada também para o gerenciamento das dificuldades de aprendizagem e da gestão dos grupos de risco constituídos pelos sujeitos considerados a corrigir” (ARNOLD, 2006, p. 158).

As práticas de institucionalização do anormal têm a correção como mecanismo operador nos processos de normalização dos sujeitos posicionados pelos discursos da Educação Especial. Tentei exemplificar, com os excertos discursivos trazidos nesta seção, a forma como a correção é acionada por técnicas que funcionam combinadas entre si.

A seguir, descrevo os saberes especializados que também estão implicados no funcionamento de mecanismos de normalização dos sujeitos posicionados nos/pelos discursos da Educação Especial.

5.1.2 Os saberes e especializados

Nesta seção, estão descritas as recorrências acerca dos saberes especializados, que também implicam o especialista, conforme é possível mostrar nas narrativas acerca do anormal. Para isso, é preciso voltar para as condições que permitiram a preocupação com a educação do anormal, na virada do século XIX para o XX. Conforme já venho tentando demonstrar, essa preocupação tem relação com as práticas normalizadoras que incidem no campo da educação, em especial, na constituição da escola moderna.

Quanto ao campo da medicina, é importante trazer aqui a medicina social, analisada por Foucault (2001) como uma racionalidade política que surge com o capitalismo no final do século XVIII e início do XIX, quando novas configurações sociais surgem e a pobreza passa a constituir perigo. A medicina social desenvolve-se em três etapas: primeiramente, como medicina do Estado, que ocorre na Alemanha; a segunda focaliza a urbanização e ocorre na França; e a terceira, a medicina social do modo como foi desenvolvida na Inglaterra. A medicina social, por estar vinculada à força de trabalho, socializou um primeiro objeto, o corpo, como força de produção. “Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política” (FOUCAULT, 2001, p. 80). No controle do corpo, o indivíduo moderno torna-se o objeto do saber e da prática médica, na relação com a população.

Esse campo de saber vai-se articulando na constituição do campo da educação, especialmente com o surgimento da escola obrigatória, que “servirá para preservar a infância pobre deste ambiente de corrupção, livrá-lo do contágio e dos efeitos nocivos da miséria, desclassificá-la enfim, e individualizá-la (...)” (VARELA e ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 87). Os especialistas vão receber uma formação ministrada em instituições especiais, chamadas Escolas Normais.

Através da técnica do exame, extrai-se um saber dos próprios alunos, e a escola funciona como uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha a operação do ensino. Há uma comparação perpétua de cada um com todos, o que permite medir e sancionar. “A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia. E do mesmo modo como o processo do exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da

escola ‘examinatória’ marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência” (FOUCAULT, 2002, p. 155-156). A formação de um saber está ligada a uma forma de exercício de poder. O indivíduo é efeito e objeto do poder e do saber.

A extração de saberes sobre os sujeitos vai produzir também um disciplinamento dos saberes, que é a condição de possibilidade da formação das ciências (VARELA, 1996). Com a escola obrigatória implicada em um programa de regeneração e profilaxia social, voltada às crianças das classes populares, consideradas selvagens, objetiva-se civilizá-las e domesticá-las na escola disciplinar.

Varela localiza em princípios do século XX a reformulação das propostas educativas, especialmente do modelo pedagógico rousseauiano. Saberes da psiquiatria vão fazer parte dessa constituição. A adaptação do escolar é definida por esses saberes, e surgem as instituições de correção para educar os “inadaptados”, através de métodos e técnicas para a produção de uma visão nova da infância, sobretudo na corrente da Escola Nova (IB.). Os especialistas críticos dos métodos tradicionais, como a médica Montessori e o médico Decroly,

(...) em sua maior parte procedentes da medicina, já que exerceram a profissão de psiquiatras e de psicólogos clínicos – aceitam as teorias pedagógicas rousseauianas, situam a criança no centro da ação educativa, são partidários da aprendizagem através da ação, já que a atividade da criança constitui o centro de um processo de auto-educação (IB., p. 91).

Esses sistemas teóricos vão sendo fundamentados cientificamente em experiências com crianças de instituições especiais, com base na psicofisiologia, na condição de psicologia experimental e posteriormente na psicologia genética. O controle desloca-se da programação para a organização do meio. O interesse nas funções profiláticas e terapêuticas da educação deve-se ao fato de a maioria dos precursores dessa pedagogia ter sido médico ou ligado a clínicas.

A psicanálise de Freud e a psicologia genética de Piaget constituirão referencial para a educação institucional a partir do final da década de 1920. Segundo Varela (1996), nas *Pedagogias psicológicas*, os alunos têm menor controle “sobre sua própria aprendizagem, já que apenas os mestres, e sobretudo os especialistas, podem conhecer os progressos ou retrocessos que realizam” (IB., p. 99). Desse modo, “o peso tão forte que adquirem os especialistas na vida cotidiana e especialmente os *psi* (psiquiatras, psicanalistas, psicólogos)

justifica que outros analistas sociais vejam nesta busca incessante e insatisfatória de si próprios uma dimensão prototípica da atual sociedade terapêutica” (IB., p. 103).

Essa força do especialista é recorrente nos discursos e reforça o aparato científico pautado principalmente nos saberes *psi*. Em artigo da RE, vê-se a orientação dos especialistas para as unidades de aprendizagem, apontando “fundamentos psicológicos das relações sociais ou das relações humanas”¹²⁹. Junto a essas orientações, destacam-se a influência da família como decisiva, a formação de caráter, a evolução da criança, as experiências dos primeiros anos, entre outros. A linguagem psicológica, considerando-se que se trata de uma *Revista* para professores, é recorrente através de conceitos do tipo “constelação edípica”, “amor objetal”, “auto-erótico”, “psicodinâmica da conduta”, “introjeção”, “superego”, etc.

Discursos psicológicos, combinados com os discursos médicos e da assistência social, também são operados no suporte ao trabalho pedagógico. O Departamento de Psicologia do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), da Secretaria de Educação e Cultura do RS, teve grande preocupação com “o problema da criança desajustada, da criança que não aprende, da criança problemática”¹³⁰, o que levou o setor a realizar um trabalho de orientação educacional para auxiliar o professor. Esse trabalho exigiu um corpo de especialistas. Nesse sentido, “Psicólogos, Médicos, Assistentes Sociais e Técnicos em Educação constituem a equipe que faz estudo, diagnóstico e tratamento de crianças e adolescentes com problemas”¹³¹.

A necessidade do olhar dos saberes especializados pode ser evidenciada também quando há referência a estimativas acerca do elevado número de “crianças necessitando de educação especial”. É sugerida uma política para “sanar essa lacuna educacional”. Nesse caso, a solução é a “formação de professores e técnicos especializados, através de cursos regulares realizados nos Institutos de Educação ou em institutos autônomos, sob a direção do SOEE”¹³².

O saber da psicologia experimental tem destaque nas práticas desse período. Consta na Seção do CPOE que, “em todo planejamento de natureza educativa, estão implícitos os aspectos psicológicos do educando, como todos os outros que integram unitária e

¹²⁹ RE, v. 12 n° 90, março, 1963, p. 68.

¹³⁰ RE, v. 13, n° 96, setembro, 1963, p. 08.

¹³¹ Ib., p. 10.

¹³² RE, v. 14, n° 103, fevereiro, 1965, p. 66.

dinamicamente a sua personalidade”¹³³. Esse sentido também é reforçado, na medida em que “quase todas as Secretarias de Educação possuem órgãos técnicos especializados em diagnóstico e tratamento adequado de orientação psicológica. Consta que no Rio Grande do Sul há o Serviço de Orientação e Educação Especial (S.O.E.E.)”.

Os excertos apresentam uma definição quanto às funções dos especialistas e familiares. A correção também é um “problema de pais e filhos”¹³⁴, o especialista dá as orientações corretas, com base num saber especializado. A família deve procurar os serviços “a fim de solucionar o problema do seu filho”¹³⁵.

Em Novo Hamburgo, pode-se evidenciar o relevo dado aos saberes especializados nas discussões sobre a estruturação da APAE e a relação desta com o setor de educação do município. A APAE,

(...) junto ao magistério tem um dos seus essenciais pontos de apoio para a realização dos objetivos a que se propõe, pois, apesar de tratar-se o caso do excepcional de assunto técnico específico necessita-se, além do trabalho especializado, a colaboração direta de todos os elementos que servem ao campo educacional em geral.¹³⁶

No excerto seguinte, está a importância de uma equipe multidisciplinar como apoio ao atendimento do anormal. Esse movimento é identificado também em termos de Brasil, por volta de 1960, na medida em que o professor terá “ao seu lado”, profissionais da saúde e da assistência social (JANUZZI, 2004).

Todo o trabalho da APAE está baseado no seguinte conjunto profissional trabalhando em equipe: o médico, o psicólogo, o pedagogo e o assistente social. À família, contudo, cabe importantíssimo papel colaborando ativamente com esta equipe em tudo aquilo que diz respeito ao atendimento do excepcional e sua recuperação.¹³⁷

Conforme discussão acima, junto com o caráter preventivo/corretivo, está o sentido clínico e terapêutico. Para isso, não basta o saber pedagógico, evidenciando-se também a necessidade do olhar multidisciplinar. Essa é uma preocupação forte da época e está retratada numa notícia sobre a construção de um Instituto de Recuperação Mental, pela APAE.

¹³³ RE, v. 10, n° 77, agosto, 1961, p. 53.

¹³⁴ RE, v. 10, n° 75, abril, 1961, p. 10.

¹³⁵ *Ib.*, p. 11.

¹³⁶ Jornal VS, n° 6, 24 de julho de 1964, p. 27.

¹³⁷ *Jornal VS*, n° 6, 24 de julho de 1964, p. 27.

A construção do Instituto de Recuperação Mental será uma necessidade, pois somente a assistência pedagógica aos excepcionais não satisfaz aos componentes da APAE. A APAE quer e deseja oferecer a mais completa assistência para recuperar essas criaturas vitimadas pela fatalidade, dando-lhe assim, assistência clínica, cirúrgica e fisioterápica. (...) o terreno para a construção do instituto será doado e fica contíguo ao da Escola.¹³⁸

Considero relevante trazer para esta discussão o estudo de Scheid (2007), que analisa a formação de equipes interdisciplinares e multiprofissionais como especialistas da área da educação e saúde numa rede municipal de ensino da região do Vale do Rio dos Sinos e problematiza os discursos que operam nessas equipes. A analítica empreendida pela autora, articulando saberes especializados com a correção, mostrou os saberes que operam nas equipes e a forma como estas se articulam para posicionar os sujeitos submetidos à Educação Especial nos diferentes espaços escolares. Nessa articulação, a autora evidenciou que esses espaços funcionam como estratégia de normalização e de correção dos sujeitos em posição de não-aprendizagem, para enquadrá-los na maquinaria escolar, cuja meta é incluir a todos.

Scheid (2007) destaca os saberes da pedagogia, da psicologia, da psicopedagogia e da neurologia operando no sujeito posicionado como não-aprendente, em favor da recuperação deste. Alguns mecanismos de normalização e correção, nesses casos, são as classes especiais e as salas de recursos.

É interessante destacar a relação estreita com o meu estudo, na medida em que os saberes especializados, articulados com os mecanismos para a correção, nesse processo, produzem tanto o anormal, quanto suas diferentes posições na rede discursiva que constitui os documentos analisados.

A necessidade de institucionalizar a educação da pessoa com deficiência é evidenciada quando se intensifica essa discussão nas publicações da época. Vale a pena trazer o excerto abaixo, ainda que longo, retirado de um texto intitulado “Excepcionais”, sobre a construção de escola para “crianças retardadas” na cidade de Novo Hamburgo.

Para o atendimento das crianças excepcionais torna-se necessária a colaboração íntima do Poder Público do Professorado e de uma Associação de pais e amigos das crianças. Em Novo Hamburgo a Prefeitura construiu a Escola; equipou-a com todo o material necessário. **E o movimento em prol dos excepcionais tomou corpo e já passou do terreno das idéias. Procura-se no momento, professores para desempenhar o árduo e nobre mister trabalho de atender aos excepcionais.** Um bom grupo de

¹³⁸ *Jornal NH*, nº 208, 25 de outubro de 1963, p.26.

professoras já se inscreveu para o trabalho altamente humano e necessário. Esse grupo de educadores compreendeu perfeitamente que para o ministério a que foi convocado é preciso **preparo técnico, paciência, compreensão, colaboração e espírito altamente humano**. Note-se que não é a caridade que se busca encontrar no professorado e sim **o espírito de compreensão para um trabalho educativo silencioso mas grandioso**; técnico mas humano; científico mas de carinho (...). Ninguém vai negar apôio e colaboração ao grupo de trabalho que se instalará na Escola Especial de Novo Hamburgo que foi criada em defesa da criança novohamburguesa e brasileira. Na verdade precisamos salvar do esquecimento e do abandono aquelas crianças que **embora portadoras de retardos podem ser recuperadas e ajustadas ao meio social em que nasceram**.

Os resultados já alcançados nas Escolas Especiais existentes no RGS e no Brasil indicam que não podemos ficar para trás nesse novel campo de trabalho educativo e humano. Disse um educador que (ao referir-se ao retardado mental) “se você ampara-lo agora, Êle ajudará amanhã a sociedade que o ampara hoje” (sic.).

Temos grande número de escolas primárias, técnicas, ginásiais, de economia e de grau superior. Mas temos muito poucas escolas destinadas às crianças mentalmente retardadas. E assim, vive no coração e no espírito de um bom número de pessoas um apêlo de amor e de carinho que está sendo dirigido ao professorado. **O professor que vai trabalhar com a criança excepcional terá, ao seu lado, psicólogos, médicos, pediatras, neurologistas, psiquiatras e assistentes sociais**. Em tôrno da Escola não só estará essa equipe extraordinária como também a própria sociedade que sofre e vê a necessidade de se amparar a criança deficiente.

Se hoje propala-se que estamos em pleno século da escolarização não podemos esquecer que está faltando mais êsse atendimento de valor educativo incontestável, uma Escola para a criança deficiente ou mentalmente excepcional. Novo Hamburgo terá, pois, a sua Escola Especial e em tôrno dela aquêle pensamento indestrutível de que “o que é bom para a criança excepcional é excepcionalmente bom para a criança normal” (Parahim P. M. Machado; grifos meus)¹³⁹.

Selecionei essa citação para encerrar a seção, na medida em que nela pode ser identificada a maioria das práticas que colocam em funcionamento os mecanismos de institucionalização do anormal, evidenciando as práticas de correção nos processos de normalização que dão sentido ao campo da Educação Especial nesse período.

Primeiramente, vê-se desenhar o início de uma política pública para a Educação Especial, que será desenvolvida a partir de então na cidade, mostrando alguns me andros dessa prática. Outro aspecto está no sentido dado à tarefa de educar o “sujeito excepcional”, apontando um misto de técnica, benevolência e compreensão. A institucionalização é também prática de normalização, ativada por mecanismos de correção para os que se desviam da média e como uma forma de regular a população. Além desses enfoques, há a necessidade dos

¹³⁹ *Jornal NH*, nº 192, 12 julho, 1963, p. 4.

saberes especializados, engendrados pela equipe multidisciplinar, e a necessidade de educar todos, já que se trata do “século da escolarização”¹⁴⁰.

Os saberes especializados, através do corpo de especialistas, avaliam, comparam e classificam, posicionando o indivíduo em relação à norma na rede discursiva como o “aluno excepcional”, o “aluno deficiente”, a “criança retardada”¹⁴¹, a “criança subdotada”¹⁴². O especialista conhece a forma como a criança aprende para controlar esse processo, e o lugar por excelência para essas práticas é a instituição educacional, isto é, a escola, “uma das instituições que vêm produzindo a necessidade de conhecer, diagnosticar, identificar e corrigir, se for determinado por um conjunto de especialistas, as diferenças tidas como indesejadas (...)” (LOPES, 2007, p. 12).

No exercício analítico, foi possível identificar um conjunto de técnicas que fazem funcionar os mecanismos de correção e dos saberes especializados nas práticas de normalização dos anormais, das quais destaco as principais: o discurso “psi”; o discurso médico; o olhar multidisciplinar; o diagnóstico; os serviços especializados; o professor benevolente; a família; as classes especiais, as classes hospitalares, os dados estatísticos, a intervenção terapêutica e preventiva.

Nas duas unidades de análise (correção e saberes especializados), pode-se ver o funcionamento dos mecanismos de normalização fazendo aparecer o sujeito anormal narrado pelos discursos e posicionado no estatuto de verdade desses discursos. Esses discursos vão posicionando o sujeito que narram; com base nas colocações acima, é possível considerar que, nesse período, a ênfase dos discursos da Educação Especial aponta para a posição do “anormal a corrigir”, posição esta que reúne as categorias mencionadas acima, ou seja, o sujeito excepcional e deficiente, a criança retardada e subdotada. Não significa que não possam ser identificadas outras posições nas redes discursivas, mas, nas regularidades que foram aparecendo, considerando a demanda da sociedade na época, essa posição se destaca.

¹⁴⁰ *Jornal NH*, n. 192, 12 julho, 1963, p. 04.

¹⁴¹ *Jornal NH*, n.º 192, 12 julho, 1963, p. 04.

¹⁴² *RE*, v. 13, n.º 96, setembro de 1963, p. 08.

5.2 A DISTRIBUIÇÃO DOS CORPOS NA ESCOLA

Inicialmente, é importante ressaltar que as práticas de institucionalização do anormal também se articulam com as práticas de distribuição dos corpos dos indivíduos nas instituições; de certa forma, embora não utilizando o termo “inclusão”, entendo que essas práticas vão criando as condições para a proliferação da inclusão escolar na década de 1990. No entanto, na década de 1970 e 1980, percebo que as práticas de distribuição dos corpos foram mais evidentes, especialmente com a multiplicação dos espaços chamados “classes especiais”, para os alunos submetidos à Educação Especial. A criação dessas classes não é uma forma de segregação, mas uma maneira de dispor os corpos daqueles que precisam ser normalizados e vigiados nas instituições de modo mais eficaz e como uma condição para a inclusão do anormal nas salas de aula. “Já não se trata mais de pôr a morte em ação no campo da soberania, mas de distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade. Um poder dessa natureza tem de qualificar, medir, avaliar, hierarquizar, mais do que manifestar em seu fausto mortífero; (...) opera distribuições em torno da norma” (FOUCAULT, 2003, p. 135).

Nesse conjunto de práticas, o estudo utilizou duas unidades analíticas extraídas dos próprios enunciados, para visualizar as técnicas que operam nesses discursos, a partir das recorrências no exercício analítico: a média e a vigilância.

5.2.1 A média que classifica, que hierarquiza, que posiciona

A média está relacionada à norma, uma vez que é da média, extraída através do saber estatístico, que as normalidades são estabelecidas, ou seja, que se institui a norma.

Conforme já referido, Arnold (2006) analisou as condições que permitem o surgimento da média e daqueles considerados fora dessa média. “A média escolar surge com as práticas de classificação e ordenamento quando se procura diferenciar os que aprendem dos que não aprendem, construindo-se conhecimentos sobre esses sujeitos, que passam a ser sujeitos à vigilância e ao controle” (IB., p. 95).

A média escolar assume caráter de valoração no jogo das comparações entre normal e anormal. Esse entendimento de média é uma das condições de possibilidade para o surgimento dos sujeitos com dificuldades de aprendizagem que se encontram na zona de normalidade (IB.). Para a autora, a média vai servir de referência para as três ordens de indivíduos posicionados nessa zona: os próximos da média, passíveis de serem corrigidos; os que possuem um desvio em relação à média; e aqueles localizados muito abaixo da média, que se situam à beira da anormalidade. Esse sujeito é aquele “posicionado abaixo da média ou próximo dela, considerado problemático por apresentar problemas neurológicos e cognitivos” (IB., p. 59).

No âmbito das práticas escolares, a média é uma técnica que pode ser relacionada às práticas fundamentadas na psicologia experimental, que se fortaleceu a partir no início do século XX, com os teóricos da Escola Nova. Nas últimas décadas do século XIX, ganhou corpo uma forma de saber associado à profilaxia social por políticos, médicos, higienistas, professores e outros, configurando-se uma crítica aos métodos autoritários da escola dita “tradicional”. No Brasil, tem-se Anísio Teixeira e Lourenço Filho, baseados principalmente em Claparède, Montessori, Decroly, Binet e Dewey. “Estes *experts psi* criaram efectivamente uma linguagem nova para individualizar as crianças na escola, categorizando, classificando e calibrando as suas capacidades, aptidões e formas de conduta” (Ó, 2006, p. 290). Para o autor, assiste-se, no interior da instituição escolar, ao nascimento de uma nova gramática do corpo e da alma, pela via das psico-ciências, o que transformou a subjetividade infantil numa força calculável e governável. A finalidade educativa está associada ao ajustamento social, e o espaço passou a funcionar “como uma espécie de telescópio ou de microscópio, autorizando tanto a descoberta do sujeito numa determinada posição – de conformidade ou de desvio relativamente ao padrão – como a sua descrição pormenorizada através de uma grelha sofisticada de atributos particulares em função do todo populacional” (ROSE *apud* Ó, 2006, p. 290).

Considerando a estreita relação entre norma e média, a análise aqui empreendida toma a norma não na perspectiva do direito, mas nos princípios da medicina, na medida em que “as disciplinas vão trazer um discurso que será o da regra; não o da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra natural, isto é, da norma” (FOUCAULT, 1999, p. 45).

A alteração nas relações entre regra e norma que ocorre em princípios do século XIX é de fundamental importância para a média. Segundo Ewald (1993), nesse período, a norma já

não é mais outro nome para a regra, mas sim certo tipo de regra correlata de uma maneira de produzir, com um princípio de valorização. Embora a norma sempre designe uma medida, “a sua referência já não é o esquadro, mas a média; a norma toma agora o seu valor de jogo das oposições entre o normal e o anormal ou entre o normal e o patológico” (IB., p. 79). Nesse sentido, norma não se relaciona mais somente com o normal, mas com normalidade, normativo, normalização.

É no domínio de intervenções, com o surgimento da população no pensamento político, que “vai ser preciso, portanto, enquadrar os fenômenos naturais de tal modo que eles não se desviem ou que uma intervenção desastrosa, arbitrária, cega, não os faça desviar. Ou seja, vai ser preciso instituir mecanismos de segurança” (FOUCAULT, 2008, p. 474). Um conjunto de processos, como a proporção dos nascimentos, dos óbitos, das taxas de fecundidade, juntamente com problemas econômicos e políticos, constituem o momento que “se lança mão da medição estatística desses fenômenos com as primeiras demografias” (IB., 1999, p. 290). É um conjunto de práticas sobre os vivos que qualifica, mede, avalia, hierarquiza, enfim, distribui em relação à norma.

Desse modo, a média, relacionada à vida como objeto, é a “a expressão estatística daquilo que é vivido como saúde, exprime um valor: o ponto de equilíbrio pressentido por um sujeito como seu bem” (EWALD, 1993, p. 166).

Neste estudo, a norma é o amálgama entre o controle do corpo e, ao mesmo tempo, dos acontecimentos de uma população, mais especificamente, dos acontecimentos dos sujeitos posicionados nos/pelos discursos da Educação Especial, quando esses corpos precisam ser dispostos de outra forma para que possam permanecer num campo de visibilidade maior, sujeitos às práticas normalizadoras – pode ser uma classe especial, uma escola especial ou um centro de recuperação. Nesse processo, a média e a vigilância são técnicas de poder que mobilizam a norma.

O período discutido nesta seção é marcado por uma proliferação discursiva acerca das necessidades econômicas e sociais daquele momento. “A educação é considerada como fator decisivo para o desenvolvimento social e econômico”, e a tarefa da escola é “ajudar homens e

mulheres, crianças e jovens a viver mais plenamente integrados em seu meio, permitindo-lhes maior participação na dinâmica do mundo moderno”¹⁴³.

No início da década de 1970, ocorreu a Reforma do Ensino, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71. A Secretaria de Educação e Cultura do RS estabeleceu como meta, entre 1971 a 1974, “implantar um sistema educacional estadual, capaz de servir de suporte a essa Reforma”¹⁴⁴. A Lei 5.692/71 é apontada como de características inovadoras, sem precedentes na legislação educacional do País e contém “exigências de implantação gradativa, através de um planejamento programado no tempo e compatível com as necessidades e possibilidades de cada Estado”¹⁴⁵.

Conforme já discutido no Capítulo 4 deste trabalho, na relação das leis com a norma está a prática da regulamentação da vida. Como a sociedade funciona sob os princípios normativos, a legislação tem a função de regulamentar a vida. É como se a legislação nascesse da própria necessidade dessa população, sendo assumida com naturalidade. Nesse funcionamento, é preciso mais leis, ou melhor, é preciso regulamentar mais e de forma mais eficaz essa população na docilização dos corpos e na regulamentação da vida. Desse processo de regulamentação, também emergem novas normalidades.

Em excertos de leis acerca da Educação Especial, pode-se constatar a norma, referenciada numa média, que vai balizar a necessidade de correção e o tipo de intervenção. O Artigo 9º da Lei 5692/71 reza que:

(...) os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, ou que se encontrem atrás do considerado quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Por tratar-se de uma legislação voltada para a população, é possível ver a média operando em dois níveis nessas discursividades: como referência para os processos de normalização e como uma forma de agir sobre a população posicionada na Educação Especial, isto é, como regulamentação dessa população.

¹⁴³ RE, v. 21, n° 159, 1975, p. 03.

¹⁴⁴ RE, v. 21, n° 159, 1975, p. 03.

¹⁴⁵ RE, v. 21, n° 159, 1975, p. 4.

Campos de saberes da psicologia e da medicina articulam mecanismos de regulamentação dessa população, assim como não estão descartadas dessas discursividades as práticas de correção discutidas na seção anterior. Há exemplos em documentos oficiais, como o Plano Estadual de Educação 1978/1981, em que consta: “Programa de Medicina escolar” com cerca de 600 mil atendimentos em 1980; “Programa de reeducação da linguagem”, com 106 reeducadoras da língua em 77 clínicas; “Programa de Psicologia escolar”, com 21 centros de assistência ao educando (CAE), 15 núcleos de assistência psicológica (NAP), 11 centros de assistência ao educando e 7 núcleos de assistência ao educando¹⁴⁶.

O exercício de um poder regulamentador está também expresso na legislação que oficializa a criação de espaços para o “aluno especial”. A Resolução 130/77 do Conselho Estadual de Educação (CEED) fixa as normas para classes especiais, e o Parecer 658/77 do CEED estabelece diretrizes para a execução da resolução.

Já em âmbito municipal, no quadro “Panorama da Realidade Escolar da Rede de Ensino Municipal”, destacam-se “Necessidades” e “Formas de Solução”, discutidas quando da realização do “1º Seminário de Estudos para Professores de Classes de Aprendizagem Lenta”, constando “aspectos médicos, psicológicos e pedagógicos que influem na aprendizagem de alunos da CAL”¹⁴⁷. A média também opera nessas práticas normalizando e regulamentando. No referido seminário, foi feito levantamento das dificuldades apresentadas pelos alunos da CAL, estudados os tipos de deficiências para situar esses alunos, apresentadas orientações do Plano de Curso a ser adotado pelas professoras de CAL, orientação pelos técnicos e estagiários do Centro de Saúde Mental sobre a Pesquisa das Causas que prejudicam a aprendizagem, entre outros. Também consta a palestra da Sra. Tânia Mara Sperb (psicóloga) sobre “Prontidão para Alfabetização” e “Escritas Espelhadas”¹⁴⁸.

O objetivo da criação da CAL foi “atender aos alunos com dificuldades na aprendizagem, o que tem sido apontado como uma das causas do grande número de repetências da primeira série” [sic]. Houve grande preocupação, não só com a seleção dos alunos, mas com os professores que iriam participar do trabalho. “Com auxílio da Equipe de Saúde Mental, do Centro de Saúde, da APAE de Novo Hamburgo e do Departamento de Saúde e Assistência Social, da SEMESAS, foi levada a efeito a tarefa, cujos resultados serão

¹⁴⁶ Rio Grande do Sul, 1981, p. 26-27.

¹⁴⁷ Relatório de 1975.

¹⁴⁸ *Ib.*

levantados ao final do ano letivo, através de fichas apreciativas do Rendimento Escolar¹⁴⁹. Em outro excerto do mesmo relatório, onde a média opera como referência de normalização, tem-se: “procurou-se detectar os comportamentos esperados do ‘aluno padrão’ das Escolas Municipais, a fim de que se pudesse buscar, no ensino, a meta desejada”¹⁵⁰.

O olhar dos professores sobre os alunos que seriam posicionados na CAL referenciava-se numa média. As práticas discursivas, que vão constituindo o aluno que não atingiu o padrão esperado, o definem como desviante do padrão de normalidade. Nesse sentido, o aluno precisa de correção. Para isso, não basta o olhar psicológico, mas o olhar clínico, ou melhor, o olhar de uma equipe multidisciplinar, o qual possibilita que os saberes de diversas áreas incidam sobre os sujeitos.

É possível também ver a média marcando a partilha entre “apto” e “não-apto”, ou seja, entre o normal e o anormal, em um “quadro demonstrativo do aproveitamento em classe de prontidão para leitura e escrita”¹⁵¹. Em 15 escolas (das 28 da área urbana e 12 da rural), constam essas classes, onde a classificação consiste em “apto” e “não-apto”. A média geral de aptos é de 75%, e a de não-aptos é de 25%. Esse mesmo quadro demonstrativo está no Relatório de 1981 e 1982.

A partir do relatório, destacam-se algumas práticas, como cursos para professores sobre crianças “especiais” e “excepcionais”, discussão sobre os testes ABC, classes de prontidão para leitura e encaminhamento para exames neurológicos.

Na avaliação das ações de 1980, tem-se que “foram implantadas classes de prontidão para leitura e escrita, minimizando a reprovação em 1ª série e resultando em ensino mais qualificado para atendimento das reais necessidades da nossa clientela, inclusive atendida por neurologista”¹⁵². Essas práticas passam a operar especialmente com o ingresso do aluno na escola, que é submetido à média. Nesse processo, os alunos vão sendo narrados, nomeados, classificados e posicionados.

É na fase escolar, quando a criança nos chega, que o professor vai se deparar com: a criança que não consegue acompanhar o processo normal de

¹⁴⁹ Ib.

¹⁵⁰ Ib.

¹⁵¹ Relatório de 1980.

¹⁵² Ib.

ensino-aprendizagem; a criança subnutrida e com precárias condições de saúde física e mental; a criança portadora de uma deficiência¹⁵³.

O diagnóstico tem um peso especial nesses discursos. Quando é constatado que o aluno não corresponde à média, “nossa criança com problema deverá ser avaliada; triagem de muita responsabilidade, pois quantas vezes um mau diagnóstico condena o indivíduo a certas condições, muitas vezes irremovíveis”¹⁵⁴.

Num texto em que um especialista destaca a importância da FAERS, evidencia-se a média como referência para definir o tipo de intervenção.

Essencialmente, uma criança excepcional, do ponto de vista intelectual, físico, social ou emocional, está tão notavelmente desviada do que é considerado crescimento e desenvolvimento normal, que não pode se beneficiar ao máximo com um programa escolar regular, requer uma classe especial ou instrução e serviços complementares. Isto é uma definição livre, mas essencialmente precisa. Uma decisão a respeito do que é normal é crucial e sempre relativa. Entretanto, em vista do propósito desta discussão, pressupõe-se que haja uma compreensão geral dos processos de crescimento normais e normativos¹⁵⁵.

As discussões já definem de antemão que a criança excepcional, o anormal, desvia-se da média, portanto, não segue o crescimento normal em relação a um tempo que tem como referência essa média. O diagnóstico deve servir para elaborar-se o programa de correção do aluno anormal, indicando-se, inclusive, o tipo de espaço dentro da arquitetura escolar.

Com relação às práticas da rede municipal, o objetivo da equipe do CADOE é “localizar, avaliar, analisar as situações educacionais dos problemas e dificuldades dos alunos, determinando suas causas, para que possam ser prevenidas e corrigidas”¹⁵⁶.

Ao longo dos anos, os enunciados apontam que há classificações dos alunos considerados com dificuldades de aprendizagem, que definem aqueles cuja avaliação atesta que deverão ser corrigidos, mas há também os que não têm perspectiva de correção. Há uma classificação para enquadrar os alunos com deficiência mental em relação à média escolar: os treináveis e os educáveis. Os treináveis são aqueles que “não se alfabetizam, nem adquirem independência completa em seus ajustamentos sociais e ocupacionais, podendo, contudo, desenvolver habilidades necessárias aos cuidados pessoais, para torná-los úteis no lar, em

¹⁵³ Relatório de 1983.

¹⁵⁴ *Ib.*

¹⁵⁵ RE, v. 23, n° 167-170, 1978, p. 29.

¹⁵⁶ Relatório de 1983.

internatos e em oficinas protegidas”¹⁵⁷. Já o CADOE de Novo Hamburgo classifica os alunos com deficiências mentais atendidos pela Educação Especial em três categorias:

Educáveis – desenvolvimento subnormal (...), mas considerados com potencialidades para desenvolverem-se em três aspectos: educabilidade em assuntos escolares; educabilidade em ajustamento social (...) independência; um mínimo de adequação ocupacional (...) suprir-se total ou parcial na vida adulta.

Treináveis – considerados crianças que não se alfabetizam, nem adquirem independência completa em seu ajustamento social e ocupacional. Podemos, contudo, desenvolver habilidades necessárias aos cuidados pessoais, tornando-se relativamente úteis no lar, no trabalho proferido e na comunidade.

Dependentes – indivíduos que apresentam desenvolvimento precário ou quase nulo, fala muito deficiente (ou ausência), incapazes de tirar proveito do treinamento para ajuda própria, incapacidade para adquirir hábitos de higiene e alimentação. Não apresentam ajustamento social e necessitam de cuidados constantes¹⁵⁸ (grifos meus).

Talvez “os educáveis”, por serem considerados com “educabilidade em assuntos escolares”, podem ser os passíveis de ser corrigidos ou, então, conforme sugere Arnold (2006), encontram-se em *estado permanente de corrigibilidade* em relação à normalidade.

É possível ver essa perspectiva nos discursos que definem a Educação Especial como

(...) um processo contínuo que se inicia no momento em que são identificados os distúrbios do desenvolvimento na criança, e que continua ao longo de sua vida. Tem por finalidade desenvolver-lhe potencialidades vitais e de sobrevivência, indispensáveis para satisfazer, de maneira efetiva, às demandas do desenvolvimento individual e às exigências do meio ambiente¹⁵⁹.

A referência a uma média é evidenciada na manifestação de que “o trabalho requer amor e paciência em um grau invulgar – determinação e tempo. Às vezes a história tem um final feliz, mas noutras a única recompensa real surge de sabermos que fizemos um esforço honesto para conseguir o melhor benefício de todos”¹⁶⁰. Na avaliação do trabalho de 1984, aparece a preocupação em “preparar professores para identificar o alunado com problema, e, a partir deste momento, dar-lhe condições de alcançar o desenvolvimento pleno de seu potencial, vindo a integrar-se em sua família, escola e comunidade”¹⁶¹.

¹⁵⁷ RE, v. 23, n° 167-170, 1978, p. 32.

¹⁵⁸ Relatório de 1983.

¹⁵⁹ Relatório de 1984.

¹⁶⁰ Relatório de 1983.

¹⁶¹ Ib..

A média é colocada em funcionamento através das diferentes técnicas. A referência é o “aluno médio”, “aquele que determina as regras, mesmo que, em uma avaliação mais criteriosa, todos de uma turma, na escola ou universidade, não sejam o próprio aluno médio” (LOPES, 2007, p. 29).

No Relatório Final de 1984, consta a “avaliação do alunado das primeiras séries e da pré-escola, através da aplicação do Teste Metropolitano de Prontidão – forma R”¹⁶², pelo qual foram avaliados 278 alunos da primeira série, sendo que, desses, 189 foram indicados para classe especial e um foi indicado para escola especial. Esse teste foi também aplicado nos finais dos anos seguintes. Em 1987, esse número é maior. São encaminhados para avaliação do CADOE 634 alunos, e são avaliados 504. Desses, 355 são encaminhados para classes especiais no ano seguinte. Cabe evidenciar a força do teste, tanto para verificar os desvios em relação à média, quanto para dispor os corpos dos alunos, classificando-os com base numa cognição. Esses 189 alunos foram produzidos através de uma técnica de coleta de registros, aparentemente neutra, capaz de revelar a identidade cognitiva dos sujeitos.

Avaliação do alunado das primeiras séries e da pré-escola, através da aplicação do Teste Metropolitano de Prontidão – Forma R.
Foram avaliados um total de 278 alunos, dos quais: 189 foram indicados para classe especial; 72 indicados para classe regular; 04 indicados para avaliação psicológica e neurológica; 01 indicado após avaliação psicológica, encaminhado para escola especial¹⁶³.

Os testes, como uma forma de medir, classificavam os alunos. Em 1984, os professores receberam orientações sobre fatores que interferem na aprendizagem, onde consta o período preparatório para realização do Teste ABC¹⁶⁴, que indicaria se o aluno estaria apto ou não para a leitura e escrita.

¹⁶² *Ib.*, p. 72. O Teste Metropolitano de Prontidão – Forma R é para “crianças que iniciam a vida escolar, fim do curso pré-primário ou no começo do primeiro ano. O Teste visa medir as características e aquisições que contribuem para o grau de prontidão na tarefa que deverão enfrentar, tais como: aptidões e conhecimentos verbais, percepção visual e auditiva, coordenação muscular e habilidades motoras, conhecimentos de números e a capacidade de seguir instruções mantendo a atenção em trabalhos de grupo” (POPPOVIK, 2007, p. 02). O teste compõe-se de manual, caderno de aplicação e crivo de correção.

¹⁶³ Relatório de 1984.

¹⁶⁴ Testes com base na Psicologia aplicada à educação, que teve como precursor Lourenço Filho, professor da Escola Normal de São Paulo, no final da década de 1930. Nesse período, estava latente o movimento da Escola Nova, que, fazendo a crítica aos padrões de ensino, visava lançar as bases da educação moderna através da integração com outros ramos do conhecimento, como a sociologia, a biologia e a psicologia objetiva. Os testes ABC buscavam verificar a maturidade, com levantamento e classificação das aptidões necessárias à aquisição da leitura e da escrita. O escopo desses testes estava no aumento do rendimento do trabalho escolar e na eficiência da administração escolar (C. MONARCHA, 2001).

É importante descrever mais um exemplo da aplicação do Teste Metropolitano de Prontidão para Leitura, cuja utilização segue o mesmo sentido de classificar, ordenar, hierarquizar, corrigir o aluno de acordo com a média.

Avaliação realizada com alunado de 1ª série, inclusive escolas de Lomba Grande.

Nº de alunos avaliados 424 (sendo que com mais de 8 anos estão 164 alunos).

(...) constatou-se que 15, em março/85, não estavam em condições de freqüentar a 1ª série regular, estando fora da idade, requerida pela lei.

(...) da clientela atingida pela avaliação, considerou-se que 123 deveriam freqüentar classe regular, apresentando condições favoráveis para um bom desempenho no processo ensino-aprendizagem.

Indicou-se classe especial para 290 alunos, sendo destes apenas 136 realmente clientela para CE, haja vista as dificuldades que estes alunos apresentam e que são mais acentuadas do que do restante do alunado avaliado.

Constatou-se, outrossim, que destes alunos indicados para a CE, estão incluídos alunos já avaliados e que não foram encaminhados para a CE por desinteresse da família e pouco empenho por parte da escola. Também inclui-se na indicação para CE, alunos com deficiências advindas de falta de manejo e pouco embasamento no processo regular de ensino, acreditando-se que, se repetissem a 1ª série, não seriam atendidos em suas dificuldades específicas – área psicomotora, dinâmica manual, atenção, linguagem oral, raciocínio lógico, percepção visual e auditiva, etc.¹⁶⁵

A prática de testes e as classificações de cunho comportamental e cognitivista fazem parte de um investimento político sobre os indivíduos, de modo que o saber extraído nos próprios sistemas comparativos entre eles os tornam objetos de descrição e análise, para ocuparem posições inventadas nessas mesmas operações. É a técnica do exame, que opera sobre o indivíduo numa economia de poder, dando visibilidade a cada um, tornando-o objeto de análise, visando à correção e à normalização. “Os testes materializaram a fronteira do anormal-normal como correspondendo essencialmente a uma diferença de grau” (Ó, 2006, p. 202).

No Relatório dos atendimentos e levantamento dos resultados obtidos em psicodiagnósticos junto ao CADOE, o aluno é tratado como um “caso”. A abordagem psicológica é evidenciada principalmente com os alunos das classes especiais. Os professores também recebem orientações individualmente para cada um dos “casos”. Segundo Foucault (2002, p. 159), “o exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um ‘caso’”, que passa a ser um objeto para o conhecimento e uma forma de ação do poder.

¹⁶⁵ Relatório de 1985, p. 56.

Quanto à formação de professores, nas discussões sobre o “preparo de recursos humanos para deficientes” por parte da direção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), há referência aos discursos internacionais quanto às categorizações dos alunos em relação à média.

Concordamos com a linha da ONU no sentido de tratar os deficientes em separado, e colocar os superdotados numa outra categoria de preocupações. (...) Apenas os esforços de Governo não serão suficientes. Todos nós, principalmente aqueles que detemos algumas parcelas de liderança educacional, temos a obrigação de ajudar a modificar a compreensão que a sociedade e os indivíduos, em geral, têm, quanto à necessidade de empregarmos recursos materiais e humanos para o atendimento dessa área¹⁶⁶.

Representantes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Faculdade de Passo Fundo (UPF), área de deficiência mental, fazem destaque ao professor de ensino regular pelo desconhecimento de “como funciona o ser humano”. Afirmam que “poderemos alcançar resultados se conhecermos todo o processo de desenvolvimento do ser humano”, citando Montessori como referência junto com outros autores que, “(...) conhecendo as etapas de desenvolvimento tanto biológica como a psicológica, conseguiram trazer essas crianças a quase uma normalidade”¹⁶⁷. Há também a crítica à abordagem do CENESP, que baseia o método em testes.

Outras referências à formação de professores apontam a força do discurso clínico. Professora do curso de Pedagogia, habilitação em educação de excepcionais (Setor de Deficientes Mentais, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo), aponta requisitos essenciais para ser professor habilitado a atuar na Educação Especial e destaca que professores não promovem “a estimulação intelectual dos chamados deficientes mentais”. Ela segue, enaltecendo o atendimento clínico, ao passo que afirma ser fraco “o atendimento pedagógico”¹⁶⁸, e apresenta considerações para a organização da metodologia específica para a Educação Especial proposta pelo Setor de Deficientes Mentais da Universidade de Passo Fundo, com enfoque no modelo clínico.

É importante destacar que a Lei 6672, de 1974, inclui gratificação especial aos que estiverem em exercício em classes ou escolas de alunos excepcionais, o que reforça um entendimento de que atuar na Educação Especial é uma “ádua tarefa”.

¹⁶⁶ Rio Grande do Sul, 1981, p. 115.

¹⁶⁷ *Ib.*, p. 118.

¹⁶⁸ *Ib.*, p. 55.

O coordenador da área de reabilitação da Universidade Estadual de Campinas, do Departamento de Medicina Preventiva, ressalta que “a reabilitação era limitada ao deficiente físico e ora os programas incluem deficientes mentais e até para os que se encontram na terceira idade”¹⁶⁹. Ele segue, tentando justificar a abordagem da universidade, com oposição entre normal e patológico, ao ressaltar que

(...) nós não procuramos saber o que é normal como sendo normal, mas normal é tudo aquilo que não é patológico (...). A postura da Universidade é tentar estudar e desenvolver um corpo de conhecimentos que venha, de alguma forma, explicar aquilo que nós não conhecemos, a partir de que tipos de deficiência predominam neste país¹⁷⁰.

O foco do conhecimento é o indivíduo considerado com deficiência, de modo que esses conhecimentos dêem sustentação às políticas para o anormal, pois a obrigação do Estado é “criar condições para que elas [as pessoas ditas deficientes] sejam atendidas”¹⁷¹. É uma necessidade entendida como “natural” da população, uma maneira de fazer funcionar mecanismos de regulamentação da vida na sociedade de normalização. Com prática de governo dos sujeitos, a população é conduzida a acreditar nessas necessidades por intermédio dos saberes.

A família também está implicada nas práticas de normalização. A educação dos pais da criança é apontada como o primeiro passo no planejamento de um programa educacional. “A criança deficiente pode ajustar-se melhor ao mundo tal como este é, se seus próprios pais forem bem ajustados”¹⁷². Os discursos médico-psicológicos, nesse caso, delimitam o campo de ação das famílias, no sentido de uma prevenção para que depois os indivíduos possam se ajustar à média escolar.

Questões pré-natais; perinatais; pós-natal. Ex. mãe que tem um filho por ano, desnutrida, terá filho deficiente potencial. Essas mães devem ser encaminhadas para que “dêem à luz crianças com condições de competir na vida escolar”. Crianças que não recebem nutriente adequado (leite materno) “certamente chegarão à escola com déficit intelectual, o que nos dará muito trabalho”¹⁷³.

Práticas de governo das famílias as implicam como instrumento de normalização, devendo prever o risco, mesmo antes do nascimento da criança, com vistas à

¹⁶⁹ *Ib.*, p. 79.

¹⁷⁰ *Ib.*, p. 80.

¹⁷¹ *Ib.*, p. 84.

¹⁷² RE, v. 23, n° 167-170, 1978, p. 29.

¹⁷³ Rio Grande do Sul, 1981, p. 43.

sua escolarização. Diz a profissional da saúde: “somos obrigados a avançar no tempo e atingir já a gestante para que tenhamos alunos com condições de ter um rendimento apreciável”¹⁷⁴; ela segue, apresentando comportamentos esperados. O sentido dado à família pelo corpo de especialistas do CADOE de Novo Hamburgo, está referenciado nos atributos considerados fundamentais na escolarização, quando se diz que, “em nossa sociedade, o fantasma do fracasso escolar mobiliza uma aliança entre os pais, professores, psicólogos e médicos, a qual pode forçar a criança ao êxito no rendimento escolar”¹⁷⁵.

Os pais da criança com deficiência são posicionados diferentemente dos pais dos alunos normais. “A participação dos pais apenas durante o período pré-escolar não é suficiente. Eles devem formar parte integrante da educação do seu filho durante todo o tempo que esta durar”¹⁷⁶.

Entendendo a média articulada com a vigilância dos alunos posicionados pelos discursos da Educação Especial, descreverei práticas cujos enunciados foram organizados sob essa ótica. Ressalto que o presente estudo não considera esse funcionamento de forma separada, mas julgo importante apresentá-lo em duas seções, para fins didáticos.

5.2.2 Uma arquitetura de vigilância dos corpos

Considerando os documentos analisados, a vigilância opera nos discursos, no sentido dado por Foucault (2002). Nesse período, há um grande movimento na criação não só de classes especiais, mas de outros espaços destinados ao anormal. É no exercício da disciplina que Foucault vai mostrar técnicas de vigilância operando no domínio sobre os corpos, com uma economia de poder, ou seja, sem o uso da força, nem da violência explícita.

Segundo o referido autor, com uma nova anatomia do corpo, surgem, no século XVIII, novas técnicas. “O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe” (IB., p. 119). Em outras palavras, a disciplina procede à

¹⁷⁴ Ib., p. 44.

¹⁷⁵ Relatório de 1986.

¹⁷⁶ RE, v. 23, n° 167-170, 1978, p. 30.

distribuição dos indivíduos no espaço, utilizando diversas técnicas: a cerca, os colégios, os quartéis; a clausura; as localizações funcionais; a fila.

Nasce uma nova arte das distribuições. As disciplinas criam espaços complexos que são, ao mesmo tempo, arquiteturais, funcionais e hierárquicos. Esses espaços realizam a fixação, mas permitem a circulação, marcam lugares e indicam valores, garantem a obediência e uma melhor economia do tempo e dos gestos. “A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de ‘quadros vivos’ que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicadores organizados” (IB., p. 126-127). No princípio das *localizações funcionais* nas instituições disciplinares, vai-se codificando um espaço que a arquitetura deixa livre. “Lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (IB., p. 123). Nessa mesma direção, no final do século XVIII, com os problemas da população, “trata-se de utilizar a organização do espaço para alcançar objetivos econômico-políticos” (FOUCAULT, 2001c, p. 211). Pouco a pouco, o espaço especifica-se e torna-se funcional. Antes, o espaço era remetido à natureza; analisava-se o espaço como *solo* ou *ar*. “No momento em que se começava a desenvolver uma política sistemática dos espaços, as novas aquisições da física teórica e experimental desalojavam a filosofia de seu velho direito de falar do mundo, *cosmos*, do espaço finito ou infinito” (IB., p. 212). Os médicos eram, de certa forma, especialistas do espaço quando nasce uma higiene social, em nome da limpeza, da saúde, do controle, da alocação de uns e de outros. São sistemas contínuos de vigilância da sociedade moderna que vão ser apropriados pelas instituições. É a vigilância que permite classificar, ordenar, hierarquizar, recuperar, enfim, posicionar.

Os três grandes instrumentos disciplinares (vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame) analisados por Foucault (2002) são entendidos na lógica das disciplinas normativas, com uma organização do espaço disciplinar. “As disciplinas normativas mobilizam principalmente o espaço e as arquiteturas” (EWALD, 1993, p. 84). A arquitetura funciona como instrumento e técnica de poder. Na ausência de um soberano, com a individualização dos sujeitos, existe a possibilidade de exercer “juízo sobre si próprio” (IB.). A modernidade é caracterizada como “uma era normativa” (FOUCAULT *apud* EWALD, 1993, p. 88) da sociedade disciplinar.

A visibilidade disciplinar torna-se incessante e infinita. Em combinação com a regulamentação da vida, com a ação dos mecanismos de segurança, há “o mesmo apetite

insaciável de saber: a partir do momento em que é submetida a um risco, uma população será incessantemente vigiada, controlada, observada, decomposta, recomposta” (EWALD, 1993, p. 111). Nessa lógica, o fato normativo é o desvio, a diferença, aquilo que distingue um sujeito do outro.

Essas operações, aliadas aos discursos médico-psicológicos, constituem as práticas direcionadas aos sujeitos narrados pelos discursos da Educação Especial, a partir dos documentos analisados.

Uma das técnicas eficazes da vigilância, aliada à intervenção, está a atuação das equipes interdisciplinares responsáveis por colocar em ação os mecanismos regulamentadores. Nas atividades realizadas pela equipe do CADOE, constam: acompanhamento, controle e apoio aos professores das classes especiais; avaliação psicológica; avaliação neurológica; atendimento e acompanhamento psico-neurológico; avaliação psicopedagógica; coordenação de reuniões pedagógicas, acompanhando o trabalho do professor da classe especial; coordenação de reuniões de estudo, com o intuito de elaborar subsídios; experiência com alunos de classe especial no Horto Municipal; Curso Fundamentação, Caracterização e Atendimento Educacional em Classes Especiais; e seminário de estudo de casos, entre outros aspectos.

Ao agrupar efeitos de uma massa viva, próprios da população, há que se controlar esses efeitos. Esse controle dá-se também pela vigilância dos corpos, que necessitam ser dispostos segundo a classificação em relação à norma, uma prática permanente das equipes interdisciplinares. Nessa operação, dá-se a articulação da vigilância com a regulamentação.

A estruturação institucional segue essa lógica. Nesse sentido, formula-se uma arquitetura capaz de dispor os corpos de modo que, incidindo-se sobre eles, exerce-se o controle não só individual e do grupo, mas desse grupo em relação aos outros e desses grupos em relação à população. Ocorre uma forma de vigilância sofisticada, uma ampliação do campo de visibilidades que age não só sobre o corpo que se quer docilizar, mas sobre o grupo que se quer regulamentar.

A exemplo da nova organização do espaço, tem-se a criação da Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional (FAERS)¹⁷⁷ em 1973, dentro do espírito da Reforma de Ensino, como uma forma de “descentralizar a execução” das propostas. Tinha como metas a “promoção, coordenação e execução de programas e serviços de atendimento ao excepcional no Rio Grande do Sul” (RIO GRANDE DO SUL, 1973). Nesse mesmo ano, em 03 de junho, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), ligado ao Ministério da Educação, pelo decreto federal nº 72.425.

Vê-se que essa nova “arquitetura” do espaço à qual me referi acima não ocorre somente no campo de ação dos alunos, mas também no campo dos órgãos oficiais. Essas modificações estão no âmbito da norma regulamentar, uma vez que possibilitam melhor gerir a população. Nessa operação arquitetural, há modificações também nos setores¹⁷⁸.

Em 1988, é revogada a Lei de 1973, mas é criada a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul (FADERS)¹⁷⁹, através da Lei 8535, de 20 de janeiro de 1988, que “(...) se define como uma fundação de personalidade jurídica de direito privado, destinada a dar atendimento no campo da educação do trabalho, da saúde, da reabilitação, da previdência e da assistência social, às pessoas com deficiência e superdotadas” (RIO GRANDE DO SUL, 1988)¹⁸⁰.

¹⁷⁷ “Órgão de administração indireta, supervisionado pela Secretaria de Educação e Cultura, a Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional destina-se à promoção, coordenação e/ou execução de programas e serviços de atendimento ao excepcional no Rio Grande do Sul. 160 entidades que prestam atendimento a excepcionais no Estado estão cadastradas na FAERS” (RE, v. 23, nº 167-170, 1978, p. 29).

¹⁷⁸ Em Novo Hamburgo, no ano de 1970, o Departamento de Educação e Ensino transformou-se em Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social (SEMESAS). Em lugar do setor de Divisão de Municipalização do Ensino Primário – DIMEP, foi criado o Programa de Municipalização do Ensino Fundamental – PMEF. Em 1975, a Secretaria sofreu modificação, passando a denominar-se Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, com “o desmembramento da Saúde e Assistência Social, formando a nova Secretaria de Saúde e Ação Social”¹⁷⁸, criada através da Lei Municipal nº 34 de 24 de setembro de 1975.

Servem de exemplos dessa arquitetura, além das escolas especiais, os centros de Educação Complementar e Treinamento. Em 1978, contavam-se quatro centros: CEDAL – Centro de Educação Complementar para Deficientes da Audição e da Linguagem; LOUIS BRAILLE – Centro de Educação Complementar para Deficientes da Visão; COPA – Centro de Treinamento Ocupacional de Porto Alegre; Serviço Pré-Profissionalizante do Deficiente Auditivo.

¹⁷⁹ Ao longo dos documentos pesquisados, é possível verificar que as práticas discursivas instituem uma nova denominação para o anormal que, segundo a Lei de criação da FAERS em 1973, era “excepcional”, passando a ser denominado “deficiente” e “superdotado”. Assim, a Legislação define quais deficiências são atendidas pelas políticas instituídas pela Fundação: “físicas e/ou visuais, e/ou auditivas e/ou mental, inclusive no campo da profilaxia, e as pessoas superdotadas ou talentosas” (RIO GRANDE DO SUL, 1988).

¹⁸⁰ Essa Legislação vigorou até 2001, quando foi sancionada a Lei 11.666, de 6 de setembro de 2001, havendo novamente mudança na denominação, agora para Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades, vinculada à Secretaria de Educação.

Em Novo Hamburgo, na década de 1970, nas atividades do Departamento de Saúde e Assistência Social (DESAS), pode-se evidenciar a articulação das instâncias oficiais na tentativa de melhor gerir a população quando é apontado o entrosamento entre os diversos setores para os atendimentos.

(...) a municipalidade mantém convênios com diversos internatos, dentre os quais o Lar do Menino Paulo de Tarso, Fundação Lar da Menina D. João Bosco, Colégio São Luiz, Lar São José e Escola Santa Joana Francisco, totalizando um atendimento para 103 crianças.¹⁸¹

A necessidade de mecanismos para melhor dispor os sujeitos é uma constante. A RE aponta que “o atendimento aos excepcionais aumentou consideravelmente a partir de 1974, com a criação das escolas e dos centros de educação complementar e treinamento”¹⁸². Esses enunciados estão também vinculados às práticas de utilidade e produtividade. Em encontro sobre Educação Especial, no início da década de oitenta, o Secretário de Educação e Cultura do Estado do RS entende o atendimento ao anormal como “tão delicado tema” e apela para que a “comunidade internacional participe da reabilitação social, econômica e política dessas pessoas”¹⁸³.

Com relação às classes especiais, entendo que foi uma organização dos grupos, como uma forma de categorizar os alunos e posicioná-los segundo a norma. “As classes especiais reunirão alunos que apresentem a mesma categoria de excepcionalidade, não dá para misturá-los (...). Devem ser procuradas, sempre que possível, de forma sistemática a integração dos alunos portadores de deficiência com outras crianças e adolescentes, com a família e com a comunidade”¹⁸⁴. Representante do Conselho Estadual de Educação cita “categorias de deficientes”, como “os educáveis, os treináveis e os dependentes, portadores de problemas de conduta, deficientes da fala, deficientes da comunicação, da autocomunicação, deficientes da visão, deficientes físicos, não sensoriais, portadores de deficiências múltiplas, superdotados (...)”¹⁸⁵.

¹⁸¹ Relatório de 1972.

¹⁸² Rio Grande do Sul, 1981, p. 21.

¹⁸³ *Ib.*. Quanto aos números de atendidos, tem-se que, no Rio Grande do Sul, havia 489 classes especiais no ensino regular (rede estadual) e 94 escolas especiais.

¹⁸⁴ *Ib.*, p. 108.

¹⁸⁵ *Ib.*, p. 107.

O ano de 1983 é considerado um marco nas políticas de Educação Especial em Novo Hamburgo. Assume nova gestão administrativa, com o projeto “Educação e Mudança”¹⁸⁶, conhecida popularmente como a “Era Sarlet” (1983-1990), que nos dias atuais é lembrada pela comunidade hamburguesa¹⁸⁷. Essa gestão, além de ampliar consideravelmente o número de escolas, intensifica a formação inicial e continuada de professores e cria classes especiais pela primeira vez na rede municipal de ensino. É nesse momento que se vê implantado o Centro de Avaliação, Diagnóstico e Orientação Educacional (CADOE)¹⁸⁸, já referido nas discussões, com apoio da FAERS. Até então, funcionavam as Classes de Aprendizagem Lenta.

Nesse ano, um grupo de professores recebeu “treinamento para atendimento de classes especiais”. Destaco dois objetivos desse curso: “favorecer o aluno no processo ensino-aprendizagem através de métodos e técnicas próprias e adequar as deficiências constatadas; acompanhar, controlar e auxiliar a produção do aluno e seu crescimento como pessoa”¹⁸⁹. Identifica-se a combinação de uma terapêutica voltada para o corpo e de uma tecnologia no nível da biopolítica para coordená-lo, integrá-lo através de mecanismos de poder adequados.

Também data de 1983¹⁹⁰ a formação de uma equipe de especialistas para atuar na Rede de Ensino do Município com a Educação Especial, que, com variações, permaneceu até

¹⁸⁶ Para maiores informações, existe a pesquisa “Educação e Mudança: em busca dos limites e avanços de um projeto político pedagógico” de Hardt (1994).

¹⁸⁷ Período entre 1983 e 1990, quando o professor Ernest Sarlet atuou como Secretário de Educação na cidade, num contexto de grande expansão econômica, com a exportação do calçado em alta. O êxodo rural foi intenso na busca de emprego, que era ofertado em carros de som pelas ruas da cidade. Nesse período, o crescimento da rede municipal de ensino passou de 40 para 55 escolas, e a matrícula, de 8.411 para 22.220 alunos.

¹⁸⁸ Composição do CADOE em Recursos Humanos: Médico Neurologista – 10 horas semanais – Especialização: Residência em Neurologia; Psicóloga – 10 horas semanais – Especialização em Terapia Psicomotora; Orientação Educacional – 20 horas semanais; Coordenadora – 40 horas semanais – Pedagogia, Magistério – curso Psicopedagógico para professores de excepcionais (Relatório de 1984, p. 70).

¹⁸⁹ Relatório, 1983.

¹⁹⁰ Conforme Scheid (2007), a primeira equipe compõe-se de um psicólogo; três orientadores educacionais, um médico neurologista e um pedagogo. Em 1984, há uma modificação, passando-se a ter um neurologista, um psicólogo, um orientador educacional, um pedagogo e um psicopedagogo. Em 1990, a equipe diminui e passa a ter dois psicólogos, dois orientadores educacionais e um professor especializado. Em 1997, tem dois assistentes sociais, três psicólogos e um psicopedagogo. Em 2000, há um orientador educacional, três assistentes sociais, quatro psicólogos, um psicopedagogo e cinco estagiários de psicologia. Em 2001, cria-se um setor de Educação Especial sob a coordenação de um pedagogo especialista em deficiência visual, um psicólogo e um pedagogo com especialização em psicopedagogia; a equipe multiprofissional passa a contar com um psicólogo, um professor com licenciatura em letras e mestrado em educação, um professor de educação física, um assistente social, uma professora licenciada em música e uma psicopedagoga. Em 2002, há nova organização, passando-se a equipes responsáveis por diferentes frentes de trabalho, havendo: na assistência ao educando, um psicopedagogo; na coordenação das classes especiais, um fisioterapeuta especialista em psicomotricidade; na coordenação das salas de recursos, um psicólogo e um professor de educação física especialista em psicomotricidade; como equipe multiprofissional, um psicólogo e um professor licenciado em música (IB.). Em 2004, o setor de Acompanhamento da Aprendizagem passa a contar com três psicólogas, duas professoras de

2004, com nova configuração a partir de 2005¹⁹¹. Scheid (2007) analisa como esses especialistas se articulam para posicionar os sujeitos em diferentes espaços escolares, que se constituem em estratégias de normalização dos sujeitos em posição de não-aprendizagem.

É possível identificar uma articulação dos especialistas para dispor os corpos, na medida em que o plano previa abrir oito classes, e, “em virtude da constatação do elevado número de alunos em nossas escolas, que necessitam obter aquele atendimento, e já nesta época, foram implantadas dez classes, cada uma com 16 alunos, o máximo permitido, segundo os educadores nesta área”¹⁹².

Em Novo Hamburgo, um exemplo também relacionado às práticas normalizadoras, caracterizado como uma novidade importante, é o “início das atividades do Centro de Preparação e Iniciação às Ciências da Informática - CEPIC, onde as crianças começam a manter contato com os computadores”¹⁹³. Surgem novas técnicas de posicionamento dos alunos aprendentes e não-aprendentes, num tempo que era preciso manter a “tradição fabril da Cidade, com a produção de sujeitos capazes de atender às demandas dos sistemas produtivos condicionados pela disseminação de computadores” (SOMMER, 2003, p. 03).

Na parte do relatório sobre o CEPIC¹⁹⁴, as aulas de psicologia do desenvolvimento estão relacionadas à linguagem do computador. Apresentam-se noções básicas da teoria de Jean Piaget (método clínico piagetiano), apontando-se conceitos como inteligência artificial e inconsciente matemático. Nesse projeto, “os professores da SEMEC/NH desenvolvem experiências e investigações nas áreas de alfabetização, desenvolvimento do raciocínio lógico, criação de ambientes de aprendizagem para deficientes, impacto psicopedagógico da informática na escola pública municipal, impacto social da informática na comunidade”¹⁹⁵.

educação física com especialização em psicomotricidade, uma fisioterapeuta com especialização em psicomotricidade, uma pedagoga orientadora educacional com mestrado em educação e uma professora licenciada em música.

¹⁹¹ Em 2005, não há divisão de setores. Formam-se quatro equipes multiprofissionais para atender também ao desenvolvimento curricular na Rede de Ensino, juntamente com coordenadores das diferentes áreas de conhecimento. Cada equipe compõe-se de uma pedagoga, uma psicóloga e uma psicopedagoga ou psicomotricista. Essas equipes articulam-se com seis coordenadores de áreas de conhecimento no acompanhamento às escolas: Português e Literatura, Matemática, História e Geografia, Ciências, Educação Física, Arte e Ensino Religioso.

¹⁹² Relatório, 1983.

¹⁹³ Relatório de 1985.

¹⁹⁴ O CEPIC foi o primeiro centro de informática educativa no sistema de ensino público da América Latina e formou um campo avançado de pesquisas, num projeto em parceria com a UFRGS.

¹⁹⁵ Relatório de 1987.

O CEPIC¹⁹⁶ também atendia alunos das classes especiais. As atividades nas sessões de LOGO são propostas “de acordo com seu interesse e ritmo próprio do aluno. (...) existe uma adaptação do trabalho às necessidades dos alunos, procurando respeitar as limitações inerentes às deficiências apresentadas”¹⁹⁷.

Uma nova arquitetura do espaço escolar, isto é, a implantação de classes especiais nas escolas regulares, assim como os outros espaços já citados, é operada através de técnicas que incidem sobre os sujeitos nos processos de normalização. “As nossas classes especiais funcionam junto, integradas, às escolas regulares. Desta forma, a criança diferente se sente tão normal quanto às demais. Estas, por sua vez, aprendem a conviver adequadamente com as ‘diferentes’”¹⁹⁸.

Cabe aqui um comentário sobre o conceito “diferença”, aí entendida como anormalidade, ou seja, sendo tratado como diversidade. Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 02), “ao tratarem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença”. O diferente, nesse caso, é entendido como um

(...) “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão (...) (IB).

O fato de criar classes especiais nas ditas escolas regulares parece minimizar os traços de anormalidade, porque a escola regular aí faz o papel de ser normal, deduzindo-se as outras formas de organização. "A aparente oposição entre escola especial e escola regular somente remete a um aspecto, que é o da institucionalização ou, dito de outro modo, o da localização – melhor ou pior – dos deficientes nos sistemas de ensino oficiais e não oficiais" (SKLIAR, 1999, p. 26).

Mas as classes especiais também podem funcionar como espaço transitório para aqueles que não estão tão abaixo da média. Isso pode ser constatado no demonstrativo de aproveitamento das classes especiais do ano de 1984. Classes especiais: em 14 escolas, sendo

¹⁹⁶ Relacionado a atendimentos na Educação Especial, consta que o CEPIC atendia também a Escola para Deficientes Auditivos de Novo Hamburgo Kelly Meise Machado.

¹⁹⁷ Relatório de 1987.

¹⁹⁸ Relatório de 1986.

21 turmas, iniciando com 284 alunos e matrícula final 252 alunos. Dos 252 alunos distribuídos nas 14 classes especiais existentes na rede municipal, 10 foram reintegrados na 2ª série, representando 4%, e 91 foram reintegrados na 1ª série, representando 36%. “Permanentes na Classe Especial: 150, sendo 60%”¹⁹⁹, ou seja, a maioria. No caso de alguns alunos, a classe especial foi temporária, uma forma de passagem para a classe comum. Em 1986, também se vê essa prática de correção para que se atinja a média. “Em torno de 42 por cento das crianças podem, após um período letivo, ser reintegradas no processo formal de ensino e aprendizagem”²⁰⁰.

Evidencia-se toda uma proliferação das tecnologias políticas de investimento no corpo, na saúde, nas condições de vida, nas maneiras de intervir através de instituições e regulamentos, fundamentada nos princípios de segurança da população. Em fragmentos da fala do presidente do Conselho Estadual de Educação do RS, de 1981, este cita como principal referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos, sob o tema “a educação é direito de todos”. Segue referindo-se às Leis de Diretrizes e Bases Nacionais de 1961 e 1971, para justificar a necessidade de tratamento especial. Cita também a Emenda Constitucional nº 1, de 17/10/1969, ressaltando o Artigo 175, em que “a Lei especial disporá sobre assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação dos excepcionais”²⁰¹.

Essa foi a justificativa da realização do I Encontro Estadual de Secretários Municipais de Educação sobre “Educação Especial”, cujo tema foi “Olhe por mim, não tenhas receio”. Esse encontro foi promovido pela Assembléia Legislativa, entre os dias 6 e 8 de outubro de 1981.

Considerando-se também o período de movimentos pelo progresso econômico, evidencia-se um discurso que articula utilidade, produtividade e correção, sendo a pessoa com deficiência, considerada “desperdício do potencial humano produzido pela incapacidade física, sensorial e motora para desfrutarem de uma vida útil e produtiva”²⁰². Um dos movimentos foi em favor da Lei Estadual nº 8.064, de 29 de novembro de 1985, que “dispõe sobre o ingresso de pessoas com deficiência física, sensorial ou mental no serviço público estadual” (RIO GRANDE DO SUL, 1985).

¹⁹⁹ Relatório de 1983.

²⁰⁰ Relatório de 1986.

²⁰¹ Rio Grande do Sul, 1981, p. 104.

²⁰² *Ib.*, p. 22.

Ainda nesse recorte temporal, cabe trazer enunciados a partir dos excertos da RE que referem o programa para deficiência visual, auditiva e mental. O portador desta última é entendido no programa como incapaz de obter aproveitamento regular no programa escolar. Porém, “seu progresso no plano social e ocupacional permite-lhes, na idade adulta, sustentarem-se parcial ou totalmente”²⁰³. Esses alunos, disciplinados, podem-se tornar úteis e, inclusive, ingressar no mercado de trabalho. “São para isso treinados em oficinas de costura, marcenaria; empacotamento, lancheria, talonagem e lavanderia”²⁰⁴ no Centro de Treinamento Ocupacional.

Outro fragmento nessa direção é sobre a fala do economista presidente da APAE de Porto Alegre, quando este assinala que, “desde o século passado, se observa que, mesmo crianças seriamente deficientes, podem tornar-se adultos *aproveitáveis* [sic], desde que lhes sejam dispensados cuidados, exercícios de educação especial, segundo suas próprias necessidades e limitações”²⁰⁵.

Nesse período de “Reforma da Educação” surgem novas variáveis no conjunto do corpo do indivíduo e do corpo da população, suscetíveis de investimentos. Segundo Foucault (2001b, p. 198), “os traços biológicos de uma população se tornam elementos pertinentes para uma gestão econômica, e é necessário organizar em volta deles um dispositivo que assegure não apenas sua sujeição, mas o aumento constante de sua utilidade”.

Alguns enunciados apontam para as práticas que vão redundar nas políticas de inclusão nas escolas regulares. Em 1981, por exemplo, no apelo do presidente da APAE aos secretários de educação, há o pedido “para que ajudem para que o excepcional tenha garantido o seu lugar” na escola regular; ele argumenta que as “escolas negam vaga quando trata-se de deficiência”²⁰⁶. Conclui dizendo que “a educação é um direito de todos e é preciso que os que se dizem normais assumam”²⁰⁷. Na mesma época, o presidente da Comissão de Educação do Rio Grande do Sul cita a necessidade de “estabelecer a filosofia e as diretrizes e bases da educação especial no Estado”, e sugere-se que seja modificado o regimento interno de todas as escolas especiais para que haja mais espaço físico a fim de receber maior número de alunos.

²⁰³ RE, v. 23, n° 167-170, 1978, p. 31.

²⁰⁴ Ib., p. 32.

²⁰⁵ Rio Grande do Sul, 1981, p. 49.

²⁰⁶ Ib., p. 99.

²⁰⁷ Ib., p. 98.

Nesse processo de disposição, o aluno foi sendo nomeado de diferentes formas, mas chamou-me a atenção o modo como principalmente a equipe interdisciplinar (CADOE), da Secretaria Municipal, define o aluno e, assim, o posiciona na rede discursiva, embasada nas normas. Abaixo estão alguns exemplos extraídos dos relatórios dessa equipe em diferentes anos:

(...) Nesse momento, nossa **criança com problema** deverá ser avaliada; triagem de muita responsabilidade, pois “quantas vezes um mau diagnóstico condena o indivíduo a certas condições, muitas vezes irremovíveis (Relatório, 1983).

(...) prestar assessoramento aos professores na observação avaliativa inicial do **educando-problema**, fazendo-o participar do parecer final do caso e garantindo assim, uma unidade de ação (Relatório, 1984).

(...) assessoramento aos professores no manejo aos **alunos-problema**, bem como resultado às avaliações realizadas sempre que necessário (Relatório, 1985).

(...) prestar assessoramento ao professor de classe na observação do **aluno-problema** (Relatório, 1986).

(...) observar o “**aluno-problema**”, orientando o professor e/ou encaminhando o mesmo para estudo de caso à equipe do CADOE (Relatório, 1987).

As práticas fazem mais do que dispor os corpos; elas inventam o aluno, criam uma posição para ele, conduzem sua conduta e passam a vigiá-lo tanto na sua individualidade, quanto na sua relação com o grupo, através de mecanismos de correção e de regulação. Como foi possível evidenciar nesta seção, o sujeito posicionado na Educação Especial foi sendo narrado e categorizado como “apto” ou “não-apto”, “com dificuldades de aprendizagem”, “com problema”, “educável”, “treinável”, “dependente” e “portador de deficiência”. No entanto, suponho que o princípio da norma vai constituindo a posição mais evidente nesse período, que é a do “aluno-problema”, um forte candidato à classe especial que, de certa forma, abrangia também os demais mencionados, já que todos se configuravam um “problema” a ser resolvido pelas equipes interdisciplinares. Essa posição engloba questões de comportamento e de aprendizagem aliadas à deficiência, uma vez que essas práticas são tidas como um problema na escola, enquanto a média é a referência. O termo foi cunhado nos marcos da Escola Nova, momento em que “passou a utilizar-se o conceito de **criança problema** ou **criança difícil** para designar todo aquele escolar que apresentava problemas de encaixe social ou de aprendizagem” (Ó, 2006, p. 300; grifos do autor).

Finalizando esta seção, retomo as seguintes idéias: as regularidades discursivas apontam para a disposição dos corpos dos alunos posicionados pela norma no campo da

Educação Especial como mecanismo das práticas normalizadoras. As duas unidades analíticas, a média e a vigilância, operam na articulação dos mecanismos disciplinares e regulamentadores, funcionando como mecanismos, tanto para posicionar, quanto para normalizar o “aluno-problema”. No conjunto discursivo da disposição dos corpos, também podem ser evidenciadas outras técnicas que, combinadas, fazem funcionar as práticas de normalização, dentre as quais, destaco as principais: os testes, as leis, o olhar *psi*, o olhar interdisciplinar, a utilidade e a produtividade, o diagnóstico, as classes especiais, as famílias e a inclusão.

Diante da analítica realizada até aqui, é possível afirmar que as práticas de institucionalização do anormal e as práticas de distribuição dos corpos foram criando as condições para que, na década de 1990, as práticas de in/exclusão se estabelecessem sob forma de uma política da Educação Especial.

A seguir estão descritas as práticas do conjunto discursivo que mostram a inclusão e o controle dos sujeitos na escola comum como práticas que posicionam e normalizam sujeitos.

5.3 A INCLUSÃO E O CONTROLE DOS SUJEITOS NA ESCOLA COMUM

As práticas de inclusão escolar têm uma estreita relação com o controle do anormal na escola comum. Como foi possível evidenciar, nas décadas anteriores, já se iniciava um movimento na direção da inclusão escolar. Essas práticas não estão restritas à cidade ou ao país; elas passam a estar na ordem do discurso, especialmente a partir de acontecimentos de âmbito mundial.

O ano de 1990 é um marco para as políticas de Educação Especial no que diz respeito às políticas de inclusão escolar, com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia. Essa noção é reforçada com a Declaração de Salamanca, em 1994 (UNESCO, 1994). Mas não se trata de uma ruptura nas práticas, pois os períodos anteriores tinham evidências nesse sentido.

O acontecimento de 1990 passou a funcionar como baliza para políticas educacionais, tanto que é citado nas principais legislações do país. Na Lei de Diretrizes e Bases, consta no Artigo 87, parágrafo 1º, que “a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996). No Plano Nacional de Educação, esse evento é citado em várias seções, desde a introdução.

Mais especificamente, a partir de 1990, as regularidades discursivas evidenciadas nos enunciados permitem-me definir duas unidades analíticas, a regulamentação e a regulação, entendendo essas práticas como formas de operar na normalização dos sujeitos e no controle da população. Essas práticas foram colocando em ação novas formas de governo desses sujeitos posicionados pelos discursos da Educação Especial ao longo dos anos.

Primeiramente, é preciso fazer alguns esclarecimentos. Este estudo não está argumentando contra as práticas de inclusão escolar, tampouco entende a inclusão como o oposto da exclusão, como é comum nos documentos oficiais, a exemplo do Plano Nacional de Educação, que, nos marcos do acesso, prevê “o atendimento da totalidade dos egressos do ensino fundamental e a inclusão dos alunos com defasagem de idade e dos que possuem necessidades especiais de aprendizagem” (BRASIL, 2001). A inclusão não se reduz às práticas direcionadas aos anormais. Nesse sentido, Skliar (1999), ao abordar questões da alteridade surda, analisa a utilização perversa das fronteiras inclusão/exclusão por parte da normalidade e a vê como uma forma de administrar a alteridade deficiente. Para o autor, o que aparece sempre é “a idéia de que se trata de uma propriedade ou de uma carência do indivíduo, de ser possuidor ou não de alguns dos atributos fundamentais considerados necessários para a escolarização, a profissionalização, a inserção no mercado de trabalho, etc.” (IB., p. 25).

Desse modo – o que fica evidente no fragmento do PNE –, o próprio indivíduo é responsabilizado pela suposta condição, não sendo esta considerada como parte de um processo cultural, social e relacional. O sujeito passa a ser classificado segundo um conjunto de saberes relacionados com o desenvolvimento cognitivo. É “um processo através do qual uma cultura, mediante o discurso de verdade, cria a interdição e a rejeição” (FLEURY *apud* SKLIAR, 1999, p. 25).

As técnicas utilizadas nas práticas escolares, como a média, o olhar do especialista, os conceitos, os testes, enfim, vão instituir o lugar do aluno normal ou anormal, que deve ser incluído. Essas técnicas vão primeiro posicionar o aluno como excluído, principalmente quando a média passa a operar, e depois o posicionam como incluído.

Segundo Veiga-Neto (2001), as dificuldades com as classes inclusivas não ocorrem tanto porque seus “níveis cognitivos” são diferentes, mas

(...) porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais, etc. – foi um arranjo inventado para justamente colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade (IB. p. 111).

O nível cognitivo funciona como um operador para marcar essa distinção, e não tem sentido tomá-lo como natural. Esse autor ainda assinala que “a própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos *nós* e quem são *os outros*” (IB.; grifos do autor).

A norma aí define as diferenças e permite a divisão entre o que é considerado normal e anormal, em relação a uma escala de graus, de modo que todos estão sob a norma. Ela “igualiza; torna cada indivíduo comparável ao outro; fornece a medida” (EWALD, 1993, p. 109). A divisão entre incluído e excluído pode ser entendida fazendo-se um paralelo à definição de Ewald (IB., p. 117) quando este assinala que “a partilha do normal e do anormal designa o limiar no qual, na relação entre o ser vivo e o seu meio, o ponto de equilíbrio é rompido, tendo-se o desvio dos desempenhos e das exigências se tornado demasiado importante”.

Na relação que se estabelece nessa partilha, “se o normal depende do anormal para sua própria satisfação, tranquilidade e singularidade, o anormal depende do normal para sua própria segurança e sobrevivência” (VEIGA-NETO, 2001, p.113). Segundo esse autor, o que está na pauta das políticas de inclusão é justamente saber o que fazer com os anormais. Essas políticas, aliadas à noção jurídica do direito de educação para todos, são naturalizadas no funcionamento dos processos de normalização, de modo que o controle se torne mais eficiente.

Esse processo dá-se no cruzamento entre as formas disciplinares e as formas regulamentadoras da população. A inclusão vai-se inscrevendo numa operação de

ordenamento nos moldes disciplinar da escola moderna, que visa ao processo homogeneizador do espaço. Há articulação científica e política sobre a população, e os saberes “se ocupam, principalmente, das relações entre essas cabeças, suas aproximações, suas diferenças, suas regularidades” (IB., p. 114). Essa relação permite a união entre os gestores do Estado com os especialistas, que vão colocar em funcionamento uma biopolítica que vai agir sobre a população.

Para que essas práticas operem de forma que o controle e a gestão sejam eficazes, é necessário “trazer essas múltiplas cabeças para bem próximo, incluí-las e ordená-las num novo e cada vez maior e mais matizado campo de saberes” (IB.). Nesse sentido, “é essa dupla realidade da norma – de um lado: norma como regra de conduta, como oposição à irregularidade e à desordem; de outro lado: norma como regularidade funcional, como oposição ao patológico e à doença – que faz dela um operador tão útil ao biopoder” (IB., p. 115).

O governo dos sujeitos, nesse caso, não se restringe a dirigir as condutas de forma vertical. São necessárias técnicas que assegurem esse funcionamento para que os sujeitos submetidos a esses processos acreditem que determinadas práticas são necessárias. É justamente nessa complementaridade entre a fabricação de corpos dóceis e a regulação dos fenômenos populacionais que se instituem mecanismos de segurança, próprios de um Estado governamentalizado.

Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 947), ao discutirem sobre inclusão e governamentalidade, argumentam que “as políticas de inclusão – especialmente as políticas de inclusão escolar – são dispositivos biopolíticos para o governo e o controle das populações”. Fazendo um paralelo com o argumento dos autores, inscrevo as políticas de inclusão como meio de colocar em ação um governo dos sujeitos capturados por essas políticas, para controlar os sujeitos e regular a população.

Em suma, nas seções a seguir, apresento a analítica desse conjunto de práticas normalizadoras, utilizando as duas unidades de análise – a regulamentação e a regulação. Vou mostrar que as políticas de inclusão escolar colocam em funcionamento mecanismos necessários para a normalização das crianças e jovens posicionados como incluídos. Tais mecanismos funcionam através de técnicas e estratégias de ação, regulando a população e regulando as condutas dos sujeitos de forma permanente.

5.3.1 Inclusão escolar: uma política de regulamentação da vida

Sendo a sociedade de normalização controlada pela tecnologia regulamentadora da vida, as legislações que concernem às políticas de inclusão escolar estão inscritas cada vez mais nos princípios normativos. Essas legislações multiplicam-se em todas as instâncias governamentais.

Para Foucault (1999, p. 297), uma tecnologia regulamentadora da vida “procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso, compensar seus efeitos”. Transferindo essa noção para este estudo, as políticas de inclusão também se articulam com a regulamentação da vida dos sujeitos aí implicados, na medida em que vão tentar controlar e, se necessário, modificar a série de acontecimentos dessa massa viva. Tais acontecimentos podem ser exemplificados como a “segregação”, o “fracasso escolar”, os “índices de reprovação”, a “evasão escolar”, o “afastamento da família”, a “marginalização social”²⁰⁸. Nesse processo, as políticas de inclusão também vão agir sobre o que não é desejado nessa massa viva, como “deficiência mental, psicose, lesões neurológicas e outros”²⁰⁹.

Ganham força os discursos em prol da inclusão escolar, juntamente com os discursos de acessibilidade em todos os sentidos. Esses discursos são ativados por mecanismos de regulamentação da vida ou, então, são colocados como da ordem da necessidade e dos benefícios, como uma forma de segurança da população.

A Lei Estadual nº 10.228, de 06 de julho de 1994, é um exemplo dessa prática, na medida em que aponta para a garantia de participação da “pessoa portadora de deficiência” em concursos públicos:

(...) as deficiências físicas, mentais e sensoriais não são consideradas causas impeditivas para admissão no serviço público estadual. Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de inscrição em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras.

²⁰⁸ Relatórios de 2003 e 2004.

²⁰⁹ Relatório de 2002.

A FADERS²¹⁰, embora com competências voltadas a políticas não específicas da educação, também se articula para o acesso da pessoa com deficiência em todos os espaços possíveis, sendo que as instituições deverão colaborar para sua adaptação. Conforme já demonstrado, a década de 1990 foi profícua na implementação dessas políticas.

Os discursos fundamentam-se nos princípios de inclusão social, respeito às diferenças e equiparação de oportunidades. Cito algumas leis que se inscrevem nessa mesma lógica, cujo objetivo foi de flexibilização das possibilidades à pessoa com deficiência: Lei Estadual nº 10.367, de 19 de janeiro de 1995, que autoriza a Fundação Rádio e Televisão Educativa a legendar a sua programação diária em língua portuguesa, com a finalidade de possibilitar aos surdos e mudos o seu entendimento; a Lei Estadual nº 10.538, de 12 de setembro de 1995, que dispõe sobre a realização de exames de acuidade visual e auditiva nas escolas públicas estaduais e dá outras providências; a Lei Estadual nº 10.556, de 17 de outubro de 1995, que institui a notificação compulsória para casos de nascimento de portadores de deficiência; a Lei Estadual nº 11.056, de 18 de dezembro de 1997, que dispõe sobre matrícula para aluno portador de deficiência locomotora em escola pública mais próxima de sua residência, assegura adequação dos espaços físicos e dá outras providências; a Lei Estadual nº 11.405, de 31 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), entre outras.

Várias leis são criadas em favor das possibilidades múltiplas de acesso às pessoas com deficiência. A Lei Estadual nº 11.664, de 28 de agosto de 2001, dispõe sobre a gratuidade nas linhas comuns do transporte intermunicipal (RIO GRANDE DO SUL, 2001a); a Lei Estadual

²¹⁰ No Rio Grande do Sul, durante toda a década de 1990 e início da década de 2000, a política para a pessoa com deficiência esteve sob responsabilidade da FADERS, órgão ligado à SEC, pela Lei 8.535, de 20 de janeiro de 1988. Essa Lei, conforme já referi, foi alterada em 2001, pela Lei 11.666, de 06/09/2001. Destacam-se algumas competências que constam no estatuto: emitir parecer quanto às condições para implantação e funcionamento de escolas e classes especiais, salas de recursos e outros serviços vinculados à educação especial, públicos ou particulares; realizar, assessorar ou coordenar cursos de treinamento ou de atualização de profissionais nas áreas de atuação da Fundação; promover a capacitação profissional de pessoas com deficiência e sua inserção no mercado de trabalho; implementar tratamento clínico-terapêutico especializado, avaliação e estimulação precoce, com vistas à eliminação, ao controle ou à atenuação da deficiência e do grau de dependência; promover a reabilitação da pessoa com deficiência e o aproveitamento máximo de suas capacidades e potencialidades; promover a identificação da pessoa superdotada ou talentosa, como também, sua adaptação à escola e ao meio social; promover a municipalização do atendimento à pessoa com deficiência e à pessoa superdotada ou talentosa; atuar no campo da prevenção da deficiência, através de campanhas publicitárias, comunitárias e junto às escolas, mediante a realização de congressos e conferências, além de promover o desenvolvimento de projetos e programas junto a hospitais e centros de saúde, visando, principalmente, a um trabalho profilático com a gestante e com o recém-nascido.

nº 11.739, de 13 de janeiro de 2002 (RIO GRANDE DO SUL, 2002b), dispõe sobre o ingresso e permanência de cães-guia para pessoas portadoras de deficiência visual nos locais públicos e privados e dá outras providências; a Lei Estadual nº 11.791, de 22 de maio de 2002 (RIO GRANDE DO SUL, 2002c), institui normas para funcionamento dos Serviços Residenciais Terapêuticos no Estado do Rio Grande do Sul; a Lei Estadual nº 12.227, de 05 de janeiro de 2005, dispõe sobre a adaptação dos veículos do Sistema Estadual de Transporte Metropolitano de Porto Alegre (RMPA) (RIO GRANDE DO SUL, 2005a).

O que era antes um objetivo, ou seja, a criação de lugares específicos para o anormal em instituições diversas, agora passa a ser evitado. O lugar “normal” é a escola comum, sem fronteiras. Os discursos vão produzindo um sentido de negação às classes especiais, num momento em que a ordem do discurso é trazer todos para “perto”. As classes especiais passam a ser, de certa forma, marginalizadas, sendo permitidas caso atendam ao processo de normalização. Só é admitido que o aluno seja posicionado em classe especial “quando transitória ou extraordinariamente, o aluno não puder ter acesso ao trabalho desenvolvido na classe comum” (RIO GRANDE DO SUL, 2002).

Nesse período, evidencia-se uma proliferação de leis indo ao encontro do âmbito político das práticas governamentais com o âmbito da vida nas tecnologias de governo dos sujeitos, nos processos de regulamentação da vida e condução das condutas

Com relação a Novo Hamburgo, alguns exemplos ilustram a forma como essa regulamentação vai operando na rede de ensino municipal e nas instituições, de forma que passa a regular as práticas. Na década de 1990, a “classe especial” ainda parece configurar o espaço mais adequado para o anormal. Em 1990, há 55 escolas na rede municipal e 44 classes especiais, totalizando 522 alunos. Nos registros, encontra-se a seguinte inscrição: ‘b CME Autoriza o funcionamento de Classe Especial, para alunos com Deficiência Mental Educável (...)’²¹¹.

Quanto aos resultados das ações, no final do ano de 1990, tem-se a necessidade de “encaminhar alunos com dificuldades/encaminhamento e posterior avaliação de alunos que

²¹¹ Relatório de 1990.

apresentam dificuldades para atendimento, ao CADOE, tendo como subsídio a ficha de acompanhamento de dificuldades previamente preenchida pela professora²¹².

O discurso clínico no sentido de correção também aparece. É destacada a equipe interdisciplinar do CADOE, que

(...) atua, visando ao trabalho operativo, objetivando discutir situações na busca ativa de soluções viáveis, através do psicodiagnóstico clínico e escolar, avaliando neurológica e psicopedagógica, procurando estabelecer a ponte entre o referencial médico, psicossocial e a proposta pedagógica²¹³.

Nos relatos, operam técnicas do exame, em discursos que posicionam o aluno como um “caso” e às vezes como “paciente”, o que é coerente com a abordagem clínica. Aponta-se que “foram encaminhados para psicodiagnóstico 141 casos”.

O corpo de especialistas pode ser identificado como técnica para fazer funcionar os mecanismos de normalização. A equipe realiza a indicação terapêutica, constando encaminhamentos para avaliação neurológica, psicoterapia, reeducação psicomotora, escola especial, fisioterapia, oftalmologia e fonoaudiologia.

Em 1991, com a mudança de Secretário de Educação, há uma pequena variação na política para Educação Especial. O programa educacional do Município foi dividido em subprogramas: ensino regular, educação física e desporto; educação compensatória; ciência e tecnologia; saúde e nutrição; assistência comunitária; difusão cultural.

A educação compensatória destinada aos anormais fica a cargo da equipe interdisciplinar do CADOE, sendo que a proposta é a mesma do ano anterior, com a diferença de que foi contratado um neuropediatra, mais três orientadores educacionais e um supervisor, aumentando a equipe.

Os registros apontam que são 615 alunos em 49 classes especiais, atendidos por 30 professoras especializadas e cinco em especialização. No entanto, essas classes funcionam mais como uma forma de corrigir os desvios da forma mais precoce possível, para que os alunos possam ser encaminhados para classe comum. Isso está evidente nos dados do final do ano, em que 259 foram reintegrados à 1ª série (42%), e 10 à 2ª série (2%). Em 1992, 260 alunos continuam na classe especial, ou seja, há um forte movimento em favor da inclusão,

²¹² Ib.

²¹³ Ib.

com a diminuição considerável do número de alunos das classes especiais, ao passo que aumenta o número de especialistas.

No ano seguinte, 1993, novamente há uma diminuição considerável das classes especiais. Há 14 turmas, com 92 alunos. Constam nas ações: “classes especiais com atendimento em pólos; encaminhamento de alunos a serviços especializados; integração, educação especial e educação geral (...)”²¹⁴. De 1994 a 1997, permanece, com poucas variações, o atendimento em classes especiais, com uma média de 13 classes especiais, 110 alunos e cerca de 80% de reprovação.

As classes especiais diminuem novamente, e, em 1999, são sete, em quatro escolas, com 64 alunos. Porém, são criadas quatro turmas de classes de aceleração que visam a posicionar o aluno fora da idade (do tempo escolar) na série compatível. É ressaltado que a classe especial é “um recurso educacional alternativo e temporário à classe comum, atendendo às necessidades educativas especiais dos educandos, buscando o encontro efetivo entre a educação especial e o ensino fundamental”²¹⁵.

A necessidade de criação de classes de aceleração não é um argumento contrário aos mecanismos de inclusão, mas está inserida na mesma lógica. Tanto os que são autorizados a incluir, quanto aqueles que devem permanecer mais um tempo na classe especial, ou mesmo aqueles que vão para a classe de aceleração, só são classificados como tal porque se estabeleceu um saber sobre eles que vai detectar a diferença dentro das diferentes curvas da normalidade. Nessa comparação, “o indivíduo a corrigir aparece com a idéia de incompletude e é colocado como um problema que precisa ser corrigido. Isso porque os indivíduos com dificuldade de aprendizagem continuam levantando a suspeita de que há algo errado neles que precisa ser localizado e tratado” (ARNOLD, 2006, p. 51).

Os relatórios apresentam muitas atividades voltadas à educação inclusiva e ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Em um dos itens sobre as ações da equipe multiprofissional, constatam-se “encaminhamentos para projetos dentro da rede, serviços de apoio para a aprendizagem”²¹⁶.

²¹⁴ Relatório de 1993.

²¹⁵ Relatório de 2002.

²¹⁶ Relatório de 2001.

Uma ação não observada nos relatórios anteriores é a possibilidade de nova organização do espaço da sala de aula que recebe “alunos incluídos”²¹⁷. A equipe multiprofissional avalia a necessidade do aluno e autoriza a redução da turma, ou seja, autoriza a escola para que a turma que recebe o aluno com NEE tenha um número menor de alunos do que a capacidade da sala. Há uma nova conformação do espaço da sala de aula. A regulamentação movimenta a técnica da comparabilidade, que funciona tanto em relação ao indivíduo, quanto ao grupo, nos princípios da norma.

De 2002 a 2004, continuam existindo classes especiais, numa variação de dois a oito escolas, de oito a doze turmas, com até 111 alunos. No final do ano de 2004, tendo em vista toda a movimentação em favor da inclusão escolar e a avaliação da equipe multiprofissional, os alunos das 12 classes especiais existentes são encaminhados para as “turmas de inclusão”. Aqueles cuja capacidade cognitiva foi avaliada como incapaz de atingir o mínimo exigido nas práticas escolares foram encaminhados para a APAE²¹⁸.

As práticas discursivas explicitadas nesses relatórios mostram uma grande movimentação para a construção de novas formas de disciplinamento para atender a uma nova configuração que se estabelece, na tentativa de criar novos espaços, novas formas de controle. Para isso, foi necessário criar estratégias para a inclusão do aluno anormal nas classes comuns, uma vez que a norma sempre vai tornar visíveis os desvios. Como vimos, as classes especiais deveriam ser “espaços transitórios”, ou seja, quando o aluno atingisse determinada “média”, deveria ir para a turma regular.

Nesse sentido, Lopes (2006) assinala que

O mega-projeto da inclusão escolar exige pequenos projetos e práticas capazes de gerarem conjuntos de possibilidades para que as diferenças não traduzidas sejam decifradas, para que as pedagogias sejam criadas para trabalhar com as diferenças e para que práticas de normalização sejam aplicadas visando ao apagamento do que é indesejado na escola (p. 1835).

Esses projetos estão em constante elaboração, e o olhar do especialista é fundamental para tal processo. Algumas dessas práticas estão descritas no relatório de uma equipe multiprofissional, como: “contato com profissionais da área da saúde e da educação, psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, psicopedagogos que atendem aos alunos da rede

²¹⁷ Relatório de 2003.

²¹⁸ Dos 111 alunos, 28 foram para a APAE.

municipal de ensino”²¹⁹. No ano de 2005 ampliam-se os serviços de apoio, com a criação do Núcleo de Apoio Pedagógico, com diversos atendimentos. Esses serviços funcionam como mecanismos de normalização e controle dos sujeitos. Ainda segundo Lopes (IB.),

quando a resistência dos alunos aos processos de homogeneização se manifesta, muitos mecanismos de dominação e docilização são acionados; entre eles, os serviços de apoio pedagógico, as clínicas de psicopedagogia e de educação especial e as clínicas integradas por neurologistas, psicóloga e terapeutas de diferentes tipos.

A noção de inclusão como espaço para inserir o anormal desloca-se para as noções como de direitos, cidadania, celebração da diferença, entre outras. O discurso de *escola para todos* alia-se a essa concepção, na medida em que as políticas parecem, num primeiro momento, minimizar as desigualdades e suavizar as relações de poder.

É possível argumentar que as políticas de inclusão são da mesma natureza que as práticas ditas “segregacionistas”, pois ambas partem da norma como regularidade funcional, da correção do desvio, da oposição ao patológico. Nesse caso, as várias práticas de normalização e os serviços de apoio estão funcionando como mecanismos de controle que acabam por regular a população submetida a tais práticas. Nesse processo, a escola é capturada pelos discursos e acaba por reforçar e produzir prescrições normativas vinculadas à regulamentação e à regulação dos fenômenos sociais.

A seguir, descrevo práticas que evocam mecanismos de regulação da população composta pelos sujeitos posicionados pelas políticas de inclusão nas escolas comuns, a partir dos documentos analisados. Identifico algumas técnicas e estratégias de ação que, no exercício de controle, regulam as condutas desses sujeitos de forma permanente, fazendo aparecer posições de sujeito orientadas pela norma, que estrutura as práticas nesse período, mais especialmente na última década do século XX e início do século XXI, tratado nesta seção.

²¹⁹ Relatório, 2005.

5.3.2 Inclusão escolar: uma prática de regulação da população

O funcionamento de mecanismos ou dispositivos de regulação da população e de controle dos sujeitos, especialmente daqueles posicionados pelos discursos da Educação Especial, se dá na ação do biopoder “que se exerce positivamente sobre a vida, que empreende sua gestão, sua majoração, sua multiplicação, o exercício, sobre ela, de controles precisos e regulações de conjunto” (FOUCAULT, 2003, p. 129).

É na relação entre as políticas de inclusão e o controle dos indivíduos que estão inscritas as práticas que regulam os fenômenos da população posicionada pelos discursos de inclusão escolar, que incidem tanto sobre os indivíduos, quanto sobre a população “incluída” ou “a incluir”.

Foucault (2008) analisa como aparece uma suposta naturalidade dos fenômenos da população. Uma dessas formas está na idéia de uma “regularidade (constância) dos fenômenos da população”. Segundo o filósofo, no final do século XVII, foi observado que esses fenômenos eram regulares, quando foi constatado que a cada ano havia um número constante de mortos numa cidade, mas que havia uma proporção constante dos acidentes que produziam essas mortes e que a mesma proporção morria de febre, ou de icterícia, ou de gota, ou de suicídio. Viu-se que nascem mais homens que mulheres, mas que há mais acidentes que atingem os meninos e que a mortalidade das crianças é maior que a dos adultos (IB., 2008). Nesse caso, as políticas públicas têm o dever de assegurar formas de regular esses fenômenos, isto é, geri-los, pelo comportamento de cada um; regular os interesses, deixando agir os mecanismos de interesse particular que, de certo modo, estariam servindo a todos. É o jogo natural dos interesses particulares, intrínseco à governamentalidade (IB.).

As práticas reguladoras estão articuladas com a norma, que emerge das regularidades da própria população e serve de referência para aquelas práticas. Nesse sentido, as políticas estão implicadas nas práticas reguladoras como formas de conduzir as condutas dos sujeitos, através de um aparato de técnicas e táticas asseguradas pela própria legislação e defendidas pelos especialistas, como os serviços de apoio, a organização dos espaços, o olhar do especialista. São tecnologias de governo dos sujeitos, digamos, mais ou menos consideradas adequadas ao nosso tempo.

É possível identificar um conjunto dessas técnicas e táticas, tanto para classificar, quanto para posicionar e para governar as condutas dos sujeitos, no Parecer nº 441/2002 do Conselho Estadual de Educação, que, dentre as várias alternativas, cita: o apoio de professor especializado ao professor regente; a utilização de salas de recursos; o encaminhamento a serviços especializados de apoio; a criação de oficinas; a redução do número de alunos na classe e a participação em classes especiais, entre outros. Entretanto, colocam-se ressalvas, pois, além das possibilidades previstas, existem “casos” em que “o aluno necessitará de um apoio que nem a classe comum, nem a sala de recursos é capaz de prover. Nesses casos, a constituição de classes especiais ou oficinas será o caminho a adotar” (RIO GRANDE DO SUL, 2002a).

Em Novo Hamburgo, na Secretaria Municipal, as mudanças marcam uma nova fase a partir da década de 1990. No entanto, não há uma ruptura no discurso, porque, como vimos, os discursos de educação para todos já eram encontrados na década de 1950. E, se quisermos voltar ainda mais, encontramos a idéia de “educar tudo a todos” lá em Comenius, no início da escolarização moderna, período em que vão se criando as condições para a escolarização hoje.

O que ocorre na década de 1990 é apenas uma mudança de ênfase nas práticas. O que passa a estar na ordem do discurso é a inclusão escolar na sua plenitude. O corpo de especialistas que atuava até então é desmantelado repentinamente. “O Centro de avaliação, diagnóstico e orientação educacional – CADOE, na sua atuação como equipe interdisciplinar foi dissolvido em maio de 1992, sendo os profissionais do mesmo, encaminhados para o Serviço de Orientação Educacional e à Secretaria de Saúde e Ação Social”²²⁰.

A partir desse momento, criam-se outros mecanismos para gerir a população narrada pelos discursos da Educação Especial. No organograma da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, foi criada a Seção de Educação Especial²²¹, com o objetivo de “propiciar o atendimento educacional às crianças e adolescentes com necessidades especiais, que apresentam deficiências mental, física, sensorial, múltipla deficiência e ao superdotado”²²².

A composição da Seção de Educação Especial permanece até 1996, quando se amplia consideravelmente o número de especialistas, passando a contar com seis pessoas. Práticas de

²²⁰ Relatório de 1992.

²²¹ Segundo Scheid (2007), com a mudança, a seção vai contar com um professor especializado, um psicólogo e um orientador educacional. Em 1991, o CADOE contava com cinco pessoas na equipe.

²²² Relatório de 1992.

normalização são evidenciadas no trabalho da equipe interdisciplinar, o que implica não só envolvimento dos alunos, mas igualmente práticas que exercem determinado controle sobre a família. No relatório, ressalta-se o “trabalho de grupo com pais de crianças portadoras de necessidades educativas especiais; (...) encaminhamento para tratamento médico, psicológico e outros; atendimento clínico psicológico individual à criança; atendimento clínico em grupo”²²³.

Chegando aos limiares do século XXI, fica evidente o esforço para concretizar a inclusão daqueles que ainda permanecem na classe especial, a qual passa a ser criticada²²⁴. O que era defendido antes, isto é, a necessidade de criar classes especiais, já não vale mais.

Atualmente uma parte desta mesma clientela é atendida através dos serviços denominados como classes de educação especial que, apesar do esforço das pessoas envolvidas neste propósito, configuram-se como subsistema dentro do próprio sistema educacional, onde muitas vezes apenas o professor da classe e somente ele encontra-se comprometido com estes educandos”. (...) urge a necessidade de uma nova concepção e de um novo mecanismo de atuação da educação especial, inserida na escola regular, que realmente atenda às necessidades dos educandos de modo a contribuir para a sua inclusão social e aprendizagem²²⁵.

No exercício permanente de controle dos sujeitos e de regulação dos fenômenos da população, novas normalidades apresentam-se, mais alinhadas a um tempo em que “urge a necessidade de uma nova concepção”. Os objetivos de um projeto do Setor de Educação Especial, sob o título “Redimensionando as classes de educação especial”, evidenciam algumas formas de ativar o controle no sentido de reposicionar os sujeitos da Educação Especial em outras posições mais desejadas e supostamente melhores para o educando.

(...) oferecer um espaço voltado para a formação educacional do educando com vistas ao exercício da cidadania; reforçar seu caráter interativo na educação respeitando a diversidade dos educandos, exigindo diferenciação nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais; desenvolver um trabalho pedagógico considerando a estrutura psicossocial e cognitiva de cada educando; trabalhar hábitos de vida diários, visando à socialização e independentização dos educandos quando necessário; construir um trabalho integrado à família dos educandos e com a comunidade escolar (...) ²²⁶.

²²³ Relatório de 1999.

²²⁴ No ano 2000, existe classe especial em cinco escolas, sete turmas, com 69 alunos; destes, um aluno foi aprovado. Há as classes de aceleração em três escolas, três turmas e 76 alunos; destes, 68 são aprovados.

²²⁵ Relatório de 2002.

²²⁶ Ib.

Essa necessidade de mudança está em sintonia com novas formas de governamentalização presentes nas últimas décadas, aliadas às transformações econômicas e sociais. São recorrentes, em projetos educacionais e em legislações atuais, enunciados que implicam o “direito à cidadania”, a “promoção dos direitos humanos”, o “respeito às diferenças”, a “inclusão social” e a “diversidade cultural”, entre outros (BRASIL, 2006).

O próprio lema da proposta da SMED, “Novo milênio, Nova escola, Nova avaliação”, do ano de 2001, traduz a concepção do novo. Novas demandas, novos espaços, novas configurações, novos projetos.

O diagnóstico, que era decisivo para categorizar, ordenar, classificar e escolher o melhor lugar para o aluno, parece ocupar outro lugar de importância, de modo que

(...) o perfil do educando não se determina unicamente a partir de uma definição diagnóstica, como, por exemplo: deficiência mental, psicose, lesões neurológicas e outros. Devem ser consideradas as reais condições de aprendizagem do educando e os recursos pedagógicos alternativos de que a Escola dispõe²²⁷.

Na justificativa do projeto de formação de professores, há a referência de que, “nestes tempos em que as mudanças são rápidas, as verdades estão em constante transformação, é importante que se desenvolva nos alunos a capacidade de aprender a aprender, a saber usar as informações recebidas, conectando-as com a realidade de sua necessidade”²²⁸. Tal enunciado aparece igualmente em excertos dos Relatórios de 2003 e 2004.

Vão surgindo diferentes atribuições aos sujeitos situados na normalidade. O normal é aquele que desenvolve sua “independentização”, que tem uma boa “convivência social”, que sabe “usar as informações”, que tem facilidade de se adequar à “realidade de sua necessidade”, entre outras atribuições. Essas distribuições também vão conformando a norma, num processo permanente de normalização. Talvez essas práticas estejam ocorrendo, na medida em que

(...) o projeto iluminista da escolarização única/igualitária, universal e obrigatória, está se revelando uma impossibilidade histórica na medida em que ele se insere na lógica própria da Modernidade, de uma lógica ambígua que está implicada, *per se*, tanto com a domesticação da diferença quanto com o diferencialismo e a desigualdade e, por conseqüência, com a exclusão (VEIGA-NETO, 2000, p. 182).

²²⁷ Relatório de 2002.

²²⁸ *Ib.*

Desse modo, as práticas pautadas nos princípios de promoção dos direitos não garantem a pretensa inclusão. Aliás, lembrando aqui os três elementos dos quais surge a noção de anormal no século XIX, o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista, se a anormalidade é criada, a inclusão também é uma invenção produzida no campo discursivo. Para incluir, primeiro teve que se excluir, e essa demarcação de fronteira dá-se no exercício das relações de poder, com referência numa medida que serve de comparativo. Os desvios aparecem nessa relação de medida e passam a ser considerados excluídos no interior da própria norma.

O verbo “incluir” supõe colocar algo onde ele não está. Lopes (2006, p. 1835) assinala que “os alunos que resistem à padronização dos tempos e das respostas à aprendizagem escolar são vistos como uma ameaça aos projetos de inclusão”. A autora assinala que, nessa situação, são acionados mecanismos de dominação e docilização, e traz como exemplo desses mecanismos os serviços de apoio.

A operação de tentar incluir é uma operação de controle e governo dos sujeitos. Ela guia as suas ações, extrai deles um saber, utiliza esse mesmo saber para classificá-los e hierarquizá-los, amplia o campo de visibilidade para a sua família, seus colegas e ainda faz com que esse processo seja naturalizado e necessário.

Não só os alunos são posicionados nesses processos de normalização, como também os professores e as famílias. Criam-se estratégias de governo desses sujeitos, sendo operadas, por exemplo, através de práticas como: “curso de formação de professores – convênio SEMEC/FEEVALE; supervisão à atividade docente; orientação a professores e pais; integração educação especial e educação geral; atualização de professores – reforço permanente no Plano Científico e Pedagógico”²²⁹. De certo modo, tais práticas já vinham sendo processadas há mais tempo.

Outro exemplo no qual se traduz o momento em que a ordem é incluir a todos, pela lógica da flexibilização, do acesso e das múltiplas possibilidades, é a necessidade de implementar “estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas (...)” (BRASIL, 2001b).

²²⁹ Relatório de 1993.

Procedimentos que também operam nos processos de normalização, também são aqueles voltados aos domicílios, aos pais, aos professores, aos diretores, aos estagiários e aos alunos. No relatório da equipe multiprofissional, tem-se os seguintes:

Visitas domiciliares para acompanhamento, avaliação e encaminhamento de alunos matriculados na rede municipal de ensino ou comunidade.
 Reuniões mensais com professores de sala de recursos.
 Reuniões com pais de alunos que freqüentam a sala de recursos.
 Visitas de assessoria aos professores de sala de recursos.
 Entrevistas com pais de alunos.
 Assessoria aos coordenadores pedagógicos e orientadores, frente ao trabalho de inclusão.
 Assessoria aos diretores frente ao trabalho administrativo no que se refere à inclusão.
 Parceria com coordenadores de laboratório de informática e estagiárias de psicologia, para o desenvolvimento de um trabalho voltado à inclusão²³⁰.

As salas de recursos estão ligadas a um programa criado em 2001, ampliando a cada ano, como um serviço de apoio à inclusão. São espaços com professores especializados, cuja proposta envolve jogos didáticos, com possibilidade de atendimento individualizado, em que o aluno vem em horário fora de seu tempo escolar.

Nas diretrizes da Educação Especial de 2004, percebe-se o olhar dos especialistas, mais voltado para o sujeito na sua relação com os outros, na medida em que “as práticas pedagógicas devem ser planejadas a partir das necessidades educacionais que emergem no contexto social dos educandos, levando em conta a prática social como ponto de chegada e ponto de partida”²³¹.

Nesses processos de normalização, vão aparecendo novas necessidades na operação das práticas, que vão se materializando no governo dos sujeitos. São justamente os mecanismos de normalização que desempenham um papel fundamental na criação, classificação e controle das anormalidades. Lembro aqui que, nas primeiras décadas investigadas, foram criados os serviços especializados, seja em clínica, seja em centros de reabilitação; na década de 1970, iniciaram-se as classes especiais; na década de 1990, criam corpo práticas de inclusão escolar, as quais vão se intensificar na década de 2000. A criação das salas de recursos e de outras táticas mostra a necessidade de se ampliarem os serviços de apoio. Não se trata, portanto, de uma substituição das salas de recursos pelas classes especiais, mas muito mais o resultado de um reposicionamento dos sujeitos, exigindo novos

²³⁰ Relatório de 2003.

²³¹ Relatório de 2004.

procedimentos de controle, mediante as novas formas de governamentalidade que se apresentam.

A multiplicação dos serviços de apoio pode ser evidenciada com a criação de um novo espaço. Só para exemplificar, cito o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), criado em 2006, com oito especialidades diferentes voltadas ao aluno incluído. Talvez se possa supor que essa necessidade de mais especialistas esteja relacionada à dificuldade cada vez maior na definição da fronteira entre normais e anormais. Assim, “cada vez se torna mais difícil afirmar a normalidade ou a anormalidade” (LOPES, 2006, p. 1837).

Conforme Scheid (2007, p. 10), “a maquinaria escolar, em sua tentativa de manter todos na escola, engendra mecanismos de normalização dos sujeitos escolares posicionados como não-aprendentes, necessitando-se de saberes cada vez mais especializados para decifrá-los”. Nesse sentido, uma das frentes de trabalho da equipe multiprofissional da SMED é o “encaminhamento e acompanhamento de alunos com necessidades educacionais especiais”²³² aos serviços de apoio. Outra frente de trabalho de responsabilidade das equipes de apoio é a formação de professores, destacando-se a “formação continuada em educação inclusiva”²³³ para professores e equipes diretivas.

Na proposta pedagógica da SMED (NOVO HAMBURGO, 2007, p. 32), a educação inclusiva é entendida “num sentido amplo, não reduzindo a experiência da inclusão escolar a uma ação metodológica e adaptativa”. Junto com o deslocamento das práticas, ou melhor, com as mudanças de ênfases nessas práticas, os especialistas envolvidos vêm-se diante de um imperativo que se traduz tanto no controle dos alunos, quanto no controle de sua própria conduta frente a essas novas demandas: “embora já se tenha avançado em relação à proposta de Educação Inclusiva, é necessária a realização de estudos e reflexões constantes, possibilitando as adaptações curriculares fundamentais à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e o registro de tais encaminhamentos para a documentação da vida escolar deste aluno” (IB., p. 34-35).

Esse conjunto de práticas vai articulando práticas de regulação da população, que não é apenas composta pelos alunos incluídos ou pelos seus professores, mas por toda a sociedade. Os próprios documentos oficiais apontam para a responsabilidade da sociedade, a

²³² Relatório de 2006.

²³³ Relatório de 2007.

exemplo das metas do Ministério da Educação, “Todos pela Educação”, que convoca a sociedade para a “união de esforços, em que cada cidadão ou instituição é co-responsável e se mobiliza, em sua área de atuação, para que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma Educação Básica de qualidade” (BRASIL, 2008a). Essa noção também está no Parecer nº 6, que trata do atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, quando prevê que a proposta pedagógica de cada escola deve ser “elaborada de forma coletiva por todos os segmentos que compõem a escola e pela comunidade local” (BRASIL, 2007a).

A partir dos enunciados, é possível identificar, nesse movimento, certo paradoxo: uma tentativa premente de planejar o futuro, o que é uma prática moderna, enquanto ao mesmo tempo experienciamos uma condição pós-moderna, ou seja, tendo presente os fenômenos da volatilidade, da velocidade, da flexibilização, que agem constantemente, fazendo com que qualquer projeto tenha curta duração. Já dizia Bauman (2005) que a modernidade está ligada à produção compulsiva de projetos, enquanto o mundo contemporâneo vive uma condição pós-moderna, com a aceleração do ritmo de vida, gerando estímulos e, ao mesmo tempo, tensões e perturbações, provocando diversas reações sociais, culturais e políticas. Segundo Harvey (1996), nessa condição, há uma *compressão* dos nossos mundos espacial e temporal, quando “o espaço parece encolher numa ‘aldeia global’ de telecomunicações e numa ‘espaçonave terra’ de interdependências ecológicas e econômicas, (...) os horizontes temporais se reduzem a um ponto em que só existe o presente (...)” (HARVEY, 1996, p. 220).

Encaminhando para o final deste capítulo e da pesquisa como um todo, pode-se afirmar que, nas práticas discursivas datadas de 1950 a 2007, evidencia-se que pouco a pouco as políticas de inclusão escolar foram imprimindo um imperativo às instituições educacionais. Por conta disso, há um empalidecimento da Educação Especial e as práticas normalizadoras não estão subordinadas a essa modalidade de educação, pois, especialmente a partir da proliferação da inclusão escolar, elas passam a constituir as práticas de qualquer escola.

O aluno foi sendo posicionado pelas legislações, pelos especialistas, pelos registros, pelos serviços de apoio e, talvez, até por ele próprio. Nesse processo, identifica-se a diferença pela comparação com o grupo homogêneo. Conforme já assinalado nos conjuntos anteriores, são destacadas posições de sujeito orientadas pela norma que apresentam deslocamentos durante o período analisado. Nesse sentido, no primeiro conjunto, “a institucionalização do anormal”, os enunciados permitem identificar a constituição da posição do “anormal a corrigir” como sendo mais enfatizada. Já no conjunto “a distribuição dos corpos”, as

recorrências apontam para a posição do “aluno-problema”. Neste terceiro conjunto, “a inclusão e o controle dos sujeitos na escola comum”, as práticas abrangem uma multiplicidade de sujeitos – com deficiência física, mental e sensorial, com síndrome, com dificuldade de aprendizagem, entre outros –, todos narrados como tendo “necessidades educacionais especiais”, posicionados na escola como “alunos incluídos”.

Essa posição apaga as demais fronteiras e está permanentemente sob o olhar dos serviços de apoio. Esse aluno é o sujeito que pertence a uma população cujos efeitos precisam ser controlados e modificados, e a probabilidade desses efeitos precisa ser regulada. Em suma, é o sujeito que, junto com seu grupo (a população que precisa ser incluída), se torna objeto das tecnologias de regulamentação.

Passo agora para as considerações finais, nas quais retomo alguns pontos relevantes desta tese.

E PARA NÃO CONCLUIR...

O encontro de estranhos é *um evento sem passado*. Frequentemente é também *um evento sem futuro* (o esperado é que não tenha futuro), uma história para “não ser continuada”, uma oportunidade única a ser consumida enquanto dure no ato, sem adiamento e sem deixar questões inacabadas para outra ocasião (BAUMAN, 2001, p. 111).

A presente tese analisa e problematiza discursos que, no contexto da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo e nas *Revistas do Ensino* do Rio Grande do Sul, mais especificamente no período de 1950 a 2007, produzem a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar. Os enunciados desses discursos atendem a uma racionalidade, sustentando práticas que passam a governar a conduta dos sujeitos posicionados pelos discursos nessa modalidade e, ao mesmo tempo, contribuem para a produção de mecanismos de normalização desses sujeitos. Busquei subsídios no lócus empírico situado nos Relatórios Anuais da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo e na *Revista do Ensino* do Rio Grande do Sul. Outros documentos que compuseram o *corpus* são os jornais *O 5 de Abril, NH* e *Vale dos Sinos*, assim como os Anais do I Encontro Estadual de Secretários Municipais de Educação Especial.

O estudo do referencial teórico possibilitou reafirmar que é na virada do século XIX para o XX que surge o campo da Educação Especial como prática na educação do sujeito anormal, com objetivos didático-pedagógicos que se ocupam da educação do aluno considerado anormal. Mas as condições para a emergência desse campo de conhecimento vão sendo engendradas desde que a medicina passa a se interessar pelos doentes mentais, no início

da Modernidade, quando aparecem as primeiras experiências educativas com os anormais. É no início do século XX que os regimes de verdade dos saberes, principalmente da medicina e da psicologia, vão dar sustentação ao surgimento do campo da Educação Especial. Esses saberes, engendrados com outros campos, como o da estatística e da política, vão ao longo dos anos criando as condições para a Educação Especial, tal como é entendida hoje, traduzida pelos discursos da inclusão escolar.

Conforme tentei demonstrar, é na década de 1950 que a Educação Especial passa a configurar a política educacional em âmbito nacional e estadual. Já em âmbito municipal, nesse período, observam-se os primeiros movimentos de forma isolada. No entanto, a partir da década de 1960, é possível identificar práticas de institucionalização do sujeito anormal, que não freqüentava a escola.

Problematizei a norma como articuladora dos processos de normalização que, no contexto da biopolítica, são operados pelas tecnologias de regulamentação da população posicionada pelos discursos da Educação Especial, assegurando a regulação permanente desses sujeitos e das instituições. Evidenciei que, nesse processo, nas diferentes épocas, vão se incrementando novas formas de governo desses sujeitos. Foi possível mostrar isso nas mudanças de ênfases entre as práticas com os anormais, tais como os atendimentos, os saberes especializados, os serviços de apoio, as legislações, as políticas de inclusão escolar, entre outros, que foram organizados sob forma de conjuntos discursivos.

As ênfases das práticas nos três conjuntos de práticas normalizadoras – a institucionalização do anormal, a distribuição dos corpos na escola, a inclusão e o controle do dos sujeitos na escola comum – permitiram afirmar que os processos de normalização vão se adequando às novas formas de governo da população, exigindo novas técnicas, novos procedimentos e novas táticas, não somente dos alunos, entre os quais essas políticas se fazem mais presentes, mas de instituições, professores e familiares.

No olhar empreendido, através das três ênfases discursivas, pode-se mostrar que não há uma ruptura na constituição do campo da Educação Especial ao longo dos anos, porque os discursos vêm desde muito apontando para a busca do ideal da escola moderna, que é a escola para todos. No entanto, pode-se afirmar que há certa descontinuidade nos enunciados, pelos deslocamentos das práticas evidenciadas, desde a década de 1950 até o ano de 2007.

A década de 1950 é um marco para esse campo, uma vez que é quando a Educação Especial passa a compor as políticas educacionais e evidencia-se a necessidade de institucionalizar o anormal a ser corrigido sob o olhar dos saberes especializados. Há uma descontinuidade evidenciada a partir da década 1970, quando o movimento em favor do anormal se amplia da necessidade de institucionalizá-lo, passando a ser também a de distribuí-lo em diferentes espaços, como a escola especial, os centros de reabilitação, os centros profissionalizantes, as classes especiais, entre outros. Argumentei que essas práticas classificam, hierarquizam e posicionam o aluno com referência numa média que rege as práticas escolares.

Outra descontinuidade pode ser localizada a partir da década de 1990, quando os enunciados mostram um deslocamento na distribuição dos corpos dos anormais na escola. A ordem do discurso é a inclusão de todos na escola comum, devendo ser evitadas a classificação dos alunos nas classes especiais e escolas especiais. Nesse sentido, argumento que a inclusão escolar é uma política de regulamentação da vida e, ao mesmo tempo, uma prática de regulação da população. Nessas práticas, são colocados em funcionamento mecanismos suscetíveis à regulação dos fenômenos inerentes à população através de prescrições normativas assumidas pelas instituições educacionais aqui referenciadas e pelos próprios sujeitos.

Foi possível entender a legislação operando nos processos de regulamentação da população, através das múltiplas prescrições de encaminhamentos aos alunos implicados com as políticas de Educação Especial. Esse estudo considerou as políticas de Educação Especial como meio de colocar em funcionamento práticas de governo dos sujeitos capturados por elas, controlando suas condutas e regulando os fenômenos dessa população.

Nesses processos de normalização, as políticas de inclusão escolar são entendidas nos marcos da biopolítica, ou seja, de uma tecnologia de poder que se ocupa da coletividade. Elas que operacionalizam o governo dos sujeitos.

Questionei as políticas de inclusão escolar, que, no cruzamento das práticas, colocam em funcionamento mecanismos necessários para assegurar a normalização de crianças e jovens. Está evidente a proporção da inclusão cada vez mais ampliada, abarcando a todos. Com isso, não se tem clareza de quem posicionar na Educação Especial. Pode ser que é

aquele que não esteja posicionado na homogeneização, uma vez que a diferença se dá pela comparação com o grupo homogêneo.

Diante da analítica, é possível mostrar que as políticas de inclusão escolar colocam em ação práticas de governo dos sujeitos, operando e sendo operadas por mecanismos de normalização e de regulação permanentes, fazendo aparecer posições de sujeito orientadas pela norma de cada época e contexto. Uma síntese dos três conjuntos analíticos possibilita afirmar que com as políticas de inclusão escolar, as práticas normalizadoras não necessitam mais da Educação Especial para constituírem os espaços escolares, pois elas são parte constitutiva de qualquer instituição educacional.

Por fim, foram evidenciadas posições de sujeito, ou melhor, posições de aluno nesses conjuntos que foram sendo narradas de diferentes formas, de acordo com as práticas discursivas, tais como o “anormal a corrigir”, nas décadas de 1950 e 1960; o “aluno-problema”, nas décadas de 1970-1980; e o “aluno incluído”, nas décadas de 1990 e 2000. Ressalto que se trata de ênfases, pois não são as únicas posições narradas nesses conjuntos de práticas normalizadoras. Igualmente não há uma delimitação tão clara entre os períodos nos quais são identificadas essas ênfases.

Diante disso tudo, não estou supondo que não exista uma materialidade que se apresenta através dos corpos desses sujeitos da Educação Especial, ou da inclusão escolar. No entanto, os objetos só têm sentido quando existem saberes sobre eles.

Nas últimas décadas, ao sujeito incluído, apresentam-se novas demandas, que podem ser inscritas nos princípios da norma. Conforme a tentativa de demonstrar, o incluído é aquele que deve aprender a aprender, saber conviver socialmente, saber usar as informações, ser independente, ser sensível à diversidade, ser flexível às mudanças, etc. Por fim, com o deslocamento das práticas de normalização evidenciadas neste estudo, pode-se supor que a normalização aparece tanto como prática, quanto como estruturante da sociedade. Mas isso já daria outra tese, podendo ser explorado mais adiante.

O exercício empreendido nesta tese, inspirada nas investigações foucaultianas, permitiu confirmar o quanto somos interpelados pela trama discursiva que, ao engendrar os campos de saberes, nos produz junto com eles. Pensando nos documentos analisados, existem tantas outras possibilidades de análise, mas uma delas é a investigação sobre a subjetivação

dos sujeitos posicionados pelas práticas normalizadoras, tanto de alunos, quanto de professores, que passam a acreditar na importância dos processos nos quais estão implicados. Poder-se-ia perguntar como esses sujeitos foram operando sobre si mesmos uma capacidade de autogoverno ou como foram constituindo subjetividades flexíveis às demandas que se apresentam no contexto atual. Tantas outras perguntas podem ser feitas, porque “as perguntas dificilmente estão erradas; as respostas é que devem estar: também acredito, no entanto, que evitar fazer perguntas, questionar, é a pior resposta de todas” (BAUMANN, 2000, p. 16).

Enfim, este estudo possibilita pensar outras práticas que não só aquelas pertencentes à Educação Especial. Possibilita pensar a escola como um lugar para olhar para as diferenças, “sem deixar que padrões de universalização determinem *quem, como, em que tempo, de que maneira* e o que os sujeitos escolarizados devem aprender” (LOPES, 2006, p. 1837).

A escola é sempre um lugar onde essas e outras tensões se apresentam, um lugar onde as dificuldades se materializam justamente pela fronteira que se estabelece entre normal e anormal. Mas é também um lugar possível de pensar, de estudar, de produzir conhecimentos que não se reduzem à matriz iluminista.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA À CRIANÇA DEFICIENTE – AACD RIO GRANDE DO SUL: Disponível em <http://www.aacd.org.br/centro_rgs.asp>. Acesso em 15/04/2007.

ALVAREZ-URÍA, Fernando. La configuración del campo de la infancia anormal. In: FRANKLIN, Barry M. (comp.). *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de La educación especial*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996, p. 90-122.

ARNOLD, Delci. *Dificuldades de Aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos -UNISINOS. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo: PPGEDU/UNISINOS, 2006.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. As políticas de Educação Especial: Região Sul. Caxambu/MG: 26ª Reunião Anual da Anped. GT 15 - Educação Especial, 2003.

BASTOS, Maria Helena Câmara. *A Educação especial no Rio Grande do Sul 1954-1985*. Relatório de Pesquisa “Formação de Professores para a Educação Especial no Rio Grande do Sul: uma análise histórico-contextual”, integrante do Projeto “A Práxis da Escola Especial – procurando subsídios para a formação do professor”, UFRGS/CENESP, 1987 (mimeo).

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. *Em busca da política*, 2000.

_____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da Educação Especial. In: Revista Brasileira de Educação Especial. Piracicaba, SP. vol II, nº 3, 1995 (Associação Brasileira de Pesquisadores em educação Especial – ABPEE).

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 4024/61*

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDBEN 5692/71

BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*, 1988.

BRASIL. *Lei 7.853* de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Brasília, 1989.

BRASIL. *O Estatuto da Criança e do Adolescente* – ECA, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL. MEC/SEESP. *Educação Especial no Brasil*. Brasília, 1994.

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDBEN 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL/Ministério da Justiça. Decreto nº 3.076 de 1º de junho, 1999 que cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999.

BRASIL. MEC. Lei nº 10.172: *Plano Nacional de Educação*, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001b.

BRASIL. MEC/SEESP. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001c.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.845. *Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência*. 05 de março de 2004.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL, MEC/SEESP. Secretaria de Educação Especial. Disponível em www.mec.gov.br/seesp/publicações. Acesso em 30/04/2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 6, de 1º de fevereiro de 2007. Brasília: CNE/CEB, 2007a.

BRASIL. MEC/SEESP. *Educação Especial no Brasil na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Metas Compromisso Todos pela Educação*. Disponível em www.todospelaeducacao.org.br, acesso em 20 de outubro de 2008a.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CARVALHO, Rosita E. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

COMENUS, J. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CONDÉ, Mauro. *Wittgenstein: linguagem e mundo*. São Paulo: Annablume, 1998.

CORSETTI, Berenice. A política Educacional e os programas escolares das escolas públicas do Rio Grande do Sul/Brasil (1889/1930). In: *Anais do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: percursos e desafios da pesquisa e do Ensino de História da Educação*. Uberlândia/MG, 17 a 20 de abril de 2006. Disponível em: <www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos> Acesso em 18 set. 2008.

COSTA, Messias. *A educação nas constituições do Brasil: dados e direções*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Cleane Soares da; HAIASHIDA, Keila Andrade; BATISTA, Tânia; PEREIRA, Sonia. O Desafio da integração dos portadores de necessidades especiais no ensino regular: educação e política no município de Fortaleza. In: *Anais do II Congresso Ibero-Americano de Educação especial*. V. 02, Foz do Iguaçu, 4 a 7 nov, 1998, p. 246-250.

DAL MORO, Ederly T. Educação Especial brasileira frente à política nacional: definições e princípios norteadores. In: *Anais do II Congresso Ibero-Americano de Educação especial*. V. 02, Foz do Iguaçu, 4 a 7 nov, 1998, p. 250-254.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez. 1998. p. 89-102.

DROZ, Geneve. *Os Mitos platônicos*. Brasília: UNB 1997

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Trad. António Fernando Cascais. Lisboa: Veja, 1993.

FISCHER, Beatriz T. D. *Professoras: Histórias e Discursos de um passado presente*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: PPGEDU UFRGS. Porto Alegre, 1999.

_____. *Professoras: Histórias e Discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva Publicações, 2005a.

_____. A Professora primária no Brasil nos anos cinquenta: produzindo identidades. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III: Século XX. Petrópolis: Editora Vozes, 2005b.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREIYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. *A Verdade e as formas jurídicas*: Rio de Janeiro: Nau, 1996.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France (1975 – 1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto (org.). *Microfísica do poder*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001, p.1-14.

_____. Poder - Corpo. In: MACHADO, Roberto (org.). *Microfísica do poder*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001a, p.145-152.

_____. A política da saúde no século XVIII. In: MACHADO, Roberto (org.). *Microfísica do poder*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001b, p.191-207.

_____. O olho no poder. In: MACHADO, Roberto (org.). *Microfísica do poder*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001c, p.209-227.

_____. Governamentalidade. In: MACHADO, Roberto (org.). *Microfísica do poder*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001d, p.277-293.

_____. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Os anormais*. São Paulo, 2002a.

_____. *A ordem do discurso*. 8. ed. Petrópolis: Edições Loyola, 2002b.

_____. *História da Sexualidade 1 – a vontade de saber*. 15 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. *Segurança, território e população*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREDO, Domingos J. O Excepcional e Iniciativa Privada. In: Anais do I Encontro Estadual de Secretários Municipais de Educação sobre “Educação especial”, Assembléia Legislativa do Estado, outubro de 1981.

GARRINI, Selma P. F. Do corpo desmedido ao corpo ultramedido. In: Anais do V Congresso Nacional da História da Mídia. São Paulo, 31 de maio a 02 de junho de 2007.

FUNDAÇÃO DE ARTICULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA E DE ALTAS HABILIDADES NO

RIO GRANDE DO SUL. Leis da educação especial. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/Legislacao_novo.php> Acesso em 08/07/2007.

HARDT, Lúcia Schneider. *Educação e Mudança: em busca dos limites e avanços de um projeto político-pedagógico*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEDU: UFRGS, 1994.

HARVEY, David. A Experiência do Espaço e do Tempo. In: ————. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 11 ed., São Paulo: Loyola, 1996, p.185-289.

IBC/MEC. Instituto Benjamim Constant. Disponível em www.ibc.gov.br, acesso em 30/04/2007.

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

KIRK, Samuel. A. & GALLAGHER, James J. *Educação da Criança Excepcional*. Martins Fontes, 1987

LOPES, Maura C. In/Exclusão, diferença e igualdade: a aprendizagem definindo posições no currículo escolar. In: *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. Braga: Portugal, 2006.

———. Inclusão Escolar: currículo, diferença e identidade. In: (LOPES, Maura C.; DAL'IGNA, Maria C. (orgs.). *In/Exclusão nas tramas da escola*. Canoas: Ed. Ulbra, 2007, p. 11-33.

LUNARDI, Márcia Lise. *A produção da Anormalidade Surda nos Discursos da educação Especial*. Porto Alegre: UFRGS, 2003 (Tese de Doutorado).

MARCÍLIO, Maria L. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. In: FREITAS. M. (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

MAZZOTTA, Marcos J.S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MONARCHA C. *Lourenço Filho Outros Aspectos, Mesma Obra*. Mercado das Letras, 2001.

MUEL, Francine. La escuela obligatoria y la invencion de la infancia anormal. In: VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando (orgs.). *Espacios de poder*. Buenos Aires: La Piqueta, 1991, p. 123-142.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius e a Educação*: Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

———. A infância como construção pedagógica. In: *A escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. In: COSTA Marisa V. (org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, *Comenius e a Educação*: Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NOVO HAMBURGO. *Sistema Municipal de Ensino*. Lei nº 1353 de 19 de dezembro de 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. *Projeto Político Pedagógico*, 2007.

_____. *Plano Municipal de Educação*. Lei nº 1.788 de 17 de março de 2008.

Ó. Jorge do. A criança transformada em aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários de subjectivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX. In: SOMER, Luís H.; BUJES, Maria I. E.. *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. Ulbra, 2006, p. 281-304.

PERANZONI Vaneza Cuduro; FREITAS, Soraia Napoleão. O contexto e a síndrome do autismo: implicações teóricas e práticas. In: *Anais do II Congresso Ibero-Americano de Educação especial*. V. 02, Foz do Iguaçu, 4 a 7 nov, 1998, p.237-241.

PETRY, Leopoldo. *Novo Hamburgo: o florescente município do Vale do Rio dos Sinos*. São Leopoldo: Editora Rotermond, 1963.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.

_____. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPPOVIK, Ana M. *Teste Metropolitano de prontidão* (manual, caderno de aplicação e crivo de correção). Disponível em: <http://www.magopsi.com.br/infantil.htm>. Acesso em 18 de agosto de 2007.

RIO GRANDE DO SUL Lei nº. 6.616, de 23 de outubro de 1973. Autoriza a instituição da Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional, 1973.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução/CEED nº 130/77. Fixa as normas para classes especiais. 1977.

RIO GRANDE DO SUL. Parecer/CEED nº 658/77. Estabelece diretrizes para a execução da Resolução nº 130/77. RS. 1977a.

RIO GRANDE DO SUL, Lei Estadual n.º 8.064, de 29 de novembro de 1985: Dispõe sobre o ingresso de pessoas, com deficiência física, sensorial ou mental no serviço público estadual, 1985.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº. 8.535, de 20 de janeiro de 1988. Cria a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul - FADERS, revoga a Lei nº 6.616, de 23 de outubro de 1973 e dá outras providências, 1988.

RIO GRANDE DO SUL. *Constituição do Estado do Rio Grande do Sul*, 1989.

RIO GRANDE DO SUL, Lei Estadual nº 10.228, de 06 de julho de 1994. Assegura o direito de inscrição em concurso público às pessoas portadoras de deficiência. 1994.

RIO GRANDE DO SUL, Lei Estadual nº 10.367, de 19 de janeiro de 1995: Autoriza a Fundação Rádio e Televisão Educativa, a legendar a sua programação diária, em língua portuguesa, com a finalidade de possibilitar aos surdos e mudos o seu entendimento, 1995.

RIO GRANDE DO SUL, Lei Estadual n.º 10.538, de 12 de setembro de 1995: Dispõe sobre a realização de exames de acuidade visual e auditiva nas escolas públicas estaduais e dá outras providências, 1995a.

RIO GRANDE DO SUL, Lei Estadual n.º 10.556, de 17 de outubro de 1995: Institui a notificação compulsória para casos de nascimento de portadores de deficiência, 1995b.

RIO GRANDE DO SUL, Lei Estadual n.º 11.056, de 18 de dezembro de 1997: Dispõe sobre matrícula para aluno portador de deficiência locomotora em escola pública mais próxima de sua residência, assegura adequação dos espaços físicos e dá outras providências, 1997.

RIO GRANDE DO SUL, Lei Estadual n.º 11.405, de 31 de dezembro de 1999: Dispõe sobre a oficialização da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº. 11.666, de 6 de setembro de 2001. Introduce modificações na Lei nº. 8.535, de 21 de janeiro de 1988, e alterações, que cria a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul – FADERS e dá outras providências, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Lei Estadual nº 11.664, de 28 de agosto de 2001: Dispõe sobre a gratuidade nas linhas comuns do transporte intermunicipal de passageiros, até o limite de 02 (duas) passagens por coletivo aos deficientes físicos, mentais e sensoriais, comprovadamente carentes, 2001a.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução/CEED/RS nº 267/2002. Fixa os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Parecer/CEED/RS 441/2002. *Parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino*, 2002a.

RIO GRANDE DO SUL. Lei Estadual n.º 11.739, de 13 de janeiro de 2002: Dispõe sobre o ingresso e permanência de cães-guia para pessoas portadoras de deficiência visual nos locais públicos e privados e dá outras providências, 2002b.

RIO GRANDE DO SUL. Lei Estadual nº 11.791, de 22 de maio de 2002: Institui normas para funcionamento dos Serviços Residenciais Terapêuticos no Estado do Rio Grande do Sul, 2002c.

RIO GRANDE DO SUL. *Plano Estadual de Educação*. RS, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Lei Estadual n.º 12.227, de 05 de janeiro de 2005: Dispõe sobre a adaptação dos veículos do Sistema Estadual de Transporte Metropolitano de Porto Alegre

(RMPA) com dispositivos de acesso às pessoas portadoras de deficiência física, obesos, gestante e idosos, 2005a.

RIO GRANDE DO SUL. Parecer nº 56/2006 do CEED. Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, 2006.

ROUSSEAU, Jean J. *Emílio ou da Educação: Livro I*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SARDAGNA, Helena V. Sardagna. *As comemorações do Sete de Setembro No período de 1930-1945: constituindo sujeitos na trama discursiva de uma instituição de ensino confessional católica*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação/UNISINOS, 2004.

SCHEID, Matilde. *Saberes, correção e normalização no contexto da educação especial*. São Leopoldo: (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação/UNISINOS, 2007.

SEVERO, Andréa A. *Educação, atendimento e gestão: análise de uma Fundação Estadual de Educação Especial do Rio Grande do Sul*. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SHIROMA, Eneida O., MORAES, Maria C. M. EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Tomaz T. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, Carlos B. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n.2, jul./dez., 1999, p. 15-32.

SOMMER, Luís Henrique. *Computadores na escola: a produção de cérebros de obra*. Tese de Doutorado - Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGEDU, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

SOUZA, Jane Felipe de. *Governando Mulheres e crianças: Jardins de Infância de Porto Alegre*. Tese de Doutorado - Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGEDU, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos e a educação sanitária brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III: Século XX. Petrópolis: Editora Vozes, 2005, p. 142-181.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. 2. ed. Brasília DF: CORDE, 1994.

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtiem, 1990.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. In: *Teoria & Sociedade*, Dossiê História da Educação. Porto Alegre: Pannonica Editora, nº 6, 1992.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Escola Básica na virada do século*. São Paulo: Cortez, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, Guilherme C.; PORTOCARRERO, Vera. (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p. 179-217.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

_____. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth et al. *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

_____. *Michel Foucault e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO; Alfredo; LOPES, Maura C. Inclusão e Governamentalidade. In: *Educação e Sociedade*. V. 28, nº 100, São Paulo: CEDES, 2007, p. 947-963

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: UNB, 1998.

WORTMANN, M. L. C. A história da educação em ciência no Rio Grande do Sul: uma análise a partir de textos publicados na Revista do Ensino. In: IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2002, Porto Alegre, RS. CD-ROM - *Anais do IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Porto Alegre. RS, 2002.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. *Uma história de Governamentos e de Verdades – Educação Rural no RS 1950/1970*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: UFRGS, 2003.

DOCUMENTOS PESQUISADOS

RELATÓRIO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO.

_____, 1968.

_____, 1969.

RELATÓRIO ANUAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SAÚDE E ASSISTÊNCIA SOCIAL – SEMESAS DE NOVOHAMBURGO.

_____, 1971.

_____, 1972.

_____, 1975.

_____, 1978.

RELATÓRIO ANUAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE NOVOHAMBURGO.

_____, 1980.

_____, 1983.

_____, 1984.

_____, 1985.

_____, 1986.

_____, 1987.

_____, 1990

RELATÓRIO ANUAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DESPORTO DE NOVOHAMBURGO.

_____, 1991.

_____, 1992.

_____, 1993.

_____, 1994.

_____, 1996.

_____, 1997.

_____, 1998.

_____, 1999.

_____, 2000.

_____, 2001.

_____, 2002.

_____, 2003.

_____, 2004.

_____, 2005.

_____, 2006.

_____, 2007.

REVISTA DO ENSINO (PORTO ALEGRE): 1951. Porto Alegre: Globo, Mensal, 1951-1978.

_____. v. IV, n. 31, junho de 1955.

_____. v. IX, n. 64, outubro de 1959.

_____. v. IX, n. 75, abril de 1961.

_____. v. X, n. 77, agosto de 1961.

_____. v. X n. 80, novembro de 1961.

_____. v. 11, n. 81, março de 1962.

- _____. v. 11, n. 82, abril de 1962.
- _____. v. 11, n. 84, junho de 1962.
- _____. v. 11, n. 86, agosto de 1962.
- _____. v. 11, n. 87, setembro de 1962.
- _____. v. 12, n. 90, março de 1963.
- _____. v. 13, n. 96, setembro de 1963.
- _____. v. 13, n. 97, outubro de 1963.
- _____. v. 13, n. 98, março de 1964.
- _____. v. 13, n. 99, setembro de 1964.
- _____. v. 13, n. 100, fevereiro de 1965.
- _____. v. 13, n. 102, maio de 1965.
- _____. v. 13, n. 103, agosto de 1965.
- _____. v. 14, n. 105, outubro de 1965.
- _____. v. 14, n. 107, fevereiro de 1966.
- _____. v. 21, n. 159, 1975.
- _____. v. 23, n. 167/70, 1978.
- _____. v. 25, n. 171, outubro de 1989.

RIO GRANDE DO SUL. Anais do I Encontro Estadual de Secretários Municipais de Educação sobre “Educação especial”: Olha por mim, não tenhas receio. Porto Alegre: Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1981.

PERIÓDICO “O 5 DE ABRIL”

Jornal O 5 de Abril, Anno I, nº 52, 1927.

Jornal O 5 de Abril, Anno III, nº 31, 1929.

Jornal O 5 de Abril, Ano XXI, n. 6, 09 de maio 1947, 1947

Jornal O 5 de Abril, Ano XXVI, nº 14 4 de julho, 1952

Jornal O 5 de Abril, Ano XXXI, n. 20, 16 agosto, 1957.

Jornal O 5 de Abril, Ano XXXIII, n. 52, 1º de abril, 1960.

Jornal O 5 de Abril, Ano XXXV, n. 19, 11 de agosto, 1961

JORNAL NH

Jornal NH, n° 192, 12 de julho, 1963.

Jornal NH, n° 198, 23 de agosto, 1963.

Jornal NH, n° 208, 25 de outubro, 1963.

Jornal NH, n° 216, 20 de dezembro, 1963.

Jornal NH, n° 218, 4 de janeiro, 1964.

Jornal NH, n° 219, 10 de janeiro, 1964.

Jornal NH, n° 227, 06 de março de 1964.

JORNAL VS

Jornal Vale dos Sinos, n° 6, 24 de julho, 1964.

APÊNDICE - Quadro de monstrativo sobre as práticas de Educação Especial

	Âmbito Municipal	Âmbito Estadual	Âmbito Nacional	Âmbito Internacional
D É C A D A D E 1 9 5 0	<p>(...)</p> <p>- “O Sr.. Prefeito comunicou ao professorado que, possivelmente em 1953, será organizado estágio de uma ou mais professoras a ser realizado no Instituto Pestalozzi, da cidade de Canoas, onde as estagiárias farão curso de aprendizagem destinada a crianças desajustadas ou deficientes mentais” (O 5 de Abril, 4 de julho de 1952 n° 14 Ano XXVI)</p> <p>- (...) Método Educacional Aliventi</p> <p><i>O princípio essencial da educação não é o ensino, mas O AMOR.</i> “(...) Cumprenos dirigir e formar a educação das crianças a fim de que, não só não adquiram maus hábitos dos adultos, mas se tornem futuramente capazes de corrigi-los mediante uma formação sòlidamente baseada na moderna pedagogia” (O 5 de Abril, 4 janeiro de 1957 n. 40 ano XXX).</p> <p>- (...) “Professora especializada para ensinar surdos-mudos” (O 5 de Abril, 16 agosto 1957, n. 20 ano XXXI, capa). “Professora que há vários anos se dedica ao difícil mister de ensinar surdos-mudos”.</p> <p>- (...) existem cerca de 20.000 crianças surdas em idade escolar espalhadas pelo país. (...) “A professora d. Luisa reside no Esplendido Hotel quarto N. 4 e solicita por nosso intermédio, que seja procurada por surdos-mudos a fim de lecioná-los e ensiná-los a falar” (Ib. p. 2).</p> <p>- (...) Cartilha das mães de crianças surdas (RE, v.6 n. 44, p. 28, 1957).</p>	<p>- Lei 2346/1954 cria o Serviço de Orientação e Educação Especial - SOEE, com a finalidade de atuar no campo da educação do excepcional. Contava com médicos, psicólogos, assistentes sociais, técnicos em educação e professores. Foi criado no Setor do Ensino Especial, um subsetor de assistência pedagógica ao aluno deficiente da audição (RE, Ano IX, outubro, 1959, n° 64).</p> <p>- “Processos corretivos de deficiência”: sugestões de atividades para (...)</p> <p>X) “Casos em que a criança apresenta falta de adaptação ao material escolar. (Baixo nível de socialização)”</p> <p>XI) “Casos em que a criança revelou deficiência na prolação”. (...) “Os alunos devem ser examinados pelos funcionários do S.O.P. (Serviço de Ortofrenia e Psicologia), depois que tenham sido preenchidas as fichas individuais, a fim de serem submetidos aos necessários processos corretivos, o que só poderá ser efetuado, depois que se conhecer a natureza da deficiência e suas causas” (RE - Ano IV, junho de 1955, n° 31. p. 27-28).</p> <p>- Processos corretivos de deficiência; Teste ABC; a criança é canhota e é levada a comportar-se como destra (Ib.)</p> <p>- Criação da Escola Especial Experimental – Renascença. Professora especializada vem do RJ (RE - Ano IV, junho de 1955, n° 31).</p> <p>-- “Secretaria de Educação Mantém Escola Onde Crianças Surdas Aprendem a Falar”</p>	<p>- No Histórico da Educação Especial/MEC/SEESP consta que: “A partir da década de 50, continuou a proliferação de entidades assistenciais privadas, ampliando-se também o número de pessoas atendidas na rede pública. As entidades assistenciais tenderam a se conglomerar em federações estaduais e nacionais. Já o sistema público começou a oferecer Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e realizar Campanhas Nacionais de Educação de Deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura” (Brasil/MEC/SEESP, 2007).</p> <p>- Data de 1950 a fundação da Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD, particular, especializada no atendimento a pessoa com deficiência física não sensoriais, pacientes com paralisia cerebral - PC e com problemas ortopédicos (Jannuzzi, 2004).</p> <p>- “(...) há surgimento de formas diferenciadas de atendimentos em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente” (Ib., p. 68).</p> <p>- Em 1951 foi criado em São Paulo a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller (Ib.).</p> <p>- Em 1954 foi fundado o Instituto Educacional São Paulo – IESP para ensino “especializada no ensino de</p>	<p>- Após a Segunda Guerra Mundial foram criados: o Conselho Mundial das Organizações Relacionadas ao Incapacitado, na década de 1950, nos Estados Unidos; a National Association for Retard Children (NARC/EUA); a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 10 de dezembro de 1948, em Paris; a Declaração dos Direitos da Criança pela ONU, em 20 de novembro de 1959; a Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de dezembro de 1971. Essas organizações promoveram o Seminário Latino-Americano sobre Planejamento e Organização de Serviços para Deficientes Mentais (Brasil/MEC/SEESP, 2007).</p> <p>- Em 1955 é lançada a Recomendação n° 99, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre programas de reabilitação profissional, obtenção e retenção de empregos por deficientes (Ib.).</p> <p>- Conferência de pedagoga suíça Professora Este Aliventi que apresentou “seu método baseado no amor ao próximo que executa com rara felicidade através uma coleção de material didático de sua criação e que as denomina ‘museu pedagógico juvenil’ (O 5 de Abril, n. 4 Ano XXX, 27 de abril de 1956).</p> <p>- Em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pelas Nações Unidas, afirmava que “tôda criança, sejam quais forem suas qualidades ou</p>

	<p>(...) crianças canhotas; (...) conselhos aos pais e mestres (RE, v. 5 n.33, p. 38, 1953).</p> <p>- Tiflografia: a arte de escrever em relevo para uso dos cegos. (RE, v.7 n. 49, p. 59-62, 1957).</p>	<p>- “Estado está recuperando a menores excepcionais – as crianças não ouvem e sabem até dançar! – a leitura da fala integra a criança na sociedade – as professoras contam com curso de especialização no Instituto Nacional de Surdos, no Rio” (Ib. p. 50)</p> <p>- “Em 1955, foi realizado o primeiro curso de preparação de professores para a educação de excepcionais, denominado “Curso Intensivo de Psico-pedagogia para o preparo de professores de excepcionais”, coordenado pela professora Ruth Cabral (Ib.).</p> <p>- “(...) o trabalho de uma professôra de crianças surdas, ou qualquer excepcional, é um verdadeiro sacerdócio, pois se é difícil, às vezes, lidar com crianças comuns, quanto não será com excepcionais?” (RE, ano IX, outubro, n° 64, 1959, p. 50).</p> <p>- “Há anos, em nosso Estado, quando uma criança nascia surda, permanecia como tal, e, se essa deficiência fosse acompanhada de mudez, ficaria, por toda a vida, sem possibilidades de recuperação, mesmo que as cordas vocais fossem perfeitas. Isto porque não havia escola especial para ensinar as crianças surdas-mudas a ouvir e a falar” (Ib.).</p>	<p>crianças deficientes da audição” (Ib.).</p> <p>- A primeira Associação de pais e amigos dos excepcionais - APAE – foi fundada em 11/11/1954 no RJ (Ib.).</p> <p>- Em 1954 foi fundado o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (Brasil/MEC/SEESP, 2007).</p> <p>- “Baseando-se nos termos do convênio firmado entre a Secretaria de Educação do Estado da Guanabara e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1955, foi criado, no Setor do Ensino Especial, um subsetor de assistência pedagógica ao aluno deficiente da audição” (RE Ano 13 n° 102, 1965).</p> <p>- Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, instituída em 03 dez 1957, pelo INES no Rio de Janeiro, através do Decreto 42.720 (Brasil/MEC/SEESP, 2007).</p> <p>- Em 1958 foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculado ao Instituto Benjamim Constant no RJ, pelo Decreto 44.236 (Ib.).</p>	<p>deficiências, tem direito de receber a educação que lhe é correspondente” (RE, v. 13, n. 100, 1965).</p>
<p>D É C A D A D E</p>	<p>- “A PREFEITURA INTERESSADA na instalação de uma escola de orientação especializada”</p> <p>(...) “A referida escola tem por finalidade a recuperação de crianças retardadas ou de difícil aprendizagem merecendo as mesmas uma educação especializada”.</p> <p>“Será a dita escola subordinada à Secretaria de Educação e Cultura através</p>	<p>- Quase todas as Secretarias de Educação possuem órgãos técnicos especializados em diagnóstico e tratamento adequado de orientação psicológica. No RS há o Serviço de Orientação e Educação Especial (SOEE) (RE, ano X, abril de 1961, n° 75)</p> <p>- Em 1961 foi criada a 1ª APAE Gaúcha. Em 68 já contava com 28 APAEs (O 5</p>	<p>- Em 1960 foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME (Jannuzzi, 2004).</p> <p>- A primeira LDB n° 4024/61 dedica um capítulo denominado Da Educação dos Excepcionais, que reafirma o direito dos excepcionais à educação e integrá-los na comunidade. Artigo 88:</p>	<p>- “Os cegos também podem desenhar”. “(...) tiflografia: o ensino e material especializado de desenho para cegos; cousa que, há muito os países norteamericanos e alguns europeus vêm dando uma atenção toda especial” (RE, Ano 11, n. 84, junho de 1962).</p> <p>- “Educação Rítmica da criança surda através das percepções sonoras” (Laura</p>

<p>1 9 6 0</p>	<p>do Serviço de Orientação Especial” (O 5 de Abril, 1º de abril de 1960, n. 52, ano XXXIII).</p> <p>“Orientação educacional para alunos Bem-dotados”.</p> <p>(...) “Definição de Bem-Dotados: uma parte dos trabalhos neste sentido realizados no século passado e no início deste, demonstra a preocupação para com crianças altamente dotadas, ou melhor, aquelas que aparecem uma entre mil” (...) (Ib., n. 19 Ano XXXV , 11 de agosto de 1961).</p> <p>(...) “Excepcionais”.</p> <p>“Foi construído pela administração municipal mais um prédio escolar e êste especialmente destinado à uma escola de crianças retardadas. (...). Procura-se no momento, professores para desempenhar o árduo e nobre mister de atender aos excepcionais. (...) Na verdade precisamos salvar do esquecimento e do abandono aquelas crianças que embora portadoras de retardos podem ser recuperadas e ajustadas ao meio social em que nasceram” (Jornal NH., 12 julho 1963 n. 192 (p.4).</p> <p>(...)</p> <p>“Semana Excepcional no Vale dos Sinos. (...) Criação da APAE. (...). Dentre esta campanha de esclarecimento ao público temos programado para o período de 9 a 30 de setembro um curso destinado a pais, professores e interessados que versará sobre problemas psicológicos da criança no lar e na escola” (Ib., 23 ago 1963 n 198, p. 8).</p> <p>APAE chama “todos os pais para que procurem esta entidade, onde poderão encontrar melhor orientação para as</p>	<p>de Abril, n. 17, 24 de julho de 1964).</p> <p>- Boletim do CPOE: formação de professoras com ênfase na aplicação de técnicas de avaliação psicológica, como aparecimento gradual de testes projetivos. Preocupação com o psicodiagnóstico infantil, para avaliar inteligência e componentes afetivos.</p> <p>- “A educação precoce é de valor inestimável, e começar imediatamente significa a mais rápida integração na sociedade do ouvinte” (RE, ano X, agosto de 1961, nº 77)</p> <p>- “Os cegos também podem desenhar” (RE Ano 11 junho de 1962, nº 84)</p> <p>- “Nas deficiências da fala e da audição de uma criança é sempre um erro esperar, quando não se realizou exame especializado, quando não se tem uma orientação segura” (RE v. 12 n 90 março 1963)</p> <p>-“Educar o excepcional é uma tarefa e um desafio, mas, sobretudo, é fazer rica e compensadora a experiência.” (Ib.).</p> <p>- A criança excepcional super ou subdotada é uma realidade irrefutável dentro de qualquer comunidade (RE, v. 13 n. 96 setembro, 1963)</p> <p>- O problema da criança desajustada, da criança que não aprende, da criança problemática, chamou a atenção do Departamento de Psicologia do CPOE, órgão da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, encarregado da orientação pedagógica em nossas escolas primárias (Ib.).</p> <p>- Ainda que nos interesse muito a criança excepcional do grupo acima da média, queremos, no momento, dizer algumas palavras a todos os que são responsáveis</p>	<p>“a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Rio Grande do Sul, 1981, 104).</p> <p>- AACD: a partir do intercâmbio com instituição nos Estados Unidos (1962) realizou “cursos internacionais para formação de técnicos em aparelhos ortopédicos e membros artificiais” (Associação..., 2007).</p> <p>- A Federação Nacional das APAES que tem sua sede na cidade de São Paulo, foi instalada em novembro de 1962 (Rio Grande do Sul, 1981, p. 95).</p> <p>- O subsetor de assistência pedagógica ao aluno deficiente da audição que, partir de Junho de 1962, encarrega-se de coordenar essa assistência especializada, dentro das diretrizes do Plano de Assistência aos alunos Excepcionais. Seu objetivo é dar assistência pedagógica aos deficientes da audição o que realiza nas Classes Especiais, anexas às escolas públicas primárias, sob a forma de núcleos educacionais. A organização de tais classes, nas escolas comuns, tem como principal finalidade a educação e recuperação do aluno surdo, obedecendo a um dos princípios fundamentais dessa educação que, atualmente, preconiza a convivência do surdo, o mais possível, em ambientes comuns, inclusive o ambiente escolar (RE, Ano 13 nº 102, 1965).</p> <p>- “Princípios fundamentais são agora apresentados às educadoras que, em vários pontos do nosso país, cuidam de crianças retardadas:</p>	<p>Georgina Castelão Vaz: profª do Instituto ‘Jacob Rodrigues Pereira’ de Lisboa – Portugal, Ib.): “(...) Nos Estados Unidos da América e outros países o treino rítmico através da música, é usado também com grande êxito mesmo na educação de crianças normais” (RE, ano XI, nº 81, março de 1962, p. 70).</p> <p>- Professor da Suíça refere que “as crianças surdas educadas com o novo método têm uma voz mais natural, que passam a entrar na sua pronúncia determinados acentos e que ligam mais atenção às vogais”. (RE, ano XI, nº 81, março de 1962, p. 70).</p> <p>- “A 23ª Conferência Internacional de Instrução Pública, realizada em Genebra, de 6 a 14 de junho de 1960, adotou algumas importantes recomendações que, sob a forma da Recomendação nº 51, foram dirigidas aos Ministérios Públicos de todos os países (RE ano 13 nº 99, 1964).</p> <p>- Tal Conferência foi convocada pela UNESCO e pelo Bureau Internacional de Educação. Foram estabelecidos princípios fundamentais para todos os educadores dos países participantes. Destacou-se, na oportunidade: “a importância de um ensino adequado e condicionado às suas peculiaridades; a adoção de técnicas de ensino que possam levar a uma aprendizagem; a necessidade de preparação para uma vida prática e social”.</p> <p>- “O espírito que presidiu esta Conferência, convocada pela UNESCO e pelo Bureau Internacional de Educação, foi seguido pelo Setor do Ensino Especial da Guanabara, ao</p>
----------------------------	--	---	---	---

<p>crianças excepcionais” (Ib., 20 dez 1963 n. 216, p. 23)</p> <p>- Consta a “cedência de 3 professoras para a Educação Especial APAE” (Relatório, 1968).</p> <p>- Serviço médico e odontológico: foram visitadas 20 escolas, realizadas consultas, bem como os medicamentos receitados. As “patologias mais encontradas” são: “verminoses 90% dos casos; desnutrição 70%; anemias 50%; odontopatologias 50%; otorrinolaringopatologias; p. neurológicas 2%; outras patologias 5%”. Há uma observação de que “a grande maioria dos escolares apresentaram várias patologias concomitantes”. Esse trabalho conta com a parceria do Lions Clube, a Legião Brasileira de Assistência – LBA e o Estado (Relatório de 1968).</p>	<p>pela criança deficitária e, em especial, ao professor. (RE v. 13, nº 96, setembro de 1963).</p> <p>- Um dos princípios gerais do ensino especial é a “atividade própria do aluno, dando-se maior ênfase às atividades motoras e sensoriais do que às atividades intelectuais, pois o retardado não irá ganhar a vida com a inteligência que possui, suas mãos é que lhe assegurarão um lugar na sociedade” (RE ano 13 nº 99, 1964).</p> <p>- “Para as idades mentais inferiores e para os retardados descobertos muito cedo, os métodos de educação sensorial são fundamentais” (Ib.).</p> <p>- “A criança que não corresponde ao desenvolvimento normal à sua idade, será, então, encaminhada a um médico, psicólogo ou outra pessoa especializada que possa dar uma segura e abalizada informação sobre o caso. Se a criança for realmente deficitária, deverá frequentar a classe especial que mais lhe convier” (RE v. 13 nº 100, 1965).</p> <p>- “O filho excepcional, pelo fato de rendimento, provoca nos pais uma série de frustrações, ansiedade, agressividade, sentimentos de culpa e reparação que prejudicam o desenvolvimento emocional da criança desenvolvimento esse que, em grande parte, é o reflexo das personalidades com quem vive diariamente” (RE, ano 13 nº 102, 1965).</p> <p>- Uma equipe técnica analisa os resultados, constando de diagnóstico, classificação e orientação didática ao professor especializado. Por esses exames, a criança surda será colocada em turma comum, em classe especial</p>	<p>1º Atividade própria do aluno, dando-se maior ênfase às atividades motoras e sensoriais do que às atividades intelectuais (...).</p> <p>a) Ensino individualizado, assegurando-se o ensino individual no quadro coletivo (...).</p> <p>b) Ensino concreto: pela dificuldade ou mesmo impossibilidade em que ficam os deficientes mentais de acompanhar o raciocínio abstrato (...).</p> <p>2.º Preparação para a vida de adulto, fazendo-se com que esta seja, tanto quanto possível, idêntica vida normal</p> <p>a) Importância da socialização: ensinamento dos hábitos e atitudes (...).</p> <p>b) Criar o espírito de auxílio mútuo, de camaradagem, para desenvolver o interesse pelo trabalho em comum e o senso de responsabilidade, com o objetivo de tentar alcançar o estágio de auto-suficiência;</p> <p>c) A participação em certas atividades escolares e extra-escolares deve ser solicitada;</p> <p>d) Utilização das atividades lúdicas para levar a criança à organização consciente e consentida.</p> <p>e) Caráter utilitário do ensino: noções imediatamente aplicáveis à vida prática, visando orientar a criança(...).</p> <p>f) Interesse pelas lições da vida prática que proporcionam um conjunto de conhecimentos úteis à vida prática</p> <p>g) Importância das sessões de trabalhos manuais, associados à reeducação motora. Ocupação, desde o início, lugar primordial na educação especial e poderão servir de base a uma verdadeira iniciação profissional.</p>	<p>formular seus Princípios Gerais do Ensino Especial para os mentalmente excepcionais, os quais deverão orientar a: atividade educativa realizada nas classes especiais organizadas nas nossas escolas públicas primárias. (...). Nas escolas públicas da Guanabara funcionam, atualmente, 15 classes especiais de surdos. (RE, v. 13, n. 100, 1965)</p> <p>- Em 1959, retornando dos Estados Unidos, para onde fôra em Bôlsa de Estudos, a professora Malvina Rosat foi convidada a assumir a Direção do SOEE (RE v. 13, nº 96, setembro de 1963).</p> <p>- “Os Estados Unidos, Suíça e Alemanha já possuem várias escolas normais para formação de professôres destinados à assistência aos excepcionais. Entre nós, ainda que não tenhamos tais escolas, possuímos entidades que promovem cursos intensivos de especialização e preparo técnico neste setor, nos quais pode se inscrever todo professor primário que manifeste real interesse pelo problema e mostre-se suficientemente apto para contribuir ativamente em sua resolução” (RE v. 13 nº 100 1965).</p>
---	---	---	---

		<p>dos núcleos ou será encaminhada à matrícula do próprio INES, se tiver dupla deficiência, isto é, se além da deficiência auditiva apresentar deficiência mental (Ib.).</p> <p>- Para atender êsse elevado número de crianças, nós precisaríamos de 8000 professores especializados, na base de 10 crianças para cada professor e, ainda mais, nós necessitaríamos também de uma equipe especializada de médicos, psicólogos, assistentes sociais, técnicos em educação, logopedistas etc., junto às Delegacias Regionais de Ensino, para auxiliar no trabalho de estudo, diagnóstico e encaminhamento dessas crianças (RE, v XIV, nº 103, 1965).</p> <p>- O ensino especial, dado ao excepcional, exige uma série de condições especiais que o tornam bastante dispendioso, tais como:</p> <p>- (...) que a matrícula nas classes especiais seja reduzida em número, 15 alunos para as classes de aprendizagem lenta e 8 alunos para as classes de retardados mais graves (Ib.).</p> <p>- Classes hospitalares: curso (sob a forma de palestras) ministrado por médicos e educadores, em que estudamos o problema do deficiente sob diversos ângulos - emocional, físico e mental - assim como os métodos mais aconselháveis de atendimento dos mesmos (RE, nº 107, ano XIV, 1966).</p> <p>- Em 1966 ocorre a reestruturação da Secretaria e SOEE passa ser Divisão de Educação Especial-DEE</p> <p>- Lei Estadual 5751 de 14/05/69, título 10º: "a educação dos excepcionais deverá ser ministrado em classes comuns</p>	<p>h) É de grande valor a logopedia (correção da palavra) como meio de reeducação dos retardados.</p> <p>3º O método de ensino especializado será sempre eclético, no entanto, mais do que qualquer outro, deverá ser funcional e concreto, recorrendo-se aos métodos que estimulem as funções mentais para as atividades que requeiram inteligência prática e facilitem a aquisição de noções básicas;</p> <p>a) Para as idades mentais inferiores e para os retardados descobertos muito cedo, os métodos de educação sensorial são fundamentais (Descoedres e Montessori) sem excessivo pragmatismo;</p> <p>b) Para as idades mentais mais elevadas, a observação sistemática (tipo Decroly) e a observação prática são as mais indicadas</p> <p>c) Os elementos deverão ser dosados em função de idade mental; agrupando-se por séries de dificuldades crescentes;</p> <p>d) A distribuição das matérias a serem ensinadas levará em conta a necessidade de executar cada coisa por sua vez e por tempo prolongado.</p> <p>e) Na organização de programas de trabalho pedagógico não é aplicável o programa do ensino primário comum, mas não podemos perder de vista que, para haver adaptação social, é preciso recorrer à leitura, à escrita, ao cálculo e aos processos de expressão (RE, Ano 13 nº 102, 1965).</p> <p>- Em 1968 é criada a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais/ABEDEV.</p> <p>- Em 1969 o Parecer nº 252, do</p>	
--	--	---	--	--

		sempre que possível, em escolas especiais, em classes hospitalares, em Centros de Preparação Profissional (Rio Grande do Sul, 1981, p. 105).	Conselho Federal de Educação, determina que o Curso de Pedagogia deverá ter uma ou duas habilitações em Educação Especial (Brasil/MEC/SEESP, 2007)..	
D É C A D A D E 1 9 7 0	<p>- Em 1970 o Departamento de Educação e Ensino transformou-se em Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social – SEMESAS (Relatório de 1970).</p> <p>- Nos dados do censo escolar visual para crianças de 7 a 14 anos de idade consta que “os estudantes com deficiência visual foram encaminhados aos setores competentes para atendimento” (Relatório de 1972).</p> <p>- A Secretaria sofreu modificação, passando a denominar-se Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC (Relatório de 1975).</p> <p>- “Orientação para atividades docentes”</p> <p>1 - <u>Classes de Aprendizagem Lenta</u></p> <p>- Seminário de Estudos para professores de Classes de Aprendizagem Lenta. Informação e debate sobre aspectos médicos, psicológicos e pedagógicos que influem na aprendizagem de alunos da CAL.</p> <p><u>- Encontros mensais sobre:</u></p> <p>- Levantamento das dificuldades apresentadas pelos alunos das CALs; (Responsável: Equipe de Supervisão Central – ESUC)</p> <p>- Estudo dos tipos de deficiências, para situar os alunos de CAL;</p> <p>- Apresentação e orientação do Plano de Curso a ser adotado pelas professoras de CAL;</p> <p>- Confecção de jogos pedagógicos;</p> <p>- Orientação pelos técnicos e estagiários</p>	<p>Reforma do Ensino (Lei 5.692/71): define “tratamento especial para alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quando à idade regular de matrícula e os superdotados”.</p> <p>- Em 1971 a Divisão de Educação Especial passa para Departamento de Educação Especializada – DEE (1971-1974) para descentralizar a execução e centralizar o controle das atividades (RE, v. 21, nº 159, 1975).</p> <p>- Foi aprovado o Decreto Estadual n. 22.351 de 31 de janeiro de 1973, que especifica o tipo de participação dos Municípios no que se refere à educação e estabelece as responsabilidades destes e do próprio Estado, dispondo sobre a "cooperação entre o Estado e seus Municípios (...)”. Controle e descentralização na execução do Sistema Educacional através das coordenadorias regionais; expansão e extensão da escolaridade; municipalização do ensino; especialistas (RE, v. 21, nº 159, 1975).</p> <p>- Em 1973/74 é criada a Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional – FAERS, Lei 6.616, 23 de outubro de 1973, com implantação em agosto de 1974, efetivando a descentralização. Supervisionado pela SEC passa a assumir todas as atividades ligadas à Educação Especial. Destina-se à “educação pré-profissionalização do excepcional visando sua integração na</p>	<p>- Em 1970 é criada a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (Brasil/MEC/SEESP, 2007).</p> <p>- Em 1971: Ofício nº 93/71, do Secretário de Apoio do MEC ao Diretor do Departamento de Educação Complementar recomenda a extinção das Campanhas de Educação Especial e sugere o estabelecimento de um programa integrado de assistência a todas as categorias de excepcionais (Ib.).</p> <p>Em 1971: Portaria nº 86 cria o Grupo Tarefa Educação Especial no MEC, com vistas a implantar uma sistemática de trabalho educacional dirigida aos excepcionais, em todas as suas formas, em todo o território brasileiro (Ib.).</p> <p>- Em 1971: Portaria do Conselho Federal de Educação cria Comissão Especial para estudar o currículo mínimo para os cursos de formação de pessoal em Educação Especial no nível universitário. Esse “Grupo Tarefa” tem a função de tratar da problemática da Educação Especial, o qual produziu a proposta de criação de um órgão autônomo, para tratar da Educação Especial (Ib.).</p> <p>- A Lei de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, 5.692/71 advém com a Reforma do Ensino. O Artigo 9º prevê que os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, ou que se encontrem atrás do</p>	<p>- Declaração dos direitos das pessoas Mentalmente Retardadas, pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de dezembro de 1971 (Brasil/MEC/SEESP, 2007).</p> <p>- Em 1971 foi realizado e Seminário Latino-Americano sobre Planejamento e Organização de Serviços para Deficientes Mentais, promovido pela Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME (Ib.).</p> <p>- Órgãos como ONU, UNICEF, FAO, UNESCO, OMS, OIT, auxiliavam o desenvolvimento de assistência aos excepcionais, através de auxílio técnico aos governos (Jannuzzi, 2004).</p> <p>- Em 09 de dezembro de 1975, foi realizada a Assembléia Geral da ONU que originou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (Ib.). O parágrafo 6º desta Declaração diz: “As pessoas com deficiência têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo próteses e ortóteses, à reabilitação médica e social, à educação, educação vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem desenvolver ao máximo as suas capacidades e aptidões e a acelerar o processo de sua integração ou reintegração social” (Ib.).</p> <p>- Recomendação sobre o Desenvolvimento dos Recursos</p>

<p>do Centro de Saúde Mental sobre a Pesquisa das Causas que prejudicam a aprendizagem. (Responsável: Equipe do Centro de Saúde Mental; Ib.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Palestra da Sra. Tânia Mara Sperb, sobre 'prontidão para Alfabetização' e 'Escritas Espelhadas'. - Confecção de fantoches. <p>3 – <u>Professoras: Encontro de Estudos</u> (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento mental da criança de 5 e 6 anos (...) - Palestra da Sra. Tânia Mara Sperb, sobre 'prontidão para Alfabetização' e 'Escritas Espelhadas'. <p>(...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de fatores que interferem na aprendizagem; <p>(...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo sobre 'Disciplina' na escola; - Normas disciplinares relativas ao trabalho do professor. - Período preparatório - Teste ABC - Visita às casas dos alunos - Ficha informativa de frequência - Formação de classes de aprendizagem lenta (...) (Ib.). <p><u>4) Avaliação do trabalho</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Encaminhamento aos Postos INPS/Prefeitura Mun./Centro de Saúde - Orientação ao corpo docente - Reuniões com Equipe de Saúde Mental do Centro de Saúde e Presidente da APAE/NH. Foco: Iº Seminário de Estudos para Professores de Classes de Aprendizagem Lenta - Reunião com Equipe de Saúde Mental do Centro de Saúde. Foco: atendimento aos alunos e orientação aos professores 	<p>família e sociedade, tornando-o útil e produtivo". O RS era o único estado que mantinha sob sua esfera escolas especiais. Nos demais, as escolas eram particulares ou da APAE.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Lei 6672 de 1974 inclui gratificação especial aos professores que estiverem em exercício em classes ou escolas de alunos excepcionais. - A partir de 1975 intensificam-se cursos de especialização de professores (de 1975 a 1978) - Em 1974 inicia na UFRGS o curso de Especialização em Psicopedagogia Terapêutica. - (...) os educadores terão de se voltar não só para o conhecimento em si como necessário á melhor compreensão da vida, mas transformar esse conhecimento em um instrumental para o próprio trabalho que precisa ser mais científico e tecnicamente mais qualificado (RE v. 21 nº 159, 1975). - Resolução 130/77 fixa as normas para classes especiais. Parecer 658/77 estabelece diretrizes para a execução da resolução. - "Essencialmente, uma criança excepcional é a que, do ponto de vista intelectual, físico, social ou emocional, está tão notavelmente desviada do que é considerado crescimento e desenvolvimento normal, que não pode se beneficiar ao máximo com um programa escolar regular, requer uma classe especial ou instrução e serviços complementares". - Além de Escolas Especiais, integram o patrimônio da FAERS os seguintes centros de Educação Complementar e 	<p>considerado quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em 1972: Resolução nº 7/72 do Conselho Federal de Educação fixa os conteúdos mínimos a serem observados na habilitação específica em educação de deficientes da audiocomunicação, no Curso de Pedagogia (Brasil/MEC/SEESP, 2007). - O parecer 848/72 do Conselho Federal de Educação – CFE previa que tal Conselho fornecesse subsídios para o 'equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais' (Mazzotta, 1996, p.54). - É criado o I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974) que incluiu a Educação Especial no rol das prioridades educacionais no país (Projeto Prioritário no. 35) (Brasil/MEC/SEESP, 2007). - Em 1973 é criada em Belo Horizonte, junto à Fazenda Rosário, a Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência a Vocações de Bem-Dotados (ADAV) (Ib.). - Em 1973: Decreto nº 72.425 cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), como órgão responsável pela centralização das políticas de formação de professores e construção de uma política articulada na área, em substituição às Campanhas – ações pontuais de desenvolvimento por áreas específicas. As ações do CENESP 	<p>Humanos, adotada em 1975 pelas normas internacionais (Ib.).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decreto nº 98.656/1989 do Presidente da República: <p>Art. 1º - É aprovado o texto da Convenção nº 142 da Organização Internacional do Trabalho - O.I.T., sobre a Orientação Profissional e a Formação Profissional no Desenvolvimento de Recursos Humanos, adotada em Genebra, a 23 de junho de 1975, durante a sexagésima sessão da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (Ib.).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artigo 3º: "Todo Membro deverá desenvolver gradualmente seus sistemas de orientação profissional, incluindo informação constante sobre emprego, com vista a possibilitar a disponibilidade de informações abrangentes e de orientação mais ampla possível para todas as crianças, jovens e adultos, incluindo programas apropriados para pessoas com defeitos físicos e incapazes" (Ib.).
--	--	---	--

<p>de Classes de Aprendizagem Lenta.</p> <p>- Como ponto de destaque, no presente ano, ressalta-se a criação das Classes de Aprendizagem Lenta que tiveram por objetivos atender aos alunos com dificuldades na aprendizagem, o que têm sido apontado como uma das causas do grande número de repetências da primeira série. Houve grande preocupação, não só com a seleção da clientela, bem como – com os professores que iriam participar do trabalho. Com auxílio da Equipe de Saúde Mental, do Centro de Saúde, da APAE de Novo Hamburgo e do Departamento de Saúde e Assistência Social, da SEMESAS, foi levada a efeito a tarefa, cujos resultados serão levantados ao final do ano letivo, através de fichas apreciativas do Rendimento Escolar (Relatório de 1975).</p> <p>- Discussões para a formação de classes especiais.</p> <p>- encaminhamento a especialistas</p> <p>- classes de prontidão para leitura</p> <p>5 <u>Registro de Outras Atividades Desenvolvidas pela ESUC</u></p> <p>(...)</p> <p>- Foco: Classes de Aprendizagem Lenta Encontro com a Equipe de Saúde Mental, para estudar formas de selecionar alunos para as CAL. (4 reuniões sendo 2 e nov. e 2 em dez. Local: Centro de Saúde) (Ib.).</p> <p>- Foco: Crianças Excepcionais - contato com Presidente da Associação de Pais e Mestres da Escolinha “Recanto do Amor e da Compreensão”, a fim de conseguir vaga para as crianças excepcionais, matriculadas nas escolas municipais</p>	<p>Treinamento (...).</p> <p>-- Programas educacionais para crianças com distúrbios auditivos.</p> <p>- Atendimento especial aos deficientes visuais (RE v. 23 nº 167- 170, 1978).</p> <p>- “O primeiro passo no planejamento de um programa educacional para uma criança com distúrbio auditivo incapacitante é a educação de seus pais. A criança deficiente pode ajustar-se melhor ao mundo tal como este é, se seus próprios pais forem bem ajustados” (RE v. 23, n. 167-170, 1978).</p> <p>- Os Excepcionais Deficientes Mentais Educáveis são alunos cujo funcionamento geral da inteligência, significativamente abaixo da média, está associado a alterações no comportamento adaptativo, tornando-os incapazes de aproveitamento regular do programa escolar. Entretanto, seu progresso no plano social e ocupacional permite-lhes, na idade adulta, sustentarem-se parcial ou totalmente.</p> <p>- Os Deficientes Mentais Treináveis são os alunos que não se alfabetizam, nem adquirem independência completa em seus ajustamentos sociais e ocupacionais, podendo, contudo, desenvolver habilidades necessárias aos cuidados pessoais, para torná-los úteis no lar, em internatos e em oficinas protegidas.</p> <p>- O Centro de Treinamento Ocupacional de Porto Alegre COPA - tem por objetivo treinar deficientes mentais educáveis, adolescentes e adultos, egressos de classes especiais ou escolas especiais de Porto Alegre, da rede estadual, municipal ou particular, em tarefas de caráter semiprofissionalizante.</p>	<p>tenham por finalidade promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento dos chamados excepcionais (Ib.).</p> <p>- Em 1974: Parecer nº 3.763 do Conselho Federal de Educação, dispõe sobre tratamento especial para cegos no exame vestibular.</p> <p>- Em 1975: Portaria nº 550/MEC aprova o Regimento Interno do CENESP, como órgão central de direção superior, gozando de autonomia administrativa e financeira (Ib.).</p> <p>- Em 1976: Resolução 31/123, através da Assembléia Geral das Nações Unidas (ONU), proclama o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (Ib.).</p> <p>- Em 1977: Portaria Interministerial nº 477 (MEC/MPAS) estabelece diretrizes básicas para a ação integrada do MEC e do MPAS no campo do atendimento a excepcionais, dispondo sobre atendimento integrado com ações complementares de assistência psicossocial e de educação especial. Menciona o atendimento no sistema regular de ensino e em instituições especializadas (Ib.).</p> <p>- Em 1978: Portaria Interministerial nº 186 (MEC/MPAS) regulamentando a Portaria Ministerial nº 477, de 10/08/77 que define e delimita a clientela a ser atendida pela Educação Especial, e dispõe sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle (Ib.).</p> <p>- Em 1978: Emenda Constitucional nº 12 assegura aos deficientes a melhoria</p>	
--	--	---	--

	(Relatório de 1978).	- Os alunos que freqüentam o COPA, que tenham condições de ingressar no mercado de trabalho, são para isso treinados em oficinas de costura, marcenaria, empacotamento, lancheria, talonagem e lavanderia. (RE v. 23, n. 167-170 DE 1978).	de sua condição social e econômica, inclusive com educação especial (Ib.). - Em 1979: Plano Nacional de Educação Especial (PLANESP) estabelece diretrizes de ação para a Educação Especial (Ib.).	
D É C A D A D E 1 9 8 0	<u>Quadro demonstrativo do aproveitamento em classe de prontidão para leitura e escrita</u> - Em 15 escolas (das 28 urbanas e 12 rurais) os alunos das classes foram classificados como “apto” e “não apto”. A média geral de aptos é de 75% e não aptos 25% (Relatório de 1980). <u>Assuntos de estudos e debates</u> - (...) formação de classes especiais; raciocínio; (...); encontro de classes paralelas, capacidade de aprendizagem; provas objetivas; teoria de aprendizagem; (...); testes de leitura; educação especial (Ib.). <u>Cursos divulgados</u> (...) - Crianças especiais (Ib.) <u>Assuntos estudados e discutidos</u> (...) - Testes ABC (...) - Classes de prontidão para leitura e escrita (...) - Exames neurológicos - Criança excepcional (...) <u>- Resumo dos Relatórios das Escolas</u> (...) - Área assistencial: (...) - encaminhamento a especialistas, de	- Realização do <i>I Encontro Estadual de Secretários Municipais de Educação sobre “Educação Especial”</i> : <i>Olhe por mim, não tenhas receio</i> , promovido pela Comissão de Educação da Assembléia Legislativa, dias 6,7 e 8 de outubro de 1981 (Rio Grande do Sul, 1981). - No RS, em 1981 havia 489 classes especiais Ensino regular (rede estadual) e 94 escolas especiais “Busca de melhores soluções e da verdadeira integração de todos os nossos semelhantes” (Ib, p. 17) - <u>Programa de Medicina escolar</u> : 600 mil atendimentos em 1980, 105 médicos 382 gabinetes (Ib.). - <u>Programa de reeducação da linguagem</u> : 106 reeducadoras da língua em 77 clínicas (Ib.). - <u>Programa de Psicologia escolar</u> : 21 centros de assistência ao educando – CAE: 15 núcleos de assistência psicológica (NAP); 11 centros de assistência ao educando e 7 núcleos de assistência ao educando (Ib. p. 26-27). - <u>Integração</u> : chama-se a criação das classes especiais nas escolas regulares (Ib., p. 32). - Diretor da FAERS questiona “que sociedade que nós organizamos que não ficou espaço para aqueles deficientes (...). Um dos objetivos é usar a verba para criar escolas e instalar classes especiais onde for preciso. [Disse estar	- Em 1980: Decreto nº 84.819 cria no Brasil a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (CNAIPD), com o objetivo de ação compatibilizada da ONU, sintetizado no lema Igualdade e Participação Plena (Brasil/MEC/SEESP, 2007). - Em 1980: discussão na Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), no Chile, de um Plano de Ação a Longo Prazo, em favor dos excepcionais (Ib.). - Em 1981: Resolução nº 2 do Conselho Federal de Educação, autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão de curso de graduação dos alunos portadores de deficiências físicas, afecções congênitas ou adquiridas (Ib.). - Instrução Normativa nº 123 de 1981, do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) estabelece normas para adaptação e elaboração de novos projetos de edificações, de modo a permitir o acesso de pessoas portadoras de deficiência (Ib.). - Portaria nº 696/1981 aprova o Regimento do CENESP como órgão autônomo (Ib.). - “São Paulo oferece serviços especiais como o ensino itinerante, sala de recursos, classes especiais, escolas especiais” (Palestra sobre “a Educação	- Declaração de Cuenca/1981. O Seminário sobre Novas Tendências na Educação Especial, realizado em Quito - no Equador, realizado pela Unesco/Orealc, com a participação de 14 países das América do Sul e Caribe, resultou na Declaração de Cuenca (1981). Reafirma “o direito à educação, à participação plena, discutiu sobre o direito e à igualdade de oportunidades, recomendando a eliminação de barreiras físicas e atitudinais e maior participação de pessoas com deficiência no processo de tomada de decisões a seu respeito” (Brasil/MEC/SEESP, 2007). - XXIII Conferência Sanitária Panamericana/1981 – Análise da situação do atendimento em reabilitação de pessoas com incapacidades. - 1981: Ano Internacional das Pessoas Deficientes por determinação da ONU, conforme Resolução 31/123 de 16/12/76 (Rio Grande do Sul, 1981, p. 15). - Declaração do Papa João Paulo II: “os deficientes são sujeitos plenamente humanos, dotados dos correspondentes direitos inatos, sagrados e invioláveis”. “(...) compromisso de que a comunidade internacional participe da reabilitação social, econômica e política dessas pessoas”. (Ib.). - Declaração de Direção da UFRGS em palestra: “Concordamos com a linha da

<p>alunos com deficiências visuais e distúrbios psicológicos (Ib.).</p> <p><u>Conclusão</u></p> <p>(...)</p> <p>- Foram implantadas classes de prontidão para leitura e escrita, minimizando a reprovação em 1ª série e resultando em ensino mais qualificado para atendimento das reais necessidades da nossa clientela, inclusive atendida por neurologista;</p> <p>(...)</p> <p>- O nível de aprendizagem deficiente continua sendo constatado nas escolas onde a clientela apresenta carência sócio-econômica e migratória;</p> <p>(...) (Relatório de 1980).</p> <p><u>- Classe de prontidão para leitura e escrita</u></p> <p>Em 17 escolas e um total de 385 alunos. Desses, 140 foram classificados como “não aptos” (36%) (Relatório de 1981).</p> <p>- Neste sentido, além da instalação do Centro de Avaliação, Diagnóstico e Orientação Educacional, funcionando no quinto andar do Centro de Cultura, foram instituídas, somente neste semestre, onze salas de aula, denominadas classes especiais, e realizado um curso de especialização, habilitando professoras do município para o atendimento específico do setor. No sábado que passou, as concluintes do curso receberam da FAERS os certificados de conclusão (Relatório de 1983).</p> <p><u>- Treinamento de professores para atendimento de classes especiais:</u></p> <p>- Preparar professores através de encontros especiais para atender alunos com deficiências</p>	<p>“sensível ao problema do atendimento ao excepcional, pois aumentou os recursos para a FAERS” (Ib., p. 36; 38).</p> <p>- Palestra de representante da 1ª Delegacia de Educação: “o aluno que, esgotados os recursos pedagógicos será encaminhado a um técnico (psicólogo) que irá “testar o nível intelectual desse aluno” (Ib., p. 42).</p> <p>- “(...) mãe que tem um filho por ano, desnutrida terá filho deficiente potencial. Essas mães devem ser encaminhadas para que ‘dêem à luz crianças com condições de competir na vida escolar’” (...) (Ib., p. 43). “Somos obrigados a avançar no tempo e atingir já a gestante para que tenhamos alunos com condições de ter um rendimento apreciável” (Ib., p. 44).</p> <p>- Professora da UFRGS relata a colaboração técnica da FAERS diz que “é preciso evitar a deficiência. Ela ocorre, muitas vezes, por falta de atendimento à gestante” (Ib., p. 123).</p> <p>- “Desde o século passado, que se observa que, mesmo crianças seriamente deficientes, podem tornar-se adultos aproveitáveis, desde que lhes sejam dispensados cuidados, exercícios de educação especial, segundo suas próprias necessidades e limitações” (Ib., p. 49).</p> <p>- “(...) É considerada excepcional a criança que se desvia da normal, necessitando, assim, de um tratamento especializado. Todos os indivíduos portadores de qualquer forma da carência ou incapacidade de natureza intelectual, sensorial, física, emocional ou social pertencem à categoria de excepcionais subdotados” (Ib., p. 50).</p>	<p>profissional e emprego das pessoas deficientes” por Marcos J. S. Mazzotta (Rio Grande do Sul, 1981, p. 127).</p> <p>- Secretaria Estadual de SP conclui projeto para “formação especial de retardados mentais educáveis pelas escolas públicas” (Rio Grande do Sul, 1981, p. 131), em convênio com instituições de preparação de mão-de-obra. “A educação básica que se pretende para todos está voltada para a formação integral do educando em seu triplo aspecto: 1) – individual de auto-realização; 2) – individual e social de qualificação para o trabalho; 3) – predominantemente social de preparo para o exercício da cidadania consciente” (Ib.). A principal via é a escola. A educação básica tem duas dimensões: de educação geral e de formação especial. (...) a estruturação do currículo compõe-se de “objetivos conteúdos e meios terapêuticos clínicos ou assistenciais, configurando não uma programação curricular, mas um programa de ação não-educacional” (Ib. p. 132).</p> <p>- Mazzotta assegura que em SP se tem visto muito é uma proliferação de oficinas para manter as pessoas com deficiências ocupadas, por uma decisão externa a eles (Ib. p. 134). Secretaria Estadual de SP conclui projeto para “formação especial de retardados mentais educáveis pelas escolas públicas” (Ib.), em convênio com instituições de preparação de mão-de-obra. Chama a atenção para trabalhos filantrópicos que estão “calcados numa crença na impossibilidade de mudança</p>	<p>ONU no sentido de tratar os deficientes em separado, e colocar os superdotados numa outra categoria de preocupações” (Rio Grande do Sul, 1981, p. 115).</p> <p>- Declaração de Princípios, de 1981. Por ocasião da criação, em Cingapura, da <i>Disabled Peoples' International</i> (DPI), conhecida no Brasil como a Organização Mundial das Pessoas com Deficiência, divulgou a sua Declaração de Princípios, como ênfase ao conceito de Equiparação de Oportunidades (Brasil/MEC/SEESP, 2007).</p> <p>- A Conferencia Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração de Deficientes foi realizada pela Unesco em Terremolinos com a participação de 103 países e resultou na Declaração de Sundberg de 1981. Dentre as colocações estão os quatro primeiros artigos:</p> <p>- Artigo 1</p> <p>Toda pessoa com deficiência deverá exercer seu direito fundamental de ter acesso à educação, ao treinamento, à cultura e à informação.</p> <p>- Artigo 2</p> <p>Os governos e as organizações nacionais e internacionais devem tomar medidas efetivas para assegurar a mais plena participação possível das pessoas com deficiência. Suporte econômico e prático deve ser dado às ações que visem às necessidades educacionais e de cuidados com a saúde das pessoas com deficiência e à criação e administração das associações de pessoas com deficiência ou de suas famílias. Estas associações devem tomar parte no planejamento e na tomada de decisões em assuntos</p>
--	--	--	--

<p>- É na fase escolar, quando a criança nos chega, que o professor vai se deparar com: a criança que não consegue acompanhar o processo normal de ensino-aprendizagem; a criança subnutrida e com precárias condições de saúde física e mental; a criança portadora de uma deficiência</p> <p>- Nesse momento, nossa criança com problema deverá ser avaliada; triagem de muita responsabilidade, pois “quantas vezes um mau diagnóstico condena o indivíduo a certas condições, muitas vezes irremovíveis” (Ib.).</p> <p>- Tem sido progressivamente enfatizado que o motivo central para o desenvolvimento da criança não é a satisfação de necessidades primárias (fome, sede, sono), mas a interação efetiva com o ambiente que intriga a sua curiosidade e desafia a sua inteligência (Ib.).</p> <p>- Suprir a carência de classes especiais, possibilitando condições adequadas à realização pessoal, é a meta do Projeto 22/83.</p> <p>- <u>A educação especial se caracteriza por ser:</u></p> <p>- preventiva – evitando ou diminuindo os fatores causais e precipitantes;</p> <p>- individualizada – desenvolvendo áreas carentes e aperfeiçoando habilidades individuais;</p> <p>- preparatória – visando proporcionar experiências e desenvolvendo potencialidades individuais;</p> <p>- enriquecedora – para alcance de um desenvolvimento integral da personalidade;</p> <p>- avaliativa – analisando comportamento</p>	<p>- “O que é escola especial? É uma escola destinada a atender: deficientes auditivos, mentais, paralisados cerebrais, deficientes visuais, de fala, etc.” (Ib., p. 51).</p> <p>- “O que é Classe Especial? É uma classe destinada a atender crianças com ritmo lento de aprendizagem ou com deficiências auditivas ou visuais mínimas. Essas funcionam junto aos Grupos Escolares, para que seus alunos não percam a convivência com os normais (integração)” (Ib., p.51).</p> <p>- Há a preocupação “para que cada indivíduo seja capaz de desempenhar, na sociedade, o papel que lhe cabe, necessitando ser preparado convenientemente” (Ib., p. 51).</p> <p>- “Formação de recursos humanos na área de educação especial: professora do curso de Pedagogia habilitação em educação de excepcionais, Setor de Deficientes Mentais, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, aponta requisitos essenciais para ser professor habilitado em atuar na educação especial. Destaca que professores não promovem “a estimulação intelectual dos chamados deficientes mentais” (Ib. p. 54). Elogia o atendimento clínico “ao passo que o atendimento pedagógico é fraco” (Ib., p. 55). Apresenta considerações para a organização da metodologia específica para a Educação Especial proposta pelo Setor de Deficientes Mentais da Universidade (Ib.).</p> <p>- O Secretário de Educação Municipal de Porto Alegre explanou sobre a Educação Especial no âmbito municipal. Destaca</p>	<p>da condição do sujeito” (Ib., p. 135). “A outra postura social é a da educação e reabilitação que acredita no potencial de realização do ser humano. Os recursos precisam vir a desenvolver esse potencial” (Ib.).</p> <p>- Coordenador da área de reabilitação da Universidade Estadual de Campinas do Departamento de Medicina Preventiva ressalta que “a reabilitação era limitada ao deficiente físico e ora os programas incluem deficientes mentais e até para os que se encontram na terceira idade” (Ib. p. 79).</p> <p>- Portaria nº 69/MEC de 1986, expede normas para a fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro À Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular (Brasil/MEC/SEESP, 2007).</p> <p>- Em 1985 é realizada, em Brasília, cerimônia para assinatura do Decreto que institui o Comitê para o Aprimoramento da Educação Especial. Discursaram o Presidente da República, o Ministro da Educação, a Diretora-Geral do CENESP e representante dos pais dos deficientes (Ib.).</p> <p>- O Comitê sugeriu ao Presidente da República a transformação do CENESP em Secretaria de Educação Especial e a criação de um órgão de coordenação da política voltado para pessoa portadora de deficiência (Ib.).</p> <p>- O Decreto nº 91.827 de 1985 institui o Comitê Nacional para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a Educação Especial e a integrar, na</p>	<p>pertinentes a pessoas com deficiência.</p> <p>- Artigo 3 Deve ser dada oportunidade às pessoas com deficiência para utilizarem o máximo de seu potencial criativo, artístico e intelectual, não apenas para o seu benefício pessoal mas também para o melhoramento da comunidade.</p> <p>- Artigo 4 Os programas educacionais, culturais e econômicos, nos quais as pessoas com deficiência irão participar, devem ser concebidos e implementados dentro de uma estrutura global de educação permanente. Neste sentido, mais atenção deve ser dada aos aspectos educacionais da reabilitação profissional e do treinamento profissional (Carvalho, 2000).</p> <p>- Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência de 3 de dezembro de 1982 foi adotado pela Resolução 37/52 da ONU. Este Programa estabelece as diretrizes para Ações Nacionais (participação de pessoas com deficiência na tomada de decisões, prevenção de deficiências, reabilitação, equiparação de oportunidades, ação comunitária, treinamento de pessoal, informação e educação do público), Ações Internacionais (direitos humanos, cooperação técnica e econômica, informação e educação do público). Pesquisa e Controle e Avaliação do Programa declarou, em 1982, com base na Resolução 47/3, de 3 de dezembro como o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência (Brasil/MEC/SEESP, 2007).</p>
--	---	--	--

<p>do indivíduo e processo nas diferentes situações do aprendizado;</p> <ul style="list-style-type: none"> - experimental – oferecendo (...); - móvel e contínua – porque assiste o educando em qualquer lugar onde esteja e o acompanha nas sucessivas fases evolutivas. <p><u>- Tomando conhecimento da nossa realidade na rede escolar municipal encontramos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - crianças que não conseguem acompanhar o processo normal de ensino-aprendizagem. - crianças subnutridas e com precárias condições de saúde física e mental; - crianças portadoras de deficiências <p>Em nossa sociedade o fantasma do fracasso escolar mobiliza uma aliança entre pais, professores, psicólogos e médicos, a qual pode forçar a criança ao êxito no rendimento escolar (Relatório de 1983).</p> <p>Em 1983 são 11 classes especiais, e em 1990 tem 49 classes (Parceria FAERS). Os alunos possuem atendimento de médicos, psicólogos, orientadores educacionais, psicopedagogos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curso de psicologia para prof 1ª série - treinamento de professores - classificação em aducáveis, treináveis e dependentes - psicodiagnóstico - psicopedagogia, psicologia - avaliação neurológica - laudo - testes - família - integração - aluno caso - avaliação para selecionar aluno para a 	<p>investimentos na “área de auxílios a entidades de excepcionais”. (...) “Os benefícios são lentos em comparação aos custos, constatando-se flutuações na matrícula real e no número de crianças encaminhadas à primeira série” (Ib., p. 61).</p> <p>- “Para as crianças que necessitam trabalho mais especializado se faz fluxo com escolas especiais ou com centro ocupacional. A Resolução nº 130/77 do Conselho Estadual de Educação prevê formação a nível de 2º grau e mais titulação específica para o atendimento ao aluno deficiente mental educável. Se resume em três palavras o trabalho ao aluno deficiente: ciência, paciência e consciência” (Ib., p. 65).</p> <p>- A FUNABEM mantém casa de reabilitação na qual os menores eram encaminhados pelo juiz (Ib., p. 68). “(...) oferece atendimento para uma população caracterizada como treinável e educável”, visando vida mais independente e aceitação na sociedade (Ib., p. 69). São trabalhados hábitos, atitudes e parte perceptiva (Ib., 71). (...) Atendimentos clínicos, terapêuticos e programas profissionalizantes, procurando-se “jogar esse menino na comunidade” (Ib., p. 72). “Existiam alunos com diagnóstico de deficiência mental e epilepsia, mas eram meninos desaculturados e segregados pela comunidade” (Ib., p. 75).</p> <p>- Professor da UNICAMP: “Nós não procuramos saber o que é normal como sendo normal, mas normal é tudo aquilo que não é patológico (Ib., p. 80). (...) A postura da Universidade é tentar estudar</p>	<p>sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotados (Ib.).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em 1986 é lançado o Plano Nacional de Ação Conjunta, elaborado pelo Comitê Nacional instituído pelo Decreto nº 91.872, de 04/11/85 (Ib.). - A Portaria CENESP/MEC nº 69 de 1986 expede normas para a fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Previu também a mudança na nomenclatura de “alunos excepcionais”, para “alunos portadores de necessidades educacionais especiais” (Ib.). - O Decreto nº 93.481 de 1986 institui a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), dispondo sobre a atuação da Administração Federal, no que concerne às pessoas portadoras de deficiência (Ib.). - A Indicação nº 15/86/MEC de 1986 propõe criação de uma Comissão composta por membros do Conselho Federal de Educação e do CENESP para incentivar ações de atendimento ao aluno superdotado (Ib.). - Em 1986 a Portaria CENESP/MEC nº 69 propõe mudança na nomenclatura de “alunos excepcionais”, para “alunos portadores de necessidades educacionais especiais” (Ib.). - A Portaria 88/86/MEC constitui a Comissão para elaboração de subsídios que permitiam aos Conselhos Estaduais de Educação incentivar ações de atendimento ao superdotado (Ib.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Convenção sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes, em 1983. Convocada em Genebra pelo Conselho de Administração do Escritório Internacional do Trabalho e realizada nessa cidade em 1º de junho de 1983. O Artigo 3º reza que: “essa política deverá ter por finalidade assegurar que existam medidas adequadas de reabilitação profissional ao alcance de todas as categorias de pessoas deficientes e promover oportunidades de emprego para as pessoas deficientes no mercado regular de trabalho” (Ib.). - A Declaração sobre Equiparação de Oportunidades (<i>Disabled Peoples' International – DPI</i>), de 1987 analisa o conceito de equiparação de oportunidades, focalizando o meio físico, a habitação, o transporte, as oportunidades de educação e trabalho, os serviços sociais e de saúde, as atividades culturais e sociais, o papel das organizações de pessoas com deficiência na equiparação de oportunidades e como podem trabalhar juntos a ONU, os governos, os profissionais de reabilitação e as pessoas com deficiência (Ib.). - Convenção sobre os Direitos da Criança Realizada pela UNESCO, em 1989: tratado que visa à proteção dos menores em todo o mundo, aprovada na Resolução 44/25 da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. O Artigo 2 do documento preconiza que “Os Estados Partes respeitarão os direitos enunciados na Presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita à sua
--	---	---	---

<p>CE</p> <p>- especialista (Relatório de 1983)</p> <p><u>- Demonstrativo de aproveitamento em Classes Especiais (252 alunos):</u></p> <p>- Reintegrados na 2ª série: 10; sendo 4%</p> <p>- Reintegrados na 1ª série: 92; sendo 36%</p> <p>- Permanentes na Classe Especial: 150, sendo 60%</p> <p>- Treinamento de professores para atuarem em classes especiais, convênio com a FAERS, no período de janeiro a julho, com a participação de 11 professores</p> <p><u>- Projetos (objetivos):</u></p> <p>- Propiciar aos educadores novas formas de lidar com a agressividade dentro da escola, bem como alertar os pais sobre o papel fundamental da família na prevenção de distúrbios de conduta</p> <p>- Conscientizar as famílias da importância de acompanhar o desenvolvimento físico, mental e social das crianças, divulgando os meios adequados de prevenção e profilaxia dos problemas de saúde das crianças. Preparar professores para identificar o alunado com problema, e, a partir deste momento, dar-lhe condições de alcançar o desenvolvimento pleno de seu potencial vindo a integrar-se em sua família, escola e comunidade (Relatório de 1984).</p> <p><u>- Atividades Realizadas:</u></p> <p>- acompanhamento, controle e apoio aos professores das classes especiais;</p> <p>- avaliação psicológica;</p> <p>- avaliação neurológica;</p> <p>- atendimento e acompanhamento</p>	<p>e desenvolver um corpo de conhecimentos que venham, de alguma forma, explicar aquilo que nós não conhecemos, a partir de que tipos de deficiência predominam neste país (Ib., p. 82).</p> <p>- <u>A Associação dos cegos do RS</u> solicita um centro de treinamento e formação profissional e um centro de reabilitação, porque a educação visa à integração (Ib., p. 89).</p> <p>- <u>A Associação dos surdos do RS</u>, procura integrar os surdos na sociedade (Ib., p. 89).</p> <p>- A <u>Sociedade Esportiva Louis Braille</u> destaca a educação física como forma de melhorar a auto-realização dos deficientes visuais e socializá-los e integrá-los na sociedade. A educação física terá, em suma, fins terapêuticos, e se propõe a normalizar ou melhorar o comportamento geral, a facilitar a aprendizagem escolar (...). (Ib., p. 90).</p> <p>- <u>A Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes</u> alega que “não há um atendimento pré-profissionalizante ao deficiente visual” (Ib., p. 91). “Se formos ao centro de reabilitação do INPS e olharmos na parte comercial, 50% dos deficientes estão fazendo cursos profissionalizantes fora da realidade” (Ib., p. 92).</p> <p>- A <u>Associação Rio-Grandense de Paralíticos e Amputados</u> aponta que “tem-se um grande número de vítimas de acidente e de trabalho. O deficiente físico não necessita de professor especial e classe especial. Os estados e municípios devem investir em transporte dos deficientes”. (...) “não há interesse em</p>	<p>- Este Comitê propôs a [...] criação de uma coordenação nacional para planejar; estimular e fiscalizar as ações dos diferentes órgãos governamentais, bem como a transformação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, em Secretaria de Educação Especial - SESP (Ib.).</p> <p>- Em 1986 foi criada a Secretaria de Educação Especial - SESP e a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE (Ib.).</p> <p>- O Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986: aprova o Regimento Interno da Secretaria de Educação Especial - SESPE como órgão Central de Direção Superior do Ministério da Educação, tem por finalidade:</p> <p>I - assessorar o Ministro de Estado na formulação de políticas e na fixação de diretrizes para a educação especial, em todos os níveis e modalidades de ensino e para pessoas portadoras de deficiência, problema de conduta e superdotadas;</p> <p>II - promover e coordenar o desenvolvimento da educação especial, através da cooperação técnica e do apoio financeiro ao Sistema Público de Ensino e às entidades e instituições particulares;</p> <p>III - estabelecer prioridades para a educação especial, considerando as características locais e regionais;</p> <p>IV - promover mecanismos de articulação e integração da Educação Especial com os demais órgãos que desenvolvam planos, projetos e</p>	<p>jurisdição, sem distinção alguma, independentemente de sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais” (Ib.).</p>
--	--	---	--

<p>psico-neurológico;</p> <ul style="list-style-type: none"> - avaliação psicopedagógica; - coordenação de reuniões pedagógicas, acompanhando o trabalho do professor da classe especial; - coordenação do Curso: fundamentação, Caracterização e Atendimento Educacional em Classes Especiais; - seminário de estudo de casos; - entrevista com pais; - elaboração de laudos; - acompanhamento e apoio aos professores das classes regulares; - apoio e orientação às diretoras das escolas municipais; - encaminhamento de crianças a outros serviços especializados; - orientação aos pais no manejo de seus filhos; - Favorecer o aluno no processo ensino-aprendizagem através de métodos e técnicas próprias e adequar as deficiências constatadas. - Acompanhar, controlar e auxiliar a produção do aluno e seu crescimento como pessoa. São alguns dos objetivos do treinamento de professores para a implantação gradativa de classes especiais na rede de ensino municipal (Ib.). - <u>Avaliação do alunado das primeiras séries e da pré-escola:</u> Aplicação do Teste Metropolitano de Prontidão – Forma R <p>Foram avaliados num total de 278 alunos, dos quais:</p> <ul style="list-style-type: none"> . 189 foram indicados para classe especial; 	<p>integrar o deficiente na classe comum”. Há necessidade de se pensar os prédios, pois muitos possuem muitas escadas. Educação especial não somente classe especial, professor especial (Ib., p. 94).</p> <p>- <u>A Federação Nacional das APAES (APAE de POA):</u> “Há necessidade de dados quantificáveis para destinar verbas. A APAE se propõe a promover o bem-estar, a proteção, o amparo, a educação, a reabilitação de todas as pessoas caracterizadas como excepcional onde quer que estejam” (Ib., p. 95). “O Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, tem sido totalmente omissos” com relação a programas de atendimento ao excepcional voltado às APAEs (Ib., p. 96). (...) “Familiares não se comprometem (não vão a reuniões e não comparecem às escolas)”. “A educação é um direito de todos e é preciso que os que se dizem normais assumam” (Ib., p. 98). Apelo “aos secretários de educação para que ajudem para que o excepcional tenha garantido o seu lugar. A realidade é que as escolas negam vaga quando trata-se de deficiência (Ib., p. 98).</p> <p>- Presidente da comissão de educação do RS cita a necessidade de “estabelecer a filosofia e as diretrizes e bases da educação especial no Estado...” (Ib. p. 99). Sugere que “seja modificado regimento interno de todas as escolas especiais para que haja mais espaço físico a fim de receber maior número de alunos” (Ib., p. 99).</p> <p>- Em 1980 e 1981 foram liberados recursos para a FAERS a fim de implementar ação supervisora para Educação Especial e para realização de</p>	<p>programas relacionados com a área;</p> <p>V - propor a execução de projetos e medidas de sensibilização da comunidade em apoio à educação especial;</p> <p>VI - propor, quando necessário, a elaboração de dispositivos legais, no âmbito de sua competência (Ib.).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em 1987: lançamento da Revista Integração com circulação em todo o território nacional (Ib.). - A Constituição Federal Brasileira de 1988 garante a educação como direito de todos, instituindo no Inciso III(3), do Artigo 208, do Capítulo III que, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1988). - Em 1988 é criada a União Brasileira de Cegos (Brasil/MEC/SEESP, 2007). - Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (Publicado no DOU de 25/10/1989): o regulamento dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (Brasil, 1989). 	
---	---	--	--

<p>. 72 indicados para classe regular; . 04 indicados para avaliação psicológica e neurológica; . 01 indicado após avaliação psicológica, encaminhado para escola especial. (Ib.). <u>Gabinete do Prefeito:</u> (...) “A novidade importante está caracterizada pelo início das atividades do Centro de Preparação e Iniciação às Ciências da Informática, onde as crianças de Novo Hamburgo começam a manter contato com os computadores”. CEPIC – Centro de Preparação e Informação à Ciência da Informática. Atividades – 1985 (...) Aulas de psicologia do desenvolvimento e linguagem do computador. (...) Noções básicas da teoria de Jean Piaget (...) Inteligência artificial; inconsciente matemático (...) (Relatório de 1985). <u>CADOE - Atividades Realizadas:</u> . Informações, pareceres, ofícios, atas, registros, arquivo, laudos, controle frequência aluna da classe especial (fev a dez) (Ib.) - Aplicação do Teste Metropolitano nas 1ªs séries com o objetivo de organizar as classes especiais para 1986. Levantamento dos testes e elaboração de laudos. - Avaliação psicológica e neurológica. - Organização e complementação de prontuários - Devolução dos casos para os familiares, bem como, através de laudos, para as escolas - Setor de Psicologia – atendimento individual e em grupos de crianças.</p>	<p>estudos adicionais de especialização nessa área (Ib., p. 105). - Representante do Conselho Estadual cita categorias de deficientes: “os educáveis, os treinados, e os dependentes, portadores de problemas de conduta, deficientes da fala, deficientes da comunicação, da autocomunicação, deficientes da visão, deficientes físicos, não sensoriais, portadores de deficiências múltiplas, superdotados (...)” (Ib., p. 107). - Representante da Faculdade de Passo Fundo cita Montessori que, “(...) conhecendo as etapas de desenvolvimento tanto biológica como a psicológica, conseguiram trazer essas crianças a quase uma normalidade” (Ib., p. 118) - “(...) a FACED/UFRGS desenvolveu em 1984-85, o projeto de pesquisa sobre ‘A Habilitação do professor em estudos adicionais para atuar em educação Especial: avaliação de uma experiência e repercussões no sistema de ensino’, sob os auspícios do MEC/CENESP. Em 1985, novo projeto de pesquisa foi proposto sobre: ‘A Praxis da Escola Especial – procurando subsídios para a formação do professor’” (Bastos, 1987). - Lei Estadual nº 8.064, de 29 de novembro de 1985 dispõe sobre o ingresso de pessoas com deficiência física, sensorial ou mental no serviço público estadual (Rio Grande do Sul, 1985). - Uma das metas da FAERS em 1986 é nenhum município sem classe especial. - Em 1988 ocorre a alteração da Lei da FAERS, mudando a denominação para</p>		
--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> - Controle medicamentos à clientela pelo setor médico. - Visitas às classes especiais. - Reuniões pedagógicas com grupos de professoras das classes especiais. - Contatos e providências junto à escola especial. - Assessoramento aos professores no manejo aos alunos-problema, bem como resultado às avaliações realizadas sempre que necessário. - Setor de Psicologia – entrevista familiar, técnicas psicométricas e projetivas, relato do caso, devolução do caso à família e devida orientação, elaboração do laudo psicológico. - Setor médico – anamnese, exame físico, ENE, relato do caso, devolução do caso e orientação, elaboração do laudo médico (Ib.). - Em 1985: 29 classes especiais distribuídas em 21 escolas municipais. Matrícula geral: 452 alunos – matrícula real 359 alunos - 08 alunos foram reintegrados na 2ª série (Ib.). - Em nossa sociedade o fantasma do fracasso escolar mobiliza uma aliança entre os pais, professores, psicólogos e médicos, a qual pode forçar a criança ao êxito no rendimento escolar (Relatório de 1986). - No terceiro ano de atividade temos como objetivo em nossas classes especiais, um trabalho integrado à educação geral, dando oportunidades à criança diferente, no sentido de assisti-la em seu desenvolvimento e em suas potencialidades e/ou corrigi-la em suas dificuldades (Ib.). 	<p>Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no RS – FADERS.</p> <p>- Constituição do Estado do RS (1989), Artigo 214: <i>O Poder Público garantirá educação especial aos deficientes, em qualquer idade, bem como aos superdotados, nas modalidades que lhes adequarem</i> (Rio Grande do Sul, 1989).</p>		
---	---	--	--

	<p>- Escola Especial de Deficientes Auditivos – (...) uma turma de 24 alunos da Escola Estadual Especial para Deficientes Auditivos está participando de um horário no CEPIC, às terças e sextas-feiras (Relatório de 1987).</p> <p>- (...) Avaliação pedagógica nos alunos das 1^{as} séries da rede municipal de ensino, com o objetivo de selecionar o alunado para as classes especiais/1988. Estudo de casos e elaboração de laudos individuais (Ib.).</p> <p>- Pretendemos ampliar ainda mais o papel do psicólogo no CADOE, passando de uma Psicologia Clínica centrada no psicodiagnóstico para uma Psicologia Escolar com enfoque na situação educacional (Ib.).</p> <p>- Entretanto, tal proposta só será viável se tivermos mais profissionais contratados, pois o mínimo necessário são 8 (oito) psicólogos para trabalharmos por zoneamento (Relatório de 1987).</p>			
<p>D É C A D A D E 1 9 9 0</p>	<p>- Classes especiais em 36 escolas; 44 turmas (522 alunos) (Relatório de 1990).</p> <p>- CADOE: atua com uma equipe interdisciplinar, visando trabalho operativo, objetivando discutir situações na busca ativa de soluções viáveis, através do psicodiagnóstico clínico e escolar, avaliando neurológica e psicopedagógica, procurando estabelecer a ponte entre o referencial médico, psicossocial e a proposta pedagógica. Conta em sua equipe com dois (2) psicólogos, dois (2) orientadores educacionais, um (1) professor especializado e coordenador do grupo, atingindo a clientela das séries iniciais acompanhando com maior ênfase alunos</p>	<p>- FADERS: desde 1988 na sua nova definição, como “Fundação de personalidade jurídica de direito privado, destinada a dar atendimento no campo da educação do trabalho, da saúde, da reabilitação, da previdência e da assistência social, às pessoas com deficiência e superdotadas” (Rio Grande do Sul, 1988).</p> <p>- Lei nº 9.049/1990: define “como uma fundação vinculada à Secretaria de Educação, às pessoas com deficiência visual, auditiva, física, mental, múltipla e outras previstas na lei Federal, e às pessoas superdotadas e/ou talentosas”.</p> <p>- “Educação Especial”: “(...) Deficientes não querem migalhas” (RE, v. 25, nº</p>	<p>- Lei 8069/1990 – ECA Art. 54 prevê o <i>atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino</i> (Brasil, 1990).</p> <p>- Em 1990, com a reforma no MEC, se extingue a SESP ficando a Secretaria Nacional de Educação Básica - SENEb responsável pela educação especial (Brasil/MEC/SEESP, 2007).</p> <p>- Em 1992, com nova reforma do MEC, o órgão de educação especial foi reconduzido à categoria de secretaria, com a sigla SEESP – Secretaria de Educação Especial (Ib.).</p> <p>- Em 1990 é criada a estrutura da SENEb do Departamento de Educação</p>	<p>- Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 9 de março de 1990 - Jomtien, Tailândia, resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos. Foi organizada conjuntamente pela Unesco, PNUD, Unicef e Banco Mundial e reuniu mais de 1.500 participantes de 155 países. O tema central "Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem", foi aprovada juntamente com o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de</p>

<p>e professores das classes especiais (Relatório de 1990).</p> <p>- CADOE: Segue a mesma proposta do ano anterior com a diferença que foi contratado 1 neuropediatra como era solicitado nos anos anteriores e mais 3 orientadores e 1 supervisor.</p> <p>- 49 classes especiais em 34 escolas, atendidos por 30 professoras especializadas e 05 em especialização (615 alunos)</p> <p>Reintegrados:</p> <p>- na 1ª série 259 – 42%</p> <p>- na 2ª série 10 alunos – 2%</p> <p>Continuarão na Classe especial em 1992, 260 alunos</p> <p>Encaminhamentos:</p> <p>- para Escola especial: 03</p> <p>- para serviço especializado: 02 (Relatório de 1991)</p> <p>- É reorganizada a SEMEC, criada através da Lei Municipal nº 180/91 de 12/12/1991. Nesse ano, incorpora o desporto.</p> <p>- Em 1992 tem-se 12 turmas de classes especiais, em 09 escolas, com 92 alunos. A reprovação é de 100%. A maioria dos alunos concentram-se na faixa dos 8 aos 10 anos (Relatório de 1992).</p> <p>- É extinto o CADOE e encaminhados profissionais ou para a OE da SEMEC, ou para a saúde (Ib.).</p> <p>- É criada a Seção de Educação especial: a política não é de expansão das classes, mas de atendimento. Áreas de psicologia e psicopedagogia (Ib.).</p> <p>- O termo “com necessidades especiais” é utilizado em lugar de “excepcional”. (Relatório de 1992)</p> <p>- Classes Especiais – Atendimento</p>	<p>173, 1991).</p> <p>- “Há ausência de uma política de prevenção da deficiência”. “(...) O problema maior é o preconceito, a idéia de que para aprender as pessoas precisam ser perfeitas”. “(...) A escola tem medo de aceitar em suas classes regulares, crianças que apresentam qualquer tipo de deficiência como se fosse um mal contagioso. A solução então é mais fácil agrupá-los em classes especiais” (...). “No RS existem cerca de 700 classes especiais na rede pública de ensino, oito escolas especiais e 5 atendimentos ligados à FADERS” (RE, v. 25, nº 173, janeiro de 1991, p. 9).</p> <p>- Em 1991 é feita proposta de extinção da FADERS, vetada pelo poder legislativo (Ib.).</p> <p>- Em 1993: Portarias 01155 e 01156 constituem grupo de trabalho para a educação especial.</p> <p>- A Lei Estadual nº 10.228, de 06 de julho de 1994, prevê que “as deficiências físicas, mentais e sensoriais não são consideradas causas impeditivas para admissão no serviço público estadual. Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de inscrição em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras” (Rio Grande do Sul, 1994).</p> <p>- Lei Estadual nº 10.538, de 12 de setembro de 1995: dispõe sobre a realização de exames de acuidade visual e auditiva nas escolas públicas estaduais e dá outras providências (Rio Grande do Sul, 1995a).</p> <p>- Lei Estadual nº 10.556, de 17 de</p>	<p>Supletiva e Especial - DESE, com competências específicas em relação à Educação Especial. É Incluída na estrutura da DESE a Coordenação de Educação Especial (Ib.).</p> <p>- Resolução nº 1/1991 do FNDE condiciona o repasse do salário educação (criado em 1964) à aplicação pelos estados e municípios, de pelo menos 8% dos recursos educacionais na Educação Especial (Ib.).</p> <p>- Em 1992 uma nova reorganização ministerial possibilitou a recriação da Secretaria de Educação Especial – SEESP, vinculada ao Ministério da Educação, no qual permanece atualmente (Ib.).</p> <p>- Plano Decenal de Educação Para Todos, de 1993, prevê <i>nenhuma criança fora da escola</i> (Ib.).</p> <p>- A Portaria 1793/1994 recomenda inclusão de conteúdos e disciplina de Educação Especial nos cursos de formação de professores de nível superior (Ib.).</p> <p>- Em 1994, a SEESP lançou a “Política Nacional de Educação Especial – PNEE”, consolidando princípios, objetivos, diretrizes e metas. Define a Educação Especial como “processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas ou de altas habilidades que abrange os diferentes níveis ou graus do sistema de ensino” A expectativa era de que o número de alunos atendidos obtivesse crescimento de pelo menos 25% até o final do século XX (Brasil, 1994).</p> <p>- Em 1995 é criada a Associação</p>	<p>aprendizagem. Cooperação entre as Nações; expandir o enfoque; promover a equidade; fortalecer a solidariedade nacional (UNICEF, 1990).</p> <p>- A Resolução 45/91, de 14 de dezembro de 1990, da Assembléia Geral da ONU, propõe a construção de uma sociedade para todos em 20 anos. A Assembléia Geral solicita ao Secretário-Geral uma mudança no foco do programa das Nações Unidas sobre deficiência passando da conscientização para a ação, com o propósito de se concluir com êxito uma sociedade para todos por volta do ano 2010 (Brasil/MEC/SEESP, 2007).</p> <p>- A Declaração de Vancouver/ Canadá em 1992, com 2.000 participantes de mais de 100 países, se posiciona pelos direitos humanos e pela paz no mundo, clamando todas as organizações de pessoas com deficiência a se unirem para exigir mudanças radicais na sociedade (Ib.).</p> <p>- A Declaração de Cartagena de Índias sobre Políticas Integradas para Pessoas com Deficiências na Região Ibero-Americana - Colômbia efetivou-se em 1992 (Ib.).</p> <p>- Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para Alunos com Necessidades Especiais: promovido pela UNESCO/OREALC, em 1992 – Caracas. Seguiu as diretrizes do Programa de Educação Especial, com sede na UNESCO, em Paris (Ib.).</p> <p>- Em 1993, ocorreu a Conferência Hemisférica de pessoas com deficiências/. Agenda para o futuro - Washington, EUA (Ib.).</p>
---	---	---	---

<p>Educacional em Pólos; Encaminhamento de alunos a serviços especializados; integração educação especial e educação geral (Relatório de 1993)</p> <p>- <u>Seção: Educação Especial</u></p> <p>- Sala de Recursos (Def. Visuais)</p> <p>- Classes Especiais</p> <p>- Encaminhamento de Alunos a Serviços Especializados (Relatório de 1994).</p> <p>- Reuniões com especialistas (neuropediatras, psicólogos, psiquiatras, assistente social, psicopedagogos, fonoaudiólogos), para estudo de casos.</p> <p>- Seminário em educação especial: (...) participação na discussão regional do programa estadual de atenção integral à pessoa portadora de Deficiência PEAI/RS (Relatório de 1996)</p> <p>- A Secretaria de Educação e Educação e Desporto – SMED de NH foi reorganizada através da Lei Municipal nº 09, de 25 de março de 1997, modificando a lei que cria a Secretaria de Cultura e Turismo e altera as leis 180/91 e 182/91 de 20 dezembro de 1991.</p> <p>- Criam-se Classes de aceleração (4 escolas) para alunos com defasagem idade-série</p> <p>- Sala de recursos para cegos (Relatório de 1997)</p> <p>- Em 1997 estrutura-se o CAIE – Centro de Atendimento Interdisciplinar à Escola; cria-se o GEPEI – estudo da inclusão.</p> <p>Relatório do CAIÊ: atendimento a pais; atendimento ao aluno; atendimento às equipes escolares; classes especiais em 6 escolas. (Relatório de 1999).</p>	<p>outubro de 1995: institui a notificação compulsória para casos de nascimento de portadores de deficiência (Rio Grande do Sul, 1995b).</p> <p>- Lei Estadual nº 11.056, de 18 de dezembro de 1997: dispõe sobre matrícula para aluno portador de deficiência locomotora em escola pública mais próxima de sua residência, assegura adequação dos espaços físicos e dá outras providências (Rio Grande do Sul, 1997).</p> <p>- Lei Estadual n.º 11.405, de 31 de dezembro de 1999: dispõe sobre a oficialização da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais (Rio Grande do Sul, 1999).</p> <p>- O Decreto nº 39.678/1999 institui política pública estadual para PPD e PPAH. Implantado o Fórum permanente da Política Estadual para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas habilidades no estado do RS (Rio Grande do Sul/MP, 1999).</p>	<p>Brasileira de Síndrome de Down.</p> <p>- O Decreto nº 1.744/95 institui benefício de prestação continuada à pessoa portadora de deficiência e ao idoso (Brasil/MEC/SEESP, 2007).</p> <p>- Em 1996 é criado o Fórum Permanente dos IES sobre as questões relativas às pessoas com necessidades especiais (Ib.).</p> <p>- O Aviso Ministerial 277 de 1996 recomenda a criação de condições próprias para possibilitar acesso e permanência dos alunos com necessidades especiais nas Instituições de Ensino Superior (Ib.).</p> <p>- Em 1996 é criado o Programa de Distribuição de Materiais Didáticos para Deficientes Visuais (Ib.).</p> <p>- Em 1996 é lançado o Programa de Implantação de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais/CAP (Ib.).</p> <p>- Em 1996 é elaborado o Programa de Capacitação de Professores do Ensino Regular para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais (Ib.).</p> <p>- Nova LDBEN 9394/96, Cap. V, Art. 58: “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996).</p> <p>- Em 1997 é veiculada a Campanha de Sensibilização da Sociedade para a Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (Ib.).</p> <p>- Em 1997: inclusão na TV Escola da Série Educação Especial.</p>	<p>- A Declaração de Santiago - resultou da V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, ocorrida em 1993. Promovido pela UNESCO, teve o objetivo foi “melhorar os níveis globais da qualidade de aprendizagem” (Carvalho, 2000).</p> <p>- Em 1993 são aprovadas pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, as Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades (<i>discapacidades</i>). (Carvalho, 2000).</p> <p>- Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais - Salamanca, Espanha, em 1994: “Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outros” (UNESCO, 1994, p. 17).</p> <p>- O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Brasil, 2001b).</p> <p>- Primeira reunião dos participantes da Conferência de Ministros responsáveis pela situação da pessoa com deficiência, ocorreu em 1994 - Montreal, Canadá (Brasil/MEC/SEESP, 2007).</p> <p>- Em 1995: Reunião técnica com os</p>
---	--	---	--

			<p>Implementação de um Programa de Capacitação de Educadores com o material da UNESCO – Necessidades Educacionais Especiais em Sala de Aula (Ib.).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em 1997 há a implantação da Tecnologia do DOS-VOX no Sistema Sintetizador de Voz, para suporte na educação dos cegos (Ib.). - Em 1998 é realizado o Congresso Internacional e III Ibero Americano sobre Superdotação, em Brasília (Ib.). - Em 1998 é realizado do III(3º) Congresso Ibero Americano de Educação Especial, em Foz do Iguaçu (Ib.). - Em 1998 é elaborado o documento Adaptações Curriculares para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ib.). - Em 1999 é criada a Comissão Brasileira de Braille, junto à SEESP (Ib.). - Decreto nº 3.298/99: regulamenta a Lei 7.853/89 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da pessoa Portadora de Deficiência e consolida normas de proteção (Ib.). - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, criado em 1º de Junho de 1999, através do Decreto nº 3.076 é o órgão superior de deliberação coletiva do Ministério da Justiça (Ib.). 	<p>países componentes do MERCOSUL e OIT, visando incluir o tema "Educação Especial" na agenda do MERCOSUL Educativo (Ib.).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convenção da Guatemala, de 8 de junho de 1999. A Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), reunida Guatemala, aprovou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, também conhecida como a Convenção da Guatemala, ratificada e promulgada pelo Brasil (Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001) (Ib.). - Carta para o Terceiro Milênio, de 9 de setembro de 1999. Aprovada pela <i>Rehabilitation International</i>, em Londres, Reino Unido e Irlanda do Norte. Define a situação das pessoas com deficiência e estabelece medidas que levem a sociedade a proteger os direitos destas pessoas mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão em todos os aspectos da vida, apontando a responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não-governamentais e internacionais (Brasil/MEC/SEESP, 2007). - Declaração de Washington, de 25 de setembro de 1999. Durante a Conferência de Cúpula Perspectivas Globais sobre Vida Independente para o Próximo Milênio, participantes do Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiência e de Vida Independente aprovaram o compromisso de executar, em seus países, o Plano de Ação que assegura a continuidade, a promoção e
--	--	--	---	---

				disseminação da filosofia de vida independente (Ib.).
D É C A D A D E 2 0 0	<p>- Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão - GEPEI: palestras com especialistas; encontros quinzenais dos setores da Ed. Especial. Ed Infantil, alfabetização e equipe do CAIE; acompanhamento das primeiras séries com alunos incluídos; encaminhamento de alunos com necessidades educativas especiais para classes regulares; assessoria às escolas</p> <p>- A inclusão escolar é acompanhada pelo CAIE; a Educação Especial com as Classes Especiais é acompanhada por uma psicopedagoga (Relatório de 2000).</p> <p>- criação do setor Acompanhamento da Aprendizagem (equipe multiprofissional) em 2001 que ficou responsável pela educação especial. Este setor também abrange o acompanhamento de: Inclusão Educativa; Projetos Especiais; Laboratório de Aprendizagem; Salas de Recursos; classes de aceleração, entre outros.</p> <p>- “Novo milênio, Nova escola, Nova avaliação”, referenciado nos “quatro pilares da educação” (Relatório de 2001).</p> <p>- Nova proposta: (...) urge a necessidade de uma nova concepção e de um, novo mecanismo de atuação da educação especial, inserida na escola regular, que realmente atenda as necessidades dos educandos de modo a contribuir para a sua inclusão social e aprendizagem. Visa consolidar a classe de educação especial como um recurso educacional alternativo e temporário a classe comum (Relatório de 2002).</p> <p>- Equipe Multiprofissional (atividades):</p>	<p>- Fundação da AACD data do ano 2000, em Porto Alegre, cuja sigla atual significa Associação de Assistência à criança deficiente, onde funciona o Centro de Reabilitação da Associação (Associação..., 2007).</p> <p>- FADERS: Lei 11.666 de 2001 muda novamente a denominação para Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e Altas Habilidades no RS – FADERS (Rio Grande do Sul, 2001).</p> <p>- Lei Estadual nº 11.664, de 28 de agosto de 2001, dispõe sobre a gratuidade nas linhas comuns do transporte intermunicipal (Rio Grande do Sul, 2001a)</p> <p>-Resolução nº 267/2002/CEED/RS, fixa os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. Define como alternativa preferencial o ensino comum para o atendimento a alunos com NEE. Política pública coerente um “Projeto Pedagógica da Escola Inclusiva” (Id, 2002).</p> <p>- Parecer 441/2002: prevê o apoio de professor especializado ao professor regente; a utilização de salas de recursos; o encaminhamento a serviços especializados de apoio; a criação de oficinas; a redução do número de alunos na classe e a participação em classes especiais, entre outros. Casos em que o aluno necessitará de um apoio que nem a classe comum, nem a sala de recursos é capaz de prover. Nesses casos, a constituição de classes especiais ou</p>	<p>- Lei 10.098/2000: estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil/MEC/SEESP, 2007).</p> <p>- Em 2000: lançamento da produção do Livro Didático em Braille; realização do V Congresso Nacional de Arte-Educação na Escola Para Todos e VI Festival Nacional de Artes sem Barreiras - Brasília (Ib.).</p> <p>- Em 2001: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, elaborado pelo MEC/SEESP, com representantes de Organizações de Surdos (Ib.).</p> <p>- Lei 10172/2001: Plano Nacional de Educação. “A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular (...) é uma medida importante” (Brasil, 2001).</p> <p>- Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e Resolução CNE/CEB nº 02 de 11/09/2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.</p> <p>- Parecer 17/2001 - CNE/CEB: diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. “A Educação Especial, como modalidade da educação escolar, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação</p>	<p>- Declaração de Manchester sobre Educação Inclusiva, de 28 de julho de 2000, com o tema "Incluindo os Excluídos". O V Congresso Internacional de Educação Especial, reunido de 24 a 28 de julho em Manchester, Reino Unido e Irlanda do Norte, teve a participação de mais de 1.000 delegados procedentes de 98 países (Brasil/MEC/SEESP, 2007).</p> <p>- Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, de 5 de junho de 2001. Representantes de várias partes do mundo, reunidos em Montreal, Canadá, conclamam governos, empregadores, trabalhadores e comunidade a se comprometerem com o desenho inclusivo e aplicá-lo em todos os ambientes, produtos e serviços (Ib.).</p> <p>- Decreto nº 3.956/2001 promulga a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (Ib.).</p> <p>- Declaração de Madri, de 23 de março de 2002. Aprovada em Madri, Espanha, define o parâmetro conceitual para a construção de uma sociedade inclusiva, focalizando os direitos das pessoas com deficiência, as medidas legais, a mudança de atitudes, a vida independente, o apoio às famílias, às mulheres com deficiência, a adequação da sociedade às pessoas com deficiência, o emprego, os empregadores, os sindicatos, as organizações de pessoas com deficiência, a mídia, o sistema educacional e a contribuição de todos para desenvolver uma sociedade para</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação e encaminhamento de alunos para as CEE e para ensino regular; - Visitas domiciliares para acompanhamento, avaliação e encaminhamento de alunos matriculados na rede municipal de ensino ou comunidade; - Reuniões mensais com professores de sala de recursos - Visitas de assessoria aos professores de SR; - Entrevistas com pais de alunos - Assessoria aos coordenadores pedagógicos e orientadores, frente ao trabalho de inclusão (...). (Relatório de 2003). - Visitas às escola para dialogar sobre alunos incluídos, salas de recursos, classes especiais; - Criação de Salas de Recursos; - Reuniões mensais com professores que trabalham com alunos de inclusão; - Ampliação dos serviços de apoio. - <u>Projeto de formação de professores:</u> “nestes tempos em que as mudanças são rápidas, as verdades estão em constante transformação é importante que se desenvolva nos alunos a capacidade de aprender a aprender, a saber usar as informações recebidas, conectando-as com a realidade de sua necessidade” (Relatório de 2004). - Em 2005 todos alunos que têm condições são incluídos, os demais são encaminhados à APAE. Desfazem-se as classes especiais (Relatório de 2005). - Redução do número de alunos em turmas de inclusão (248 turmas e 412 alunos); - Estagiários do Projeto AFA (Aprender Fazendo) no apoio às turmas de inclusão; 	<p>oficinas será o caminho a adotar (Id., 2002a).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lei Estadual nº 11.739, de 13 de janeiro de 2002 (Id., 2002b), dispõe sobre o ingresso e permanência de cães-guia para pessoas portadoras de deficiência visual nos locais públicos e privados e dá outras providências - Lei Estadual nº 11.791, de 22 de maio de 2002 (Id., 2002c) que institui normas para funcionamento dos Serviços Residenciais Terapêuticos no Estado do Rio Grande do Sul. - <u>Plano Estadual de Educação:</u> “Segundo o Censo Escolar 2003, no Rio Grande do Sul, o atendimento ao segmento de alunos com necessidades educacionais especiais cresceu em torno de 14,7%, ou seja, de 19.770 matrículas, em 1999, para 22.670, em 2002, sendo que 67%, dessas matrículas, são oferecidas por instituições educacionais privadas. Em 2003, o número de matrículas, na educação especial, foi de 24.117, representando um aumento de 5,99%.Face ao exposto, constata-se a necessidade premente de qualificação da escola, nos aspectos de gestão, recursos humanos, condições arquitetônicas e curriculares para que esta, gradativamente, possa constituir-se em uma escola para todos” (Rio Grande do Sul, 2005). - PEE: “O princípio norteador da educação especial é o respeito às diferenças, buscando uma inclusão responsável. Sendo esse o grande desafio a ser enfrentado. Desta forma, as diretrizes, os objetivos e metas prevêem a articulação de ações, flexibilidade de 	<p>inclusiva” (Brasil, 2001a).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolução 02/2001: o Artigo 2º prevê que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001b). - Em 2002 ocorre a integração da Secretaria de Educação Especial (SEESP) à Rede Nacional de Formadores da Secretaria de Educação Fundamental (SEF). (Brasil/MEC/SEESP, 2007). - A Lei 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão (Ib.). - A Portaria 2.678/2002 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino (Ib.). - O Decreto 5.296/2004 regulamenta as leis 10.048/00 e 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Ib.). - O Decreto 5.626/2005 regulamenta a Lei 10.436/2002, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação do professor, o instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos (Ib.). - Lançamento do Plano Nacional de 	<p>todos (Ib.).</p> <ul style="list-style-type: none"> - A assembléia da DPI, reunida em Sapporo, Japão, participantes procedentes do mundo inteiro, aprovou a Declaração de Sapporo, de 18 de outubro de 2002, que aborda os temas: Paz, Voz das Próprias Pessoas com Deficiência, Direitos Humanos, Diversidade Humana, Bioética, Vida Independente, Educação Inclusiva, Desenvolvimento Internacional, Conscientização do Público e Empoderamento (Ib.). - Declaração de Caracas, de 18 de outubro de 2002. Participantes da primeira conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas famílias, reunidos em Caracas, Venezuela, assumiram vários compromissos e declararam 2004 como o Ano das Pessoas com Deficiência e Suas Famílias (Ib.). - Convenção Internacional para Proteger e Promover os Direitos e a Dignidade das Pessoas com Deficiência, 2003. A Resolução 56/168, de 19 de dezembro de 2001, da Assembléia Geral da ONU, estabelece o Comitê Especial para que examine propostas relativas a uma convenção internacional ampla e integral para proteger e promover os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência, baseada em um enfoque holístico do trabalho realizado nas esferas do desenvolvimento social, dos direitos humanos e da não-discriminação. O processo de elaboração desta Convenção encerrou-se no dia 13 de dezembro de 2006, quando a Assembléia Geral da ONU aprovou por unanimidade os
--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> - Realização de Seminário de Educação Especial; - Serviços de apoio: projeto de “Equoterapia”; salas de recursos, musicoterapia, motricidade, projetos ambientais, entre outros; - Adaptação curricular e revisão da avaliação (rampas, computadores, equipamentos pedagógicos); - acompanhamento às turmas de inclusão pelas equipes multiprofissionais da SMED (4 equipes composta de uma pedagoga, uma psicopedagoga ou psicomotricista e uma psicóloga) - ampliação da parceria com a escola estadual especial para surdos Kelly Meise Machado (Relatório de 2005). - <u>Equipes Multiprofissionais</u>: discussão das necessidades da escola quanto à aprendizagem dos alunos: metodologia, adaptações curriculares, parcerias com diversos espaços, organização dos espaços físicos; formação continuada: Educação Inclusiva (professores) (...). - Criação do Núcleo de Apoio Pedagógico com atendimentos em psicopedagogia, psicomotricidade, psicologia, dançaterapia, EJA Libras, Sala de Recursos para Cegos e Deficientes Visuais (Relatório de 2006). - <u>Equipe Multiprofissional</u>: - Encaminhamento e acompanhamento de alunos com NEE e/ou dificuldade de aprendizagem; - encaminhamento e acompanhamento de alunos ao NAP; - Formações em Educação Inclusiva e Sala de Recursos; - Articulação com profissionais, setores, redes e parceiros: CAPSI, FEEVALE, 	<p>currículos; adequação dos prédios e ampliação de recursos” (Ib.).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lei Estadual nº 12.227, de 05 de janeiro de 2005 dispõe sobre a adaptação dos veículos do Sistema Estadual de Transporte Metropolitano de Porto Alegre (Id., 2005a). 	<p>Educação em Direitos Humanos em 2006 (Ib.).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dados do Censo Escolar de 2006 (MEC/INEP) registram o crescimento do atendimento inclusivo no Brasil, passando dos 24,7% em 2002 para 46,4% em 2006 (Ib.). - Lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE em 2007 que prevê a inclusão das pessoas com deficiência (Ib.). - Parecer nº 6 trata sobre o atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, quando prevê que a proposta pedagógica de cada escola deve ser “elaborada de forma coletiva por todos os segmentos que compõem a escola e pela comunidade local” (Brasil, 2007a). - Na estrutura do MEC a modalidade da Educação Especial está vinculada à SEESP. <p>Dois programas principais constam na página de apresentação do Portal do MEC: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação – NAAH (Brasil, MEC/SEESP, 2007).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ações, programas e projetos da SEESP: Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; Apoio à Educação de Alunos com Deficiência Visual; Apoio à Educação de Alunos com Surdez; Apoio à Educação Infantil; Apoio à Educação Profissional; Apoio Técnico e Pedagógico aos Sistemas de Ensino; Projeto de Informática na Educação 	<p>cinquenta capítulos da convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. O documento ratifica todos os direitos dos cidadãos com deficiência e proíbe a discriminação contra pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida, incluindo os direitos sociais, como o direito à educação, aos serviços de saúde, à acessibilidade, entre outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino (Ib.). - Organização dos Estados Americanos - OEA aprova Declaração Pelos Direitos das Pessoas com Deficiência. Na sessão plenária da OEA, realizada em 6 de junho de 2006, foi elaborada a Declaração da década das Américas: Pelos Direitos e a Dignidade das Pessoas com Deficiência, prevendo uma política de integração na América Latina (Ib.). - No dia 1º de agosto de 2008, o depósito da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pelo Brasil foi concluído junto a Secretaria Geral das Nações Unidas. Com isto, o Brasil passa a ser o décimo primeiro País da América Latina em condições de participar da Conferência dos Estados Partes (Brasil, 2008).
---	---	--	--

	<p>NAP, Secretaria da Saúde, Programa Sentinela, Conselho Tutelar, CMDCA, APAE (...) (Relatório de 2007).</p>		<p>Especial - PROINESP; Programa de Apoio à Educação Especial - PROESP; Projeto Educar na Diversidade; Edital Programa INCLUIR - Igualdade de oportunidades para estudantes com deficiências (Ib.).</p> <p>- Documentos oficiais apontam para a responsabilidade de toda a sociedade. O MEC, com o plano de metas do “Todos pela Educação”, convoca a sociedade para a “união de esforços, em que cada cidadão ou instituição é co-responsável e se mobiliza, em sua área de atuação, para que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma Educação Básica de qualidade” (Brasil, 2008a).</p>	
--	---	--	--	--

ANEXOS



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVO HAMBURGO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E ENSINO
DIVISÃO DE MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO

Of. 5/69

Novo Hamburgo, 28 de janeiro de 1969.

Senhor Prefeito,

Vencida a etapa de mais um ano letivo, vimos apresentar o relatório das atividades do Departamento de Educação e Ensino e da DIMEP referente ao exercício de 1968.

Temos presente ainda as palavras textuais de - Vossa Senhoria quando determinava as diretrizes administrativas do Ensino Primário Municipal no início de seu governo: desenvolver um trabalho de equipe, valorizar as associações ligadas à escola, atualizar conceitos e preparar o magistério, realizando - uma revolução no ensino primário.

Conseguimos, graças à uma ação conjunta de todos, apoiados pelo Prefeito, nos aproximar do ideal previsto.

...

Ilmo. Sr.
Bel. Niveo Leopoldo Friedrich
DD. Prefeito Municipal
Nesta

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVO HAMBURGO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

- SEMEC -

RELATÓRIO FINAL

1975

1ª. VIA



PREFEITURA MUNICIPAL
Novo Hamburgo

Uma cidade humana, alegre e dinâmica

RELATÓRIO
1985



PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVO HAMBURGO
Estado do Rio Grande do Sul

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO - SEMEC

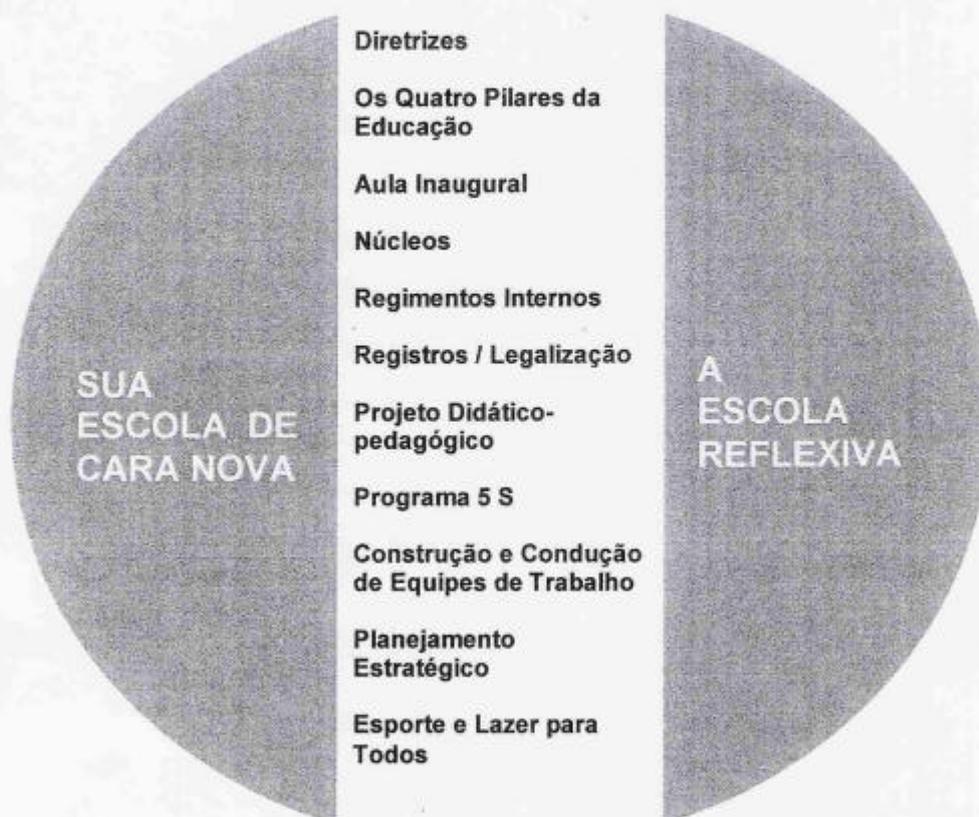
R E L A T Ó R I O A N U A L

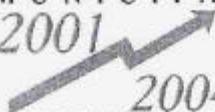
1 9 9 3



PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVO HAMBURGO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DESPORTO

RELATÓRIO 2001



ADMINISTRAÇÃO
MUNICIPAL
2001 
2004
NOVO HAMBURGO
PRA VOCE

Processos corretivos de deficiência

Oydia Bolsom Cardoso
Departamento de Educação, Fundação da Secretaria
Geral de Educação e Cultura, D. F.

I — Casos em que os necessários níveis de maturidade não foram atingidos.

É necessária a ginástica respiratória e trabalhos manuais, correspondendo, de preferência, com marchas mais resistentes, como cartolina, (reorte, colorido etc.), antes mesmo de utilizar a massa plástica. Só depois de uma adaptação perfeita no lápis, tesoura, papel e cartolina, é permitido passar ao trabalho em massa plástica levando à observação global e de detalhes.

Jogos educativos, marcha, a princípio mais lentas, mais aceleradas depois, mantendo, do princípio ao fim, o mesmo ritmo, ou variando uniformemente o ritmo. Como há um ritmo próprio de cada ser, permitir que a criança determine o ritmo das marchas, considerando o grupo. Depois levá-la a retardar ou acelerar, em situações de jogo.

Durante esse período, que deve durar de 1 a 2 meses, não deve ser tentado o ensino regular da leitura e escrita; é mais um período de adaptação ao material e ao ambiente escolar. Só depois de aplicar novo teste ABC, poderá ser tentada a aprendizagem.

II — Casos em que a criança revela baixo nível de resistência à fadiga ou falta de foco visual.

É necessária de conhecer os resultados do exame e do cálculo do índice AGH; bem definidas as causas, poderemos fornecer uma indicação mais segura na orientação do seu ensino.

III — Casos em que há tendência à inibição.

Ginástica respiratória, rítmica, e jogos educativos, levando sempre a dar a criança a direção normal da escrita da esquerda para a direita. Trabalhos manuais em massa plástica de modo a organizar palavras em cartolinas manuscritas, marcando sempre o ponto de partida.

Se a tendência for ligeira, poderá facilmente começar marchando sobre palavras escritas no chão em caracteres manuscritos (de 3 sílabas no máximo) ou acompanhando com o dedo palavras também manuscritas escritas no quadro. (Considerar-se não há tendência natural falanda: a criança é cartolina e é levada a comportar-se como escrita).

IV — Casos em que há deficiências na construção motor.

Ginástica respiratória e rítmica (ritmo mais lento a princípio mais rápido depois), exercício de equilíbrio sobre a ponta dos pés (estádios), trabalhos manuais com mate-

riais que ofereçam uma certa resistência (cartolina, a princípio, lâminas de madeira, mais tarde).

A massa plástica, só poderá ser empregada quando o controle, ao utilizar a tesoura, lápis etc. for o mais perfeito possível.

V — Casos em que há deficiência na percepção visual.

O ensino deverá ser feito por meio de trabalho com massa plástica levando tanto à observação global como à percepção de detalhes.

VI — Casos em que a deficiência se localiza na coordenação visual motora.

Deverá ser feita ginástica respiratória, incluindo movimentos. Trabalhos manuais com massa plástica, levando sempre à análise de detalhes.

Só tentar a aprendizagem da leitura ao fim de um período de 1 a 2 meses em que se procure desenvolver a capacidade de observação e análise.

VII — Casos em que a deficiência se localiza na função auditiva.

O ensino, de um modo geral, deve-se basear mais na percepção visual, sem desprezar, contudo, a percepção auditiva.

Tanto quanto possível leitura em voz alta, jogos que incluam repetição de palavras como o do "eco". (Verificar antes se não há hipacusia ou baixa na percepção auditiva, ou, ainda, instabilidade emocional).

VIII — Casos em que há deficiência na percepção visual do movimento.

Trabalhos manuais em massa plástica dando-se o bloco inicial para que o aluno deslize as partes, transforme-as em tiras e trabalhe com elas.

Poder-se-á passar à cartolina, madeira etc. só depois de adquirida a habilidade nesse gênero de trabalho. A escrita será iniciada em manuscrito no plano vertical (no quadro negro), passando-se logo, ao horizontal (papel na cartolina). Só passar ao trabalho com lápis e papel, depois que a criança é capaz de repetir movimentos representando um desenho simples e depois palavras em manuscrito, no quadro, com o dedo.

Ginástica respiratória e rítmica, sob a forma de marchas, incluindo movimento dos membros superiores e inferiores.

Tanto quanto possível leitura em voz alta apresentar problema efetivo.

IX — Casos em que a criança parece apresentar dificuldade em manter o equilíbrio.

Conviém verificar se não se trata de uma criança emotiva. No caso afirmativo, especial cuidado no tratamento com a criança e, des-

4 — Desenvolvimento

Os principiantes recebem maior supervisão do que aqueles que já possuem experiências na leitura. Todavia, sempre se deve dar maior atenção à preparação dos alunos para as atividades do livro de leitura ou livro de estudo.

3 — Avaliação

A verificação de uma atividade do livro de estudo pode ser feita numa situação de grupo. Por ex.: cada criança pode dar sua resposta e dizer por que fez sua escolha. Isto dá ao professor uma oportunidade para observar as necessidades da criança.

O "pre-primer Study Book" é feito para servir nos seguintes propósitos:

- 1) Para desenvolver a habilidade no reconhecimento das palavras:
 - a) dados do contexto;
 - b) dados da gravura;
 - c) dados configurativos;
 - d) dados do ritmo da língua;
 - e) discriminação visual e auditiva.
- 2) Para desenvolver a capacidade da leitura:
 - a) habilidade para estar uma sequência de sílabas;
 - b) capacidade para lidar com a estrutura da língua, com as mais complexas;
 - c) habilidade para lidar com as partes de uma mais longa do material de leitura.

- 3) Para desenvolver a habilidade de leitura crítica:
 - a) avaliação do texto, através dos dados da gravura;
 - b) avaliação da ilustração, através do material do texto;
 - c) discriminação entre detalhes relevantes e secundários;
 - d) antecipação do sentido;
 - e) discriminação entre narração e comentário;
 - f) avaliação de perguntas e respostas.
- 4) Para desenvolver a capacidade e habilidade no estudo:
 - a) seguir direções;
 - b) avaliar as idéias principais;
 - c) enumerar a sequência correta.

- 5) Para desenvolver técnicas relacionadas da linguagem:
 - a) sentido da sentença;

5 — Preparação

Cada atividade do livro de estudo é feita para construir a independência do aluno, a qual é estabelecida por meio de exercícios sistemáticos. A sequência na preparação dos alunos deve ser feita:

- a) identificação da página do livro de estudo;
- b) relação entre o título da página e a atividade;
- c) identificação do objetivo da atividade;
- d) aprendizagem da maneira de realizar a atividade;
- e) orientação para que a criança saiba usar os propósitos auxiliares ou recursos.

Em alguns casos os alunos podem dar respostas antes que a leitura da página seja concluída. Os exercícios podem ser usados para determinados propósitos da leitura dirigida sob a supervisão do professor. É preciso notar que o mesmo em qualquer situação depende da prontidão do aluno.

NO
BRASIL
 EXISTE
 CRIANÇA
 EXCEPCIONAL
 SUBDOTADA

Prof.^a ESTER MALAMUT —
 Da equipe da RE

"A verdade nunca teve perigo para o homem sincero, nem o conhecimento o tem para o sábio; para o néscio e para o hipócrita, o erro e a verdade são igualmente perigosos".
 (P. J. Bailey)

Falemos franco. Falemos com sinceridade. Falemos sobre a criança subdotada. Aquela criança cujas deficiências a tornam diferente das demais, aquela criança que tantas vezes é mantida à parte, à margem do grupo social que integra, sentindo-se

cada vez mais isolada, afundando cada vez mais em suas limitações, afogando impotente dentro de si, inúmeras possibilidades de recuperação e de realização pessoal.

Diz a Declaração dos Direitos do Homem que todo indivíduo tem direito à Educação. Todo o indivíduo, independente, portanto, de quaisquer diferenças individuais, sejam estas quais forem.

Temos, dêste modo, assegurado perante as sociedades, perante os povos, perante todos os homens, que também a criança deficitária tem direito de progredir o máximo de que for capaz, promovendo a expansão de sua personalidade, seu espírito de cooperação e solidariedade, tirando partido de toda aptidão particular que possua, para que venha a ocupar um lugar no convívio humano, bastando-se tanto quanto possível, ajustando-se ao meio ambiente e sentindo que também ela pode dar, contribuir dinamicamente no progresso geral.

Se por um lado difícil tem sido colocar a problemática da criança excepcional entre as mais urgentes e necessárias tomadas de consciência das autoridades, já por outro lado podemos verificar as medidas que gradualmente vão sendo adotadas nesta direção. Não podemos mais ignorar a realidade da criança deficitária nem continuar transformando-as em "tabu", como até agora vinha sendo feito. São, elas, crianças que também guardam sensibilidade e anseio de crescer, embora em ritmo mais lento e profundidade condicionada às suas deficiências particulares.

Em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pelas Nações Unidas, afirmava que "toda criança, sejam quais forem suas qualidades ou deficiências, tem direito de receber a educação que lhe é correspondente", para que possa a vir a ter aquela formação necessária a fazer-se bastar a si mesma, desenvolver-se na vida e ser útil a si e à sociedade.

Mais recentemente, na 23.^a Conferência Internacional de Instituição Pública, convocada pela UNESCO e pelo Bureau Internacional de Educação, e realizada em Genebra de 6 a 14 de junho de 1960, foram estabelecidos princípios fundamentais para todos os educadores dos países participantes. Destacou-se, na oportunidade, a importância de um ensino adequado e condicionado às suas peculiaridades; a adoção de técnicas de ensino que possam levar a uma aprendizagem; a necessidade de preparação para uma vida prática e social.

Conferências, seminários, debates, encontros, semanas de "Estudo sobre a Educação dos Excepcionais" têm sido levados a efeito, analisando-se tais aspectos, alertando as comunidades e, principalmente, os educadores.

Muitas vezes recebemos em classe uma criança que não aprende, que não reage, que não consegue vencer as dificuldades correspondentes à aprendizagem que deve realizar. Que fazer? dar-lhe castigo? desistir? nem uma atitude nem outra pode satisfazer-nos. Castigar alguém por falhas que fo-

SINTESE DAS ATIVIDADES DO DEE - 1975 - 1977

FUNÇÃO	METAS	1975	1976	1977
SUPLENÇA	CLIENTELA			
	Realização de cursos de Educação Integrada	Aluno	3.771	6.662
	Realização de cursos a nível de 1º grau	Aluno	21.804	22.450
	Realização de Exames Supletivos de 1º grau	Candidato	21.251	17.778
QUALIFICAÇÃO	Realização de Exames Supletivos de 2º grau	Candidato	29.921	26.886
	Utilização de Rábulo para Cursos Supletivos de Alfabetização de 1º e 2º graus; programas infarmáticos, culturais e módulos profissionalizantes	Aluno	15.000	6.470
	Cursos de qualificação a nível de 1º grau em Centros Rurais de Ensino Supletivo	Aluno	80	255
	Qualificação de docentes Fregues	Aluno	2.283	1.293
SUPRIMENTO	Qualificação a nível de 1º grau em Auxiliar de Enfermagem	Aluno	553	514
	Implementação e implementação dos CRES	CRES	4	5
	Implementação dos Exames Supletivos Profissionalizantes a nível de 2º grau	Candidato	-	-
	Treinamento de Recursos Humanos para o Ensino Supletivo	Professor	1.119	1.224
	Técnico	35	128	230

OUTRAS ATIVIDADES DO DEE

Serviço de Cinema Educativo	responsável pelo empréstimo de filmes e diafilmes educativos e escolas de 1º, 2º e 3º graus (ensino regular, supletivo e superior).
Grupo Coordenador de Cadastro e Tratamento de Cursos Avulsores	responsável pelo controle dos cursos profissionais avulsos cadastrados na SEC.

FAERS



FAERS - FUNDAÇÃO RIO-GRANDENSE DE ATENDIMENTO AO EXCEPCIONAL



A EDUCAÇÃO DO EXCEPCIONAL: UM CONSTANTE DESAFIO

"A criança excepcional é difícil de definir, porque a expressão representa muitos agrupamentos de crianças, diferentes do ponto de vista médico e psicológico. Essencialmente, uma criança excepcional é a que, do ponto de vista intelectual, físico, social ou emocional, está tão notavelmente desviada do que é considerado crescimento e desenvolvimento normal, que não pode se beneficiar ao máximo com um programa escolar regular, requer uma classe especial ou instrução e serviços complementares. Isto é uma definição livre, mas essencialmente precisa. Uma decisão a respeito do que é normal é crucial e sempre relativa. Entretanto, em vista do propósito desta discussão, pressupõe-se que haja uma compreensão geral dos processos de crescimento normais e normativos".

(William Cruickshank)



**OLHA POR MIM,
NÃO TENHAS RECEIO.**



10410489

**Encontro Estadual
e Secretários Municipais de Educação
Sobre "EDUCAÇÃO ESPECIAL"**

ANO INTERNACIONAL DAS PESSOAS DEFICIENTES



Associação: Comissão de Educação
Jubilee da Assembleia Legislativa
Estado do Rio Grande do Sul

Local: Assembleia Legislativa do Estado
Data: 6/7/8 de Outubro de 1981

1981

ABERTURA DO I ENCONTRO ESTADUAL DE SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO, SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL - ANO INTERNACIONAL DAS PESSOAS DEFICIENTES

PRESIDENTE: DEPUTADO ALDO PINTO

PRESIDENTE DO

ENCONTRO: DEPUTADO JESUS LINARES GUIMARÃES

CONVIDADOS: DEPUTADO RICARDO LEONIDAS RIBAS

PROF. HIPERIDES FERREIRA DE MELLO

PROF. SOLON TIAGO PEREIRA RIBEIRO

PROF. CARLOS RAFAEL DOS SANTOS

PROF. REGINALDO ZACARA CAMPOS

PROF. GOLÁSTICA ANGÉLICA COMPARSI

PROF. MARCOS JOSÉ DA SILVEIRA MAZZOTTA