



UCS

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL PRÓ-  
REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO  
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO

**DANIELE UGLIONE FABBRIN CASALE DOS SANTOS**

**INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A PESSOA  
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CAXIAS DO SUL:  
CONFIGURAÇÕES PEDAGÓGICAS NAS DÉCADAS DE 1970-1980**

CAXIAS DO SUL

2013

DANIELE UGLIONE FABBRIN CASALE DOS SANTOS

**INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A PESSOA  
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CAXIAS DO SUL:  
CONFIGURAÇÕES PEDAGÓGICAS NAS DÉCADAS DE 1970-1980**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Terciane Ângela Luchese

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

S237i Santos, Daniele Uglione Fabbrin Casale dos

Institucionalização da educação especial para a pessoa com deficiência intelectual em Caxias do Sul : configurações pedagógicas nas décadas de 1970-1980 / Daniele Uglione Fabbrin Casale dos Santos. - 2014.

140 f. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2014.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terciane Ângela Luchese

1. Educação especial – Caxias do Sul. 2. Educação de pessoas com dificuldade de aprendizagem. 3. Atividades pedagógicas. 4. Educação . I. Título.

CDU 2.ed. : 376(816.5CAXIAS DO SUL)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação especial – Caxias do Sul	376(816.5CAXIAS DO SUL)
2. Educação de pessoas com dificuldade de aprendizagem	376-056.36
3. Atividades pedagógicas	37.013
4. Educação	37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236.



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

***“Institucionalização da Educação Especial em Caxias do Sul:  
configurações pedagógicas nas décadas de 1970 e 1980”***

Daniele Uglione Fabrin Casale dos Santos

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Caxias do Sul, 16 de julho de 2013.

**Banca Examinadora:**

Dra. Terciane Ângela Luchese  
(presidente – UCS)

Dra. Cristina Lhullier (UCS)

Dra. Helena Beatriz Kochenberger Scarparo (PUC - RS)

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**  
**Sistema de Bibliotecas**

**CIDADE UNIVERSITÁRIA**

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br  
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Com auxílio de Cecília Meireles, venho ilustrar a trama binária que polariza as diferenças institucionalizadas na modernidade, pois no cerne das diferenças, no interior dos parâmetros de uma norma e na clava dos regimes de verdade que se produz a pessoa com deficiência.

Ou se tem chuva e não se tem  
sol, ou se tem sol e não se tem  
chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o  
anel, ou se põe o anel e não se  
calça a luva! Quem sobe nos ares  
não fica no chão, quem fica no  
chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se  
possa estar ao mesmo tempo nos dois  
lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o  
doce, ou compro o doce e gasto o  
dinheiro. Ou isto ou aquilo: ou isto  
ou aquilo... e vivo escolhendo o  
dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se  
estudo, se saio correndo ou fico  
tranquilo. Mas não consegui  
entender ainda qual é melhor:  
se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Dr<sup>a</sup>. Terciane A. Luchese, por toda a liberdade que possibilitou no percurso da minha escrita e pelos apontamentos e diretrizes dados em meus momentos de escuridão, em que me vi sem saber por onde trilhar.

À Dr<sup>a</sup>. Cristina Lhullier por ter, inicialmente, tornado possível a concretização das minhas ideias de pesquisa – pois sua ajuda foi fundamental para que o projeto inicial deste estudo se concretizasse – e pelos apontamentos e diretrizes no campo da História da Psicologia, bem como por compor minha banca de qualificação.

Aos professores do Programa e da Universidade de Caxias do Sul (UCS), principalmente ao Dr. Lucio Kreutz pela oportunidade de estágio docência, igualmente à Ms. Sônia Regina da Luz Matos.

À Dr<sup>a</sup>. Nilda Stecanela pela oportunidade de participar do Observatório de Educação da UCS, proporcionando uma aprendizagem importante para minha constituição inicial como pesquisadora.

Às professoras da EEE João Prataviera, principalmente à Irene, Maria Alice, Luci e Joci. Da mesma forma à APAE-Caxias do Sul, especialmente à Paula e à Neura pela atenção.

Aos meus pais Nelson Fabbrin e Ana Marta Uglione pela oportunidade de dedicação total ao PPG, igualmente ao meu marido Alessandro Casale dos Santos.

Aos meus colegas do mestrado e aos meus colegas da graduação de Psicologia, a “galera do Olavo”, que me incentivaram a realizar esta pesquisa.

À colaboração da Dr<sup>a</sup>. Alice Maggi.

À Dr<sup>a</sup>. Betina Schuller e à Dr<sup>a</sup>. Helena Scarparo por aceitarem meu convite para a banca de qualificação e por apontarem diretrizes importantes para a realização deste trabalho.

À Ms. Vivian Missaglia por ter possibilitado meu contato inicial com o discurso de profissionalização da pessoa com deficiência intelectual.

À Dr<sup>a</sup>. Luciane S. Grazziotin pelo apoio e incentivo ao meu desejo de ingressar num curso de Mestrado.

Aos meus avós, Albery C. Uglione e Nelci Zilda Uglione (em memória), Otílio

Ortenilo Fabbrin (em memória) e Hedi Zwetsch Fabrin, por ilustrarem em suas histórias de vida posições de lutas e resistências, além de uma constante preocupação com as desigualdades sociais, ensinando-me a não permanecer acomodada frente aos discursos legitimados.

## DEDICATÓRIA

À APAE- Caxias do Sul e  
à Escola Especial Estadual João  
Prataviera





## RESUMO

A dissertação, *Institucionalização da Educação Especial para a Pessoa com Deficiência Intelectual em Caxias do Sul: Configurações Pedagógicas nas décadas de 1970-1980*, foi suscitada a partir do questionamento “Quais configurações pedagógicas possibilitaram a institucionalização da Educação Especial, para a pessoa com deficiência intelectual, no município de Caxias do Sul, nas décadas de 1970 e 1980”, e teve como objetivo problematizar a institucionalização da Educação Especial, para a pessoa com deficiência intelectual, possibilitadas pelas configurações pedagógicas, produzidas nesse município, nas décadas referidas. A posição teórica assumida nesta pesquisa foi a de um olhar genealógico, utilizando conceitos foucaultianos, para a leitura e análise de alguns documentos. Os documentos estudados foram Atas, Planos de Aula, Entrevistas, Fotos, Jornais, Correspondências, Regimentos, Relatórios de Seções da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul e Pareceres. A análise consistiu em ler os documentos em posição genealógica, permitindo um olhar produzido no interior das relações de poder dos sujeitos; um sujeito atravessado por diversos discursos, produtor de discursos. Os documentos foram pesquisados na APAE- Caxias do Sul, na Escola Especial Estadual João Prativiera, no Arquivo Histórico Municipal João S. Adami, no Acervo Histórico virtual da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, em entrevistas realizadas com professoras que atuaram no período histórico da pesquisa. Dividida em três capítulos, esta pesquisa apresenta, no primeiro capítulo, a posição teórica usada para analisar as configurações pedagógicas que possibilitaram uma Educação Especial no município de Caxias do Sul, bem como para explicar os conceitos em voga neste estudo, principalmente o conceito de dispositivo, por ser um conceito central para responder ao problema de pesquisa, e por situar a produção discursiva científica historicamente estabelecida, nos fins do século XIX, no Ocidente. O segundo capítulo busca contextualizar o momento histórico, abordando os saberes valorados no município de Caxias do Sul, bem como a conceitualização de deficiência intelectual e a emergência de instituições de educação especial nesse município nas décadas de 1970 e 1980, introduzindo o dispositivo normoseador como uma operabilidade específica das configurações pedagógicas da Educação Especial, no período analisado. No terceiro capítulo, será apresentada a análise documental cujo foco é um ensino profissionalizante para a pessoa com deficiência intelectual no interior das instituições de Educação Especial estudadas, situando esse ensino profissionalizante como existente desde a década de 1930, no Brasil. Nessa pesquisa foi possível observar as configurações pedagógicas produzidas pela Educação Especial atuando no nível de potencializar os corpos, numa busca por normosear esses corpos em espaços abrigados, operando por meio de um dispositivo normoseador. A institucionalização, nesse caso, entendida como legitimações instituídas por meio de tecnologias, em que a própria prática dessas tecnologias possibilita e aprimora seu próprio funcionamento como um conjunto de saberes

– que denominei como configurações – vão mostrar as configurações pedagógicas produzidas, especificamente, para uma Educação Especial, normoseando os sujeitos considerados deficientes para torná-los produtivos para o trabalho, operando um dispositivo normoseador, emergente na instância da promoção e prevenção da ordem social, da enfermidade infantil, da anomalia infantil, da marginalização das pessoas com deficiência intelectual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Configurações Pedagógicas. Dispositivo Normoseador. Institucionalização da Educação Especial.

## ABSTRACT

The research, *Institucionalização da Educação Especial para a Pessoa com Deficiência Intelectual em Caxias do Sul: Configurações Pedagógicas nas décadas de 1970-1980* (Institutionalization of Special Education for People with Intellectual Disabilities in Caxias do Sul: Pedagogical Configurations in the 1970s and 1980s), arose from the question What pedagogical aspects enabled the institutionalization of Special Education for people with intellectual disabilities, in Caxias do Sul, in the 1970s and 1980s, and aimed to discuss the institutionalization of Special Education for the person with intellectual disabilities, made possible by educational proposals, made in this city, in those decades. The theoretical position taken in this research was a genealogical view, using concepts by Foucault to the reading and analysis of the documents. The documents studied were Minutes, Lesson Plans, Interviews, Photos, Newspapers, Mailing, Rules of Procedure, Session of the City Council of Caxias do Sul Reports and Class reports. The analysis consisted of reading the documents in a genealogical position allowing a view produced by the subjects within the relations of power, a subject crossed by several discourses, yet discourse producer. The documents were found in APAE-Caxias do Sul, State Special School João Prativiera, Municipal Historical Archive João S. Adami, virtual Historical Collection of the City Council of Caxias do Sul, and there were also interviews with teachers who worked in the period of the research. Divided into three chapters, this research will present, in the first chapter, the theoretical position used to analyze the pedagogical configuration that allowed Special Education in Caxias do Sul, as well as explain the concepts in this research, especially the concept of *dispositif* as a core concept to answer the research problem, and will locate the scientific discursive production historically established in the late nineteenth century, in the West; in the second chapter there will be a contextualization of the historical moment, approaching the appreciated knowledge in Caxias do Sul, as well as the conceptualization of intellectual disability and the emergence of special educational institutions, in this city, in the 1970s and 1980s, introducing the normalization *dispositif* as an operation mode specific of the pedagogical configuration of the Special Education in the analyzed period; the third chapter will present the documental analysis, whose focus is vocational education for people with intellectual disabilities within the institutions of Special Education, situating this professional education, as existing since the 1930s in Brazil. In this research it was possible to observe the pedagogical configuration produced by Special Education acting at the level of empower the bodies, in search of normalizing these bodies in supported places working through a normalization *dispositif*. The institutionalization, in this case, understood as the legitimation imposed by technology, where the actual practice of these technologies, enables and enhances its own set of knowledge configuration, which I named as configurations, will show educational configurations produced specifically for Special Education, normalizing subjects considered to be deficient to make them productive for work, operating a normalization *dispositif*, emerging in the instance of promotion and prevention of social order, the child disease, child anomaly, the marginalization of people with intellectual disabilities.

**KEYS-WORD:** Pedagogical Configurations. Normalization dispositif. Institutionalization of Special Education

## RESUMÉ

La recherche scientifique *Institucionalização da Educação Especial para a Pessoa com Deficiência Intelectual em Caxias do Sul: Configurações Pedagógicas nas décadas de 1970-1980* (Institution de certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap en Caxias do Sul: Réglages Pédagogique: dans la décennie de 1970 – 1980) , a discutée Quels sont les paramètres pédagogiques ont permis l'institutionnalisation de l'éducation spéciale pour la personne ayant une déficience intellectuelle dans la ville de Caxias do Sul, dans les années 1970 et 1980. et visant à discuter de l'institutionnalisation de l'éducation spéciale pour la personne ayant une déficience intellectuelle, rendue possible par les milieux éducatifs, produits dans cette ville, dans ces décennies. La position théorique pris dans cette recherche était un regard généalogique, en utilisant des concepts de Foucault, à la lecture et l'analyse des documents. Les documents ont été étudiés lois, plans de leçons, interviews, photos, journaux, publipostage, les régiments, les rapports des sections de le conseil municipal de Caxias do Sul et des opinions. L'analyse a consisté à lire les documents en position généalogique offrant un aperçu des sujets produites dans les relations de pouvoir, un sujet traversé par plusieurs discours, des discours producteurs. Les documents ont été interrogés dans Apae-Caxias do Sul, École d'aides spécialisées João Prativiera, Archive historique João Adami, Collection historique virtuel de le conseil municipal de Caxias do Sul, des entretiens avec des enseignants qui travaillaient dans la période historique de la recherche. Divisé en trois chapitres, cette étude fournira, dans le premier chapitre, la position théorique utilisée pour analyser les paramètres pédagogiques qui ont permis de l'éducation spéciale à Caxias do Sul, ainsi que d'expliquer les concepts en vogue dans cette recherche, en particulier le concept de appareil car il s'agit d'un concept de base pour répondre à la problématique de la recherche, et permettra de repérer production discursive scientifique historiquement établie à la fin du XIXe siècle, en Occident, dans le second chapitre contextualiser le moment historique, s'adressant à la connaissance d'une valeur dans la municipalité de Caxias do Sul, ainsi que la conceptualisation de la déficience intellectuelle et l'émergence d'établissements d'éducation spéciale, dans cette ville, dans les années 1970 et 1980, l'introduction de l'appareil comme un normoseador paramètres spécifiques operalidade enseigner l'éducation spéciale dans la période analysée ; l troisième chapitre sera présenté l'analyse documentaire, dont l'objectif est la formation professionnelle pour les personnes ayant une déficience intellectuelle dans les institutions étudiées éducation spéciale, situer cette formation professionnelle, comme existant depuis les années 1930 au Brésil. Dans cette recherche, il a été possible d'observer les paramètres produites par l'enseignement spécial d'enseignement agissant au niveau du renforcement des organes, à la recherche de corps dans normosear ces espaces de travail abrités par un normoseador de l'appareil. L'institutionnalisation, dans ce cas, comprise comme la légitimation imposée par une technologie où la pratique réelle de ces technologies, permet et améliore son fonctionnement comme un ensemble de connaissances, qui nomme comme paramètres, les milieux éducatifs montreront produites spécifiquement pour une normoseando d'éducation spéciale considérés comme des sujets déficients pour les rendre productifs pour le travail, l'exploitation d'un normoseador de l'appareil, émergeant dans le cas de la promotion et de la prévention de l'ordre social, l'enfant de la maladie, l'enfant de l'anomalie, la marginalisation

des personnes ayant une déficience intellectuelle .

**MOTS-CLÉS:** L'institutionnalisation de l'éducation spéciale. Normoseador de l'appareil. Réglages pédagogique.

## TABELA DE FIGURAS

Figura 1:	Confeção de almofadas no COSRC em 1981 (ACERVO DO COSRC).....	98
Figura 2:	Quadro confeccionado no COSRC (ACERVO PESSOAL da Dr. Alice Maggi)..... .....	99
Figura 3:	Confeção de Almofadas no COSRC, 1979 (ACERVO DO COSRC).....	100
Figura 4:	Limpeza do pátio na Chácara da APAE em 1973 (ACERVO DO COSRC)..... .....	102
Figura 5:	Colheita de Tungue na chácara da APAE em 1973 (ACERVO DO COSRC)..... .....	103

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>UMA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....</b>	<b>21</b>
2.1	UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO NORMATIVA NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL..... .....	27
2.2	ALGUNS DISCURSOS DA PSICOLOGIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL BRASILEIRO QUE POSSIBILITARAM UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	32
<b>3</b>	<b>A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CAXIAS DO SUL NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980.....</b>	<b>45</b>
3.1	AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CAXIAS DO SUL.....	51
3.2	OS ESPAÇOS INSTITUÍDOS E OCUPADOS.....	64
<b>4</b>	<b>CONFIGURAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CAXIAS DO SUL NAS DÉCADAS DE 1970-1980.....</b>	<b>69</b>
4.1	CURRÍCULOS, REGIMENTOS E PLANOS.....	70
4.2	ENSINO PROFISSIONALIZANTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	85
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>



**REFERÊNCIAS..... 114**

.....

**OBRAS  
CONSULTADAS..... 119**



## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa Institucionalização da Educação Especial para a Pessoa com Deficiência Intelectual em Caxias do Sul *Configurações Pedagógicas nas décadas de 1970-1980* foi escolhida devido a meu campo de circulação acadêmico nas áreas da Educação e da Psicologia.

Inicialmente, graduei-me em Pedagogia e iniciei um curso de especialização em Educação Especial, ao mesmo tempo em que cursava (ainda estou cursando) graduação em Psicologia. Durante a graduação em Pedagogia, acompanhei as discussões e diretrizes da Educação Especial e decidi estudar mais o assunto.

O curso de especialização trouxe possibilidades de pesquisa em uma empresa do município de Caxias do Sul que oferece capacitação para pessoas com deficiência intelectual, assegurando emprego e qualificação profissional.

A realização deste estudo iniciou-se com minha monografia de conclusão de curso de especialização e potencializou o desejo de investigar a profissionalização da pessoa com deficiência intelectual antes da década de 1990. Esse desejo esteve atrelado às modificações legais e às diretrizes educacionais que foram se configurando nesse período. O ensino profissionalizante desses indivíduos e sua inserção no mercado de trabalho não podem ser vistos como uma produção sem antes olhar as condições de possibilidades que se configuraram para um discurso sobre inclusão de sujeitos considerados excluídos nesses espaços.

Foi nesse âmbito conceitual que busquei formatar um problema de pesquisa para ingressar no curso de Mestrado. Além disso, notou-se – pesquisando nas bases de dados das Universidades Federais no Estado do Rio Grande do Sul, como a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – a ausência de pesquisas em história da educação, especificamente da Educação Especial, e a emergência de suas instituições e configurações pedagógicas no Brasil.

Tencionando uma reflexão no tempo presente, busquei refletir sobre os modos de análise das configurações que possibilitaram o discurso vigente, chamado de Educação Inclusiva, e da promoção de uma abertura legal de postos de trabalho e de direitos

trabalhistas para as pessoas com deficiência intelectual.

O período dessa promoção centra-se na década de 1980, sendo as Leis configuradas e postas a atuar na década de 1990. As diretrizes da educação brasileira, apontadas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), também são instituídas na década de 1990, com a LDB 9394/96 do ano de 1996, que traz a Educação Especial como uma modalidade de ensino.

Minha reflexão situou-se na Educação Especial, década de 1980, pois suas configurações pedagógicas circulavam no interior de instituições especializadas, e a LDB 9394/96 desloca essa institucionalização, com a possibilidade de alunos com deficiência intelectual frequentarem instituições de ensino regular, no início do século XXI.

Toda a produção de uma Educação Inclusiva, a partir da década de 1990, aponta críticas aos modos educativos das Instituições de Educação Especial configuradas no século XX. A ausência de pesquisas, no Rio Grande do Sul, em Instituições de Educação Especial, não possibilita um olhar sobre as configurações pedagógicas produzidas no século XX, pois a História da Educação não circulava com esse propósito.

No Brasil, a bibliografia em História da Educação Especial é restrita a poucos estudos. Em minha circulação entre a Pedagogia e a Psicologia, fui buscando pesquisas sobre a educação de pessoas com deficiência intelectual, nas duas áreas de conhecimento. Referências relacionadas à História da Psicologia possibilitaram problematizar a produção de uma deficiência intelectual. Já buscando referências na História da Educação, foi possível pensar a institucionalização de uma Educação Especial no Brasil.

Ao longo da busca por documentação nas instituições de Educação Especial em Caxias do Sul, fui percebendo que, pela ausência ou dificuldade de acesso a essa documentação, teria de modificar o problema de pesquisa, focando, então, este estudo nas configurações pedagógicas da Educação Especial, ao invés de apenas no ensino profissionalizante para pessoas com deficiência intelectual, como eu pretendia no projeto de pesquisa.

A partir disso – observando a documentação disponível e situando o município de Caxias do Sul por estar residindo nele e cursando o Mestrado na Universidade de Caxias do Sul (UCS) – configurei o problema de pesquisa “Quais configurações pedagógicas possibilitaram a institucionalização da Educação Especial, para a pessoa com deficiência intelectual, no município de Caxias do Sul, nas décadas de 1970 e 1980”.

O período deste estudo foi delimitado pelos documentos disponíveis nos arquivos das Instituições Escola Especial Estadual João Prativiera e Associação de Pais e Amigos do Excepcional APAE – Caxias do Sul. Na bibliografia, utilizei a obra *Reverência ao Excepcional*, da professora Eneidy Alberti e do jornalista Jimmy Rodrigues, que discorre sobre a institucionalização da Educação Especial em Caxias do Sul, ano de 1964, onde se buscou a produção de uma escola especial no município até o ano de 1980.

Essa obra foi minha diretriz na procura de mais referências sobre a institucionalização desses estabelecimentos, bem como para pensar a problematização das configurações pedagógicas da Educação Especial, desde o interior dessas instituições.

Referente à produção de uma deficiência intelectual e a institucionalização de uma Educação Especial, meu posicionamento teórico configura uma problematização nas categorias de normalidade e anormalidade, de inclusão e exclusão das pessoas com deficiência intelectual, utilizando conceitos produzidos pelo filósofo e psicólogo francês Michel Foucault.

Nesse pensamento, minha postura teórica compreende que o objetivo das relações de poder não está em expulsar os sujeitos do convívio social, mas de modelá-los, de “controlá- los ao máximo em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades.” (MACHADO, 2006, p.81).

Essa concepção coloca em questão as afirmativas de exclusão e obscuridade que permeiam o assunto em pauta; além disso, se houve uma produção de configurações pedagógicas e uma educação especial, não podemos pensar em uma obscuridade apenas, em um sistema de exclusão total, ao qual deveríamos atacar ferozmente.

Devido a isso, meu objetivo de pesquisa é problematizar a institucionalização da educação especial, para a pessoa com deficiência intelectual, possibilitada pelas configurações pedagógicas produzidas no município de Caxias do Sul nas décadas de 1970 e 1980.

Olhando os discursos emergentes desse período, através dos conceitos de Michel Foucault – minha inspiração teórica e, portanto, desde onde posiciono minhas reflexões , foi possível observar a produção dos sujeitos com deficiência intelectual por meio das disciplinas, já que a tecnologia produzida por elas “fabrica o tipo de homem necessário

ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista.” (MACHADO, 2006, p.83).

Nesse contexto, nas décadas de 1970 e 1980, momento em que Caxias do Sul viveu uma explosão demográfica e um amplo desenvolvimento industrial, as disciplinas operantes na Educação Especial seriam configuradas para potencializar os sujeitos com deficiência intelectual – não os deixando fora da estrutura social, marginalizados ou enclausurados – e haveria fios da rede de poder conectando-os ao sistema.

Para olhar as configurações pedagógicas produzidas para a operacionalidade das disciplinas, das tecnologias de controle, que possibilitariam uma institucionalização da Educação Especial nesse município, foi necessário, pensar na produção de uma criança em desenvolvimento, que se situa no interior de um processo educativo e, paralelamente, na produção de uma criança louca, uma criança que se situa no interior de um processo curativo.

A utilização do termo pessoas com deficiência intelectual, nesta pesquisa, está de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) que substituiu, em 1995, o termo deficiência mental (DM) por deficiência intelectual (DI).

Vale ressaltar que essa modificação possibilitou uma série de alterações terminológicas em todo o campo institucional da deficiência intelectual. A Associação Americana de Deficiência Mental, por exemplo, passa a ser Associação Americana de Deficiência Intelectual, que vai definir a DI como um funcionamento intelectual inferior à média, com manifestações antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas (CEZAR, 2012).

Em 2011, foi elaborada a Classificação Internacional de Funcionamento, Deficiência e Saúde (CIF), como suplemento da classificação elaborada em 1990, denominada Classificação Internacional de Doenças (CID). A CIF compreende a deficiência como física, orgânica e biológica; centrada no corpo, apresentando quatro critérios básicos de avaliação: funções corporais; estruturas corporais; atividades e participação; fatores ambientais. (CEZAR, 2012)

A CID vem sendo estruturada como uma forma de conhecer causas de morte, e foi ampliada para codificar situações de pacientes hospitalizados, consultas de ambulatório e atenção primária, sendo utilizada, também, para morbidade.

A Décima Revisão da CID, denominada Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10, é a mais recente revisão da Classificação de Bertillon de 1893, a qual tratava apenas as causas de morte (NUBILA; BUCHALLA, 2008).

A CID vem sendo usada no laudo médico para o reconhecimento legal das pessoas com deficiência – algumas vezes, acompanhado da avaliação e assinatura de outros profissionais – e apresentada com o preenchimento de campos específicos para os códigos da CID ou ainda com a simples informação desses códigos em atestados médicos de receituário comum assinados por médico.

O problema observado refere-se à CID nem sempre permitir a inclusão de detalhes suficientes para algumas especialidades, bem como de informações acerca de diferentes atributos das afecções classificadas; além disso, registra condições anormais de saúde e suas causas, sem assinalar o impacto delas na vida da pessoa ou do paciente, o que, atualmente, por meio de uma exigência legal, deve ser realizado (NUBILA; BUCHALLA, 2008).

Para isso, foi elaborada a CIF, com a proposta de retratar os aspectos de funcionalidade, incapacidade e da saúde das pessoas. O que pode ser entendido como um objetivo geral adquire um caráter multidisciplinar, com possibilidade de aplicação em todas as culturas, trazendo pela primeira vez a incorporação dos aspectos de contexto (NUBILA; BUCHALLA, 2008).

Nesse sentido, o CIF desloca a posição do termo mental, ainda usado na CID-10, articulado ao conceito mais atual da OMS, pois ao situar as deficiências numa posição totalmente concreta, o termo mental não pode mais ser aplicado; nesse caso, o CIF e a OMS referem-se essencialmente ao funcionamento intelectual. Portanto, deficiência intelectual é o termo mais contemporâneo utilizado. Levando em consideração esses deslocamentos, optei por utilizar esse termo nesta pesquisa.

Para ingressar na Escola Especial Estadual João Prativiera, conforme Regimento de 2001, o aluno precisa apresentar diagnóstico que afirme uma deficiência intelectual

1

moderada, CID F71 . Para ingressar na APAE, também é necessária a apresentação de um diagnóstico que afirme deficiência intelectual, porém, não carece ser apenas a CID F71, pois essa instituição abriga alunos com deficiências intelectuais profundas, leves e moderadas.

Conforme as diretoras dessas instituições, atualmente, os alunos<sup>2</sup> com a classificação de deficiência intelectual leve (correspondendo aos critérios da CID-10 o código CID F70), são encaminhados para instituições de ensino regular.

A pesquisa consistiu em uma busca nos acervos das instituições APAE- Caxias do Sul e Escola Especial Estadual João Prativiera; nos acervos do Centro Ocupacional Santa Rita de Cássia; no Arquivo Histórico Municipal João S. Adami; na Câmara de Vereadores de Caxias do Sul (acesso virtual); nos jornais e relatórios de seções; e em entrevistas com professoras da Escola Especial Estadual João Prativiera.

A leitura dessa documentação foi feita em uma posição genealógica, levando em consideração que as análises genealógicas não observam o sujeito circulando nos vários períodos históricos, fora das relações de poder, mas o sujeito produzido no interior das

---

<sup>1</sup> Conforme a Classificação da Organização Pan-Americana da Saúde e Organização Mundial da Saúde CID-10, o código F71 corresponde a Retardo Mental Moderado, apresentando uma amplitude aproximada do QI entre 35 e 49, onde a maioria dos classificados nessa condição, aprendem a desempenhar algum grau de independência, cuidados pessoais e habilidades adequadas de comunicação e educabilidade. Essa classificação vai ser subdividida em atraso mental médio, oligofrenia moderada e subnormalidade mental moderada e comorbidades. As classificações do CID-10 para Retardo Mental são: F70 Retardo mental leve; F71 Retardo mental moderado; F72 Retardo mental grave; F73 Retardo mental profundo; F78 Outro retardo mental; F79 Retardo mental não especificado. (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. CID-10, 2008)

Durante a revisão desta pesquisa, o National Institute of Mental Health, nos Estados Unidos, notificou que os critérios de pesquisa e avaliação das patologias mentais, não necessitam mais estar dentro dos critérios do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), que trata-se de um manual para o psicodiagnóstico utilizado no país, e também em outros países, inclusive no Brasil. Oficialmente, na Rede Pública de Saúde, utiliza-se a CID, mas as clínicas particulares fazem uso do DSM, e nos cursos de formação de psicólogos, o DSM é estudado como critério de avaliação diagnóstica, por ser considerado mais completo que a CID. A notícia, publicada no Mind Hacks (página da web de informação psiquiátrica), sugere outros modos de avaliar a saúde mental, além dos critérios desse manual. Essa notícia pode ser importante para um olhar diferencial das classificações de deficiência intelectual, no Brasil; portanto, acredito ser pertinente mencionar, pois o DSM é, atualmente, o manual mais utilizado para estudo e avaliação das patologias mentais, instituído como verdade, em diversos países. (MIND HACKS. Disponível em: <<http://mindhacks.com/2013/05/03/national-institute-of-mental-health-abandoning-the-dsm/>> Acesso em: 04.05.2013).



relações de poder, um sujeito atravessado por diversos discursos. E, ao mesmo tempo, esse sujeito, produtor de discursos, situa-se ativo no interior das relações de poder.

Essa posição genealógica possibilita problematizar as posições dos sujeitos que circulam pelos discursos nas relações de poder; portanto, ao analisar os documentos, foram sendo apontadas essas relações, caracterizando os dispositivos que emergiam para dar conta das configurações pedagógicas produzidas para uma educação especial no interior de uma institucionalização da pessoa com deficiência intelectual, em Caxias do Sul, nas décadas de 1970 e 1980.

As dificuldades enfrentadas circunscreveram-se, principalmente, ao acesso a materiais das instituições, à ausência de documentos, de arquivos organizados, de auxílio por parte de pessoas dessas instituições. A análise desses dados será apresentada, neste estudo, desde uma posição genealógica, uma análise aberta, reflexiva, das condições de possibilidades produzidas pelas institucionalizações e suas configurações no interior das relações de poder.

Quanto às abreviaturas utilizadas (nomes das instituições), optei por colocar as letras iniciais de cada nome, mesmo não sendo as oficiais dessas instituições, exceto as abreviaturas de órgãos governamentais, Leis e instituições que já possuem abreviaturas correntes.

Nomes de instituições, obras e termos foram colocados em itálico ao invés de entre aspas, pois as aspas foram utilizadas apenas para indicar citações literais bibliográficas e documentos pesquisados. Também, não utilizo os nomes das pessoas entrevistadas para identificá-las, mas abreviaturas.

As entrevistas foram realizadas com quatro professoras do Estado do Rio Grande do Sul, as quais participaram ativamente no processo de institucionalização da Escola Especial Estadual João Prativiera, na década de 1980.

Quanto à estruturação do texto, o primeiro capítulo aborda a posição teórica usada para analisar as configurações pedagógicas que possibilitaram a Educação Especial no município de Caxias do Sul, bem como para explicar os conceitos em voga nesta pesquisa, situando a produção discursiva científica, historicamente estabelecida nos fins do século XIX no Ocidente.

A palavra *criança* é citada diversas vezes no texto, pois está assim referida, nos

arquivos consultados, para designar o aluno de educação especial. Mantive esse termo para enfatizar um processo de infantilização<sup>3</sup> que circula a vida institucional desse aluno.

Será abordado o conceito de excepcionalidade como um conceito social institucionalizado pela escola e pela clínica, onde, no interior dos prédios das instituições de educação especial, a clava da correlação marca um estatuto temporal e espacial para o retardo mental no interior do esquadro da norma.

A normativa instituiu uma adaptação possível a todas as condições sociais, tendo como ponto de referência a norma, a média estatística, que determina quais modos de comportamentos são normais e anormais. Nessa perspectiva, as tecnologias produzidas vêm atuar sobre os corpos anormais para corrigir, adaptar, modelar e potencializar ao máximo.

O estudo da psicologia, nos cursos de formação de professores, veio em auxílio da preocupação com os fenômenos psíquicos. Os métodos de ensino preconizavam um conhecer o sujeito educando; como consequência, foram sendo produzidas tecnologias de observação, mensuração da inteligência, modos de agrupamentos e configurações pedagógicas que possibilitaram uma educação especial.

Portanto, a institucionalização de uma educação especial foi se constituindo a partir de uma série de acontecimentos, nos quais as relações de saber-poder foram possibilitando configurações pedagógicas que colocaram em funcionamento dispositivos também pedagógicos, vinculados às ações educativas e terapêuticas que agem sobre os corpos das crianças instituídas como deficientes intelectuais, dentro de espaços específicos; nesse caso, as instituições de Educação Especial.

As pedagogias, então, vão se corporificar como conjuntos normativos e terapêuticos, atuando como tecnologias coercivas nos corpos, ou seja, como tecnologias produzidas para normosear os corpos; onde, o princípio educativo das instituições de ensino tem como propósito a normativa de potencializar a produtividade dos corpos, tendo os conteúdos escolares como auxiliares nessa produção.

As configurações pedagógicas produzidas no interior dessas instituições vão colocar em funcionamento dispositivos pedagógicos – ações educativas e terapêuticas – que atuarão sobre os corpos das crianças instituídas como “excepcionais” dentro de espaços específicos:

---

<sup>3</sup> Um constante controle, uma constante proteção, que afirma incapacidade e necessidade de “um adulto” para monitorar, ajudar, auxiliar as atividades dos alunos.

as instituições de educação especial.

A abordagem apresentada, nesta pesquisa, pretende mostrar que as ciências humanas produzidas por meio de mecanismos disciplinares produzem indivíduos deficientes; por exemplo, a psiquiatria produz as deficiências intelectuais; a pedagogia produz o aluno que não aprende e a sociedade produz o corpo improdutivo num sistema que engendra dispositivos ortopédicos curativos.

A institucionalização, nesse caso, será entendida como as legitimações que vão sendo instituídas por meio de tecnologias, onde a própria prática dessas tecnologias vai possibilitar e aprimorar seu próprio funcionamento, pois práticas e conhecimentos são entendidos nesta pesquisa, como um conjunto de saberes, os quais denomino configurações.

As configurações pedagógicas são entendidas como discursos corporificados que atuam através de dispositivos, e a análise dessas configurações vai mostrar um dispositivo normoseador específico da educação especial, o qual será caracterizado no segundo capítulo da presente escrita.

O segundo capítulo aborda, primeiramente, a contextualização do momento histórico e os modos de vida e saberes valorados no município de Caxias do Sul, nas décadas de 1970 e 1980; na sequência, trata a conceitualização de deficiência intelectual e a emergência de instituições de educação especial nesse município.

Os valores da época vão apontar exigências do mercado econômico ao processo educativo, colocando a existência da deficiência intelectual como um problema social, principalmente de incapacidade para o trabalho.

As configurações pedagógicas produzidas, especificamente para a educação especial, vão atuar na normose dos corpos deficientes para torná-los produtivos para o trabalho. O dispositivo normoseador, que é abordado nesta pesquisa, vai emergir na instância da promoção e prevenção da ordem social, da enfermidade infantil, da anomalia infantil, da marginalização das pessoas com deficiência intelectual.

Como uma função estratégica que se constitui num determinado momento e se fixa sob as condições que permitiram a sua elaboração, para dar conta de uma situação de urgência, o dispositivo normoseador vai atuar na coerção dos sujeitos considerados anormais. Trata-se de uma rede de mecanismos disciplinares articulados a uma estrutura econômica da sociedade, produzindo um dispositivo, operando nas configurações

pedagógicas específicas de uma educação especial.

Por meio de fios de saber-poder que engendram os dispositivos da institucionalização da Educação Especial, possibilitando a emergência de uma APAE - Caxias do Sul, são produzidas e operadas as configurações pedagógicas específicas de uma Educação Especial.

Esse capítulo busca mostrar a emergência de uma APAE - Caxias do Sul e aborda a institucionalização da Educação Especial no município de Caxias do Sul. Isso vai emergir, também, na instância da promoção e prevenção da ordem social, pois “a desordem da natureza abala a ordem jurídica, e aí aparece o monstro” (FOUCAULT, 2002, p. 81), colocando aqui o problema da moralidade infantil vinculado à enfermidade infantil, à anomalia infantil e suas configurações pedagógicas, que vão operar o dispositivo normoseador.

Um dispositivo, segundo Foucault (2006), é uma função estratégica que se constitui num determinado momento, fixa-se sob as condições que permitiram a sua elaboração, para dar conta de uma situação de urgência. É possível identificar um dispositivo atuando na coerção dos sujeitos considerados anormais; trata-se de uma rede de mecanismos disciplinares articulados a uma estrutura econômica da sociedade, produzindo um dispositivo, que estou denominando dispositivo normoseador, pois vai operar nas configurações pedagógicas específicas de uma educação especial.

São esses fios de saber-poder que engendram os dispositivos da institucionalização de uma Educação Especial, possibilitando a emergência de uma APAE - Caxias do Sul que irá produzir e operar as configurações pedagógicas específicas de uma Educação Especial configurando esse dispositivo normoseador.

A institucionalização da Educação Especial em Caxias do Sul emerge nos fins da década de 1950 e início da década de 1960 e corporifica duas instituições de educação especial, na década de 1980, devido às produções discursivas da década de 1970. O segundo capítulo focará essa corporificação para contemplar as configurações pedagógicas produzidas nesse período, as quais são analisadas no terceiro capítulo.

No segundo capítulo, também são abordadas as terminologias em voga no recorte temporal e os atravessamentos específicos da região estudada, pois as características do município de Caxias do Sul possibilitam um forte conceito de atividade laboral, onde o

trabalho se corporificou como uma ação de destaque na formação social e econômica.

O terceiro capítulo trata das configurações pedagógicas para uma Educação Especial em Caxias do Sul, nas décadas de 1970 e 1980, com mais profundidade, analisando os planos, currículos e regimentos e as Oficinas Terapêuticas ou Abrigadas nas instituições de ensino pesquisadas.

As configurações pedagógicas, nesta pesquisa, são todos os saberes realizados com propósito educativo-normativo, bem como terapêutico, pois a produção terapêutica configurada para as pessoas com deficiência intelectual, segundo Foucault (2006), é entendida como uma pedagogia.

A pedagogia, neste estudo, é um sistema de normas de formação e uma terapêutica imbricadas, no sentido de que atuam como coercivas nos corpos, pois, apoiando-me em Hunter (1998), considero que não é o princípio educativo que estabeleceu as instituições de ensino, mas é o propósito da normativa de potencializar a produtividade dos corpos, de normosear os corpos, que vão instituir uma Educação Especial.

Desde essa perspectiva, é apresentada nesse capítulo a estrutura das configurações pedagógicas produzidas para a Educação Especial, no município de Caxias do Sul, nas décadas de 1970 e 1980, por meio da descrição e análise dos planos, currículos e regimentos das instituições de ensino pesquisadas.

Essa análise e descrição vão mostrar a configuração de uma pedagogia potencializadora dos corpos para o trabalho, uma estrutura institucional para a produção laboral, operada por meio de um dispositivo normoseador específico para a Educação Especial. Essa é a resposta ao problema norteador e aos objetivos propostos.

## 2. UMA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O presente capítulo versa sobre o aporte teórico utilizado para analisar as configurações pedagógicas que possibilitaram uma educação especial no município de Caxias do Sul, bem como para explicar os conceitos em voga neste trabalho, situando a produção discursiva científica historicamente estabelecida.

A instituição, nesta pesquisa, não é considerada apenas como uma organização que ocupa um lugar no espaço. Ela é entendida como um conjunto de relações que se produzem e se reproduzem legitimando práticas, conhecimentos e modos de subjetivação. As práticas e conhecimentos não são instâncias separadas, são um conjunto de saberes, os quais denomino configurações.

Portanto, as configurações pedagógicas são todas as práticas exercidas, bem como a terapêutica conformada num âmbito clínico educativo, que Foucault (2006) caracteriza como uma pedagogia, e que são produzidas por saberes, que, a sua vez, produzem novos saberes.

A instituição, conforme Paula (2008), colocou-se na posição de solução para as situações graves e extremas das sociedades. No século XIX, conforme Foucault (2006), as instituições passaram a atuar sobre uma massa confusa, desordenada e desordeira para instituir uma ordem por meio de um esquadramento dos corpos.

Foucault (2006) observou que a instituição legitimou-se como um espaço próprio para o exercício das disciplinas, pois se trata de um espaço que ordena, classifica, controla o tempo e coloca em evidência cada unidade de corpo. Essas disciplinas são os métodos que possibilitaram o controle minucioso do corpo. Elas fabricam corpos submissos e exercitados, são políticas de coerção ininterruptas que permitem a eficácia do controle sobre os gestos, atitudes, economia dos movimentos do corpo (FOUCAULT, 2010).

As instituições passaram a controlar o tempo, sobretudo para o trabalho, pois considerava-se a ação produtiva dos corpos como uma terapêutica fundamental, o que vai produzir uma institucionalização desses corpos, por meio de um esquema de vigilância total e tecnologias organizadas especificamente para cada finalidade (FOUCAULT, 2006).

A institucionalização, nesse caso, refere-se às legitimações que vão se instituir por meio dessas tecnologias, pois a própria prática das tecnologias possibilita o aprimoramento

de seu próprio funcionamento. Segundo Foucault (2006), a institucionalização dos espaços para as pessoas com deficiência intelectual produz personagens individualizadas no interior de mecanismos disciplinares.

Os mecanismos disciplinares são relações de poder exercidas e produzidas pelas disciplinas. Trata-se de recursos utilizados para um bom adestramento, são técnicas específicas de um poder que toma os indivíduos como objetos e como instrumentos de seu exercício ao mesmo tempo, produzindo saberes que possibilitaram as ciências humanas nos fins do século XIX no ocidente. (FOUCAULT, 2006; 2010)

Os saberes não são entendidos, nesta pesquisa, como ideias ou pensamentos, são acontecimentos decorrentes das relações de poder, produzidos sempre pelo exercício dessas relações; o saber está sempre conectado ao poder, toda a relação de poder é também uma relação de saber, ou seja, é sempre uma relação de saber-poder.

Os saberes são uma materialidade prática, ou seja, uma peça do dispositivo político que se articula com a estrutura econômica, pois todo dispositivo está articulado a uma estrutura econômica; portanto, o saber é um acontecimento. Entendo *acontecimento* como as relações de força distribuídas nas instâncias políticas, sociais e institucionais que põem em funcionamento dispositivos específicos sempre articulados com a estrutura econômica.

O acontecimento não está sendo tratado no âmbito do método arqueológico, que o entende como uma unidade de análise, mas como uma relação de forças atuantes num determinado momento. O acontecimento caracteriza um momento específico, pois as relações de forças põem em funcionamento dispositivos específicos para esse momento, possibilitando configurações.

Entende-se, portanto, o *saber* como uma força, um acontecimento que se articula sempre ao poder, circulando como relações de *saber-poder*, entendidas como relações de forças que põem em funcionamento dispositivos atuantes nas configurações pedagógicas.

De maneira que, o *poder* é entendido como uma força, não como um objeto fixo e palpável, mas o poder como força que circula nos espaços e que é exercido nas relações, por conseguinte, o poder é sempre relacional, tratando-se de uma relação que produz efeitos. O poder exercido pelas disciplinas é um poder disciplinar que produz individualidades. De modo que, o indivíduo é um efeito de poder disciplinar, é uma produção do *poder* e do *saber*.

As ciências humanas produzidas pelos mecanismos disciplinares, nos fins do século XIX no Ocidente, produziram um indivíduo deficiente, ou seja, a psiquiatria produziu as deficiências intelectuais; a pedagogia produziu o aluno que não aprende; e a sociedade produziu o corpo improdutivo num sistema que engendra dispositivos ortopédicos curativos. Nesse caso, a instituição foi o espaço pensado para institucionalizar uma educação especial por meio de configurações pedagógicas, possibilitadas por uma relação de saber-poder disciplinar.

Para Foucault (2006), os dispositivos são mecanismos que funcionam em rede, sempre articulados a uma estrutura econômica da sociedade; portanto, o dispositivo é uma função estratégica que se constitui num determinado momento para dar conta de uma situação de urgência. Uma vez constituído, o dispositivo se fixa sob as condições que consentiram a sua elaboração, necessitando ser reajustado quando as condições se modificam.

Castro (2009, p. 124) adverte “o discurso pode aparecer como programa de uma instituição, como um elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, ou funcionar como uma interpretação a posteriori dessa prática”. Isso significa dizer que um dispositivo é instituído em um dado momento para resolver uma situação na ocasião em questão; portanto, neste estudo, os programas desenvolvidos pelas instituições de ensino, para pessoas com deficiência intelectual, são vistos como dispositivos desenvolvidos para resolver situações em um momento específico, ou seja, os discursos que possibilitaram esses dispositivos constituíram as configurações pedagógicas para uma educação especial em Caxias do Sul nas décadas de 1970 e 1980.

Ao que Castro (2009) se refere como “a posteriori”, significa que os efeitos desses dispositivos podem implicar nas configurações pedagógicas que se constituírem num momento posterior, pois os dispositivos se fixam e permanecem fixados até serem reestruturados. Além disso, é importante salientar que “o discurso é para as relações das forças não apenas uma superfície de inscrição, mas um operador.” (FOUCAULT, 2011, p. 221)

Desse modo, como operador, o discurso coloca em funcionamento táticas que vão atuar como uma posição espacial e como um instrumento de confronto, simultaneamente; nesses termos, o discurso é entendido como “uma arma de poder, de controle, de



assujeitamento, de qualificação e de desqualificação” (FOUCAULT, 2011, p.220), que será observado nesta pesquisa por meio do material empírico analisado.

As configurações pedagógicas comportam os dispositivos e se configuram pelos discursos, pois os discursos são corporificações dos conjuntos de técnicas, comportamentos, difusões de saberes e configurações de saberes nas formas pedagógicas e institucionais. São os discursos que mantêm e impõem as instituições e as pedagogias, portanto, as configurações pedagógicas são discursos corporificados atuando por meio de dispositivos.

Observando a instituição como uma solução para uma situação momentânea urgente, ela é um dispositivo; assim como as pedagogias também são dispositivos, pois se instituem para solucionar situações momentâneas urgentes da sociedade e estão ligadas à estrutura econômica dessa sociedade.

As pedagogias se corporificam como conjuntos normativos e terapêuticos, no sentido de que atuam como coercivas nos corpos, ou seja, são tecnologias produzidas para modelar os corpos. Segundo Hunter (1998), o princípio educativo que instituiu as instituições de ensino, têm como propósito a normativa de potencializar a produtividade dos corpos, e os conteúdos escolares são auxiliares nessa produção.

As configurações pedagógicas põem em funcionamento dispositivos pedagógicos – ações educativas e terapêuticas – que vão agir sobre os corpos das crianças instituídas como “excepcionais” dentro de espaços específicos: as instituições de Educação Especial.

Conforme Foucault (1968), a individualidade dos sujeitos possibilitou uma totalidade orgânica e uma personalidade psicológica, pois o isolamento, as situações de internamento e os instrumentos terapêuticos produzem o doente; bem como produzem “o deficiente”.

Nessa linha de pensamento, Foucault (1968, p. 71) afirma que “a doença só tem realidade e valor de doença no interior de uma cultura que a reconhece como tal”, e essa condição de doença, também se aplica às deficiências; ambas as caracterizações configuram situações de isolamento, exclusão e necessidades curativas, pois colocam os sujeitos doentes e deficientes em uma situação de “incapacidade em que se encontram de tomar parte na produção, na circulação ou no acúmulo das riquezas” (FOUCAULT, 1968, p. 79).

Podemos afirmar que essa ausência na produção de riquezas vai instituir dispositivos curativos para reestruturar o corpo doente, bem como dispositivos educacionais

para potencializar o corpo improdutivo. As instituições, como dispositivos, vão “abrigar” os corpos improdutivos e obrigá-los a produzir, vão potencializar esses corpos num regime intenso de trabalho para sancionar a moral e impulsionar o capital.

As instituições emergiram como espaços para agrupar os loucos, portadores de doenças venéreas, mendigos, criminosos, menores e pessoas com deficiências físicas e intelectuais, usurpando-os de sua liberdade e silenciando comportamentos indesejáveis. Esse grupo precisava ser vigiado e sancionado de modo que qualquer desvio em relação a uma conduta normal tinha que ser reprimido, banido e corrigido (FOUCAULT, 1968). Com o advento dos dispositivos terapêuticos, as instituições precisaram ser reestruturadas, “toda a estrutura epistemológica da psicologia contemporânea consolida-se nesse acontecimento” (FOUCAULT, 1968, p. 85).

Rappaport (1986) afirma que a psicologia deveria estabelecer um campo de estudo específico para dar conta, especificamente, das explicações sobre o comportamento desviante, ou seja, sobre o comportamento daqueles sujeitos que não se adaptam, de modo peculiar, às condições sociais. Nessa acepção, podemos pensar na Psicologia da Educação que se voltará para o estudo da aprendizagem, e também nos estudos da Psicologia do Desenvolvimento Humano e das psicoterapias em geral.

O estudo da aprendizagem, conforme Rappaport (1986), no âmbito da psicologia, implica na compreensão do comportamento humano, pois as diferenças nas condições de aprendizagem implicam nas diferenças de comportamentos adquiridos, isto é, “as características comportamentais comuns encontradas nos diferentes grupos de indivíduos excepcionais não podem ser consideradas específicas do grupo” (RAPPAPORT, 1986, p. 09). A autora coloca o comportamento como aprendido socialmente, o que compete às instituições de ensino promover, portanto, o comportamento adequado.

Essa promoção de comportamento adequado aparece nesta pesquisa ao longo da descrição e da análise dos documentos pesquisados. A ação dos dispositivos pedagógicos, que são ações educativas e terapêuticas, preocupa-se numa instância constante, a do disciplinamento dos corpos de acordo com as necessidades econômicas.

O comportamento adequado corresponde, portanto, a uma média estatística que estabeleceu o conceito de homem médio, quer dizer, o sujeito normal é uma probabilidade do valor médio; a norma é deduzida por essa média aritmética. De acordo com Canguilhem

(2011, p.101), “o conceito de média é um equivalente objetivo e cientificamente válido do conceito de normal ou norma”.

A norma se institui pelos desvios das tecnologias estatísticas, logo, as normas são reconhecidas nas infrações e nas falhas, por meio de um julgamento subordinado a uma normalidade estabelecida, ou seja, “o homem normal é o homem normativo, o ser capaz de instituir novas normas, mesmo orgânicas. Uma norma única de vida é sentida privativamente.” (CANGUILHEM, 2011, p. 92).

O ideal normativo é a adaptação possível a todas as condições sociais, em que o ponto de referência é a norma, como média estatística, que vai determinar que “um ser vivo é em um determinado meio na medida em que ele é a solução morfológica e funcional encontrada pela vida para responder a todas as exigências do meio.” (CANGUILHEM, 2011, p. 95).

O comportamento deve estar enquadrado dentro do esquadro da norma. Toda conduta deve ser situada em relação à norma que vai determinar qual é o comportamento adequado.

Na ausência dessa adequação de comportamento, toda uma tecnologia terapêutica educativa configura-se para diagnosticar e curar, ou seja, para estabelecer a norma nos corpos desviantes, vai se instituir um domínio sobre as condutas por meio de mecanismos disciplinares para manter uma ordem (CANGUILHEM, 2011).

O comportamento adequado está na posição de docilidade e produtividade dos corpos, a ordem será mantida por uma regularização funcional do organismo, portanto a regra de conduta funciona como uma regularização que objetiva homogeneizar as capacidades adaptativas, dulcificando e potencializando os corpos por meio de treinamento e medicamentos. De maneira que, a atividade normativa é uma terapêutica que atua na regularidade funcional dos corpos, em que a terapêutica é tida como uma pedagogia (CANGUILHEM, 2011).

No interior desse discurso, as características intelectuais são medidas por testes estatísticos, que serão abordados mais adiante, classificando como excepcional os sujeitos que estão abaixo ou acima da faixa de normalidade, a qual é medida pelas categorias mais frequentes dentro de um grupo de pessoas.

Conforme Rappaport (1986), um grupo de pessoas é considerado excepcional de

acordo com as necessidades sociais, educacionais, legais etc., pois “o grau de desvio que caracterizará uma excepcionalidade é aquele que implica problemas comportamentais, sociais e educacionais impostos pelo desvio” (RAPPAPORT, 1986, p.05), ou seja, a excepcionalidade é um conceito social que foi institucionalizado pela escola e pela clínica.

Um termo em uso no recorte temporal dessa pesquisa é excepcional. Esse termo foi cunhado pela psicóloga russa Helena Antipoff, cujo trabalho no Brasil será abordado mais adiante e está relacionado às condições de aprendizagem. Conforme Rappaport (1986, p. 07), o grupo de pessoas consideradas excepcionais é aquele que necessita de “recursos especiais para aprendizagem de leitura e escrita e para o ajustamento psicossocial”.

Conforme Foucault (1968), os sujeitos tornaram-se psicologizáveis a partir do momento em que foi definida uma dimensão binária de ser humano, que consiste em um âmbito interior de moral e culpa e em um outro, exterior de exclusão e castigo. Nesse contexto, as configurações pedagógicas vão se produzindo para atuar nessas duas instâncias, para capturarem o ser humano como um todo, isto é, em todas suas instâncias.

As configurações pedagógicas vão operar por tecnologias minuciosas para incorporar todos os sujeitos que não se enquadram nos esquadros da norma. Nesse domínio de saberes, podemos afirmar que o normal se estabelece como princípio de coerção, no ensino e na terapêutica, ritualizado numa mística cotidiana inscrita nos mecanismos disciplinares.

Assim sendo, a institucionalização da educação especial em Caxias do Sul vai atuar para solucionar uma situação social considerada problema – ausência de educabilidade das crianças com deficiência intelectual ligada a uma industrialização que necessita de mão de obra barata e qualificada, configurando uma pedagogia para tal situação. São dispositivos que atuam nas configurações pedagógicas buscando normosear corpos em função da exigência social e econômica momentânea do município em questão.

O termo *normose*, cunhado por Pierre Weil et al. (2011, p.15), significa “o conjunto de hábitos considerados normais, mas que, na realidade, são patogênicos, levando-nos à infelicidade e à doença”. Essa patogenia é um modo de olhar o mundo, que abstrai a relatividade do conceito de normalidade, apontando um único modo de existência que atravessa o sujeito por meio dos modos de cultura, partilhado por um grande grupo.

Além disso, Weil et al. (2011) caracterizam o modelo de ciência do século XIX, no

Ocidente, como uma normose científica, pois “caracteriza-se pela unidimensionalidade simplista e pela estreiteza da mente binária, que despreza e reprime todos os demais níveis de realidade, o domínio da complexidade, [...] (é) a lógica da exclusão, certo fanatismo que idolatra um único nível de realidade.” (WEIL et. al, 2010, p.43).

A expressão *normose*, nesta pesquisa, caracteriza todas as tecnologias produzidas para tornar os corpos considerados deficientes o mais próximo da normalidade, ou seja, todas as configurações pedagógicas produzidas para uma educação especial são tecnologias normoseadoras e constituem-se como um dispositivo normoseador, que será abordado mais adiante.

## UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO NORMATIVA NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A ordem normativa institui, na modernidade, as relações de saber-poder por meio de operações que implicam o uso da coerção, em que as crianças tornam-se objetos da disciplina. Na classificação e caracterização de um desenvolvimento infantil desejável, a criança “ao tornar-se foco/objeto de um olhar científico (e também moral), ao ter documentadas as minúcias de sua conduta, o sujeito moderno – o infantil, igualmente – passa a se inserir num espaço normativo que a todos engloba.” (BUJES, 2003, p. 39).

Até o século XVIII, a deficiência intelectual (idiotia) não se distinguia da loucura (demência). Foi Jean Esquirol (1772-1840) quem situou a demência e a idiotia em dois polos distintos – conforme Foucault (2006), pelo viés do desenvolvimento –, observando que o desenvolvimento era algo que se possui ou não se possui, portanto, a idiotia seria a ausência de desenvolvimento, já a demência seria como algo que vai evoluindo, vai debilitando o pensamento.

Esquirol considerou a idiotia como um estado de involução situada na ordem da enfermidade dentro do quadro da monstruosidade. Foi Édouard Séguin (1812-1880) quem deslocou a idiotia da categoria de doença, pois esse médico olha o desenvolvimento pelo viés cronológico. Para Séguin, o desenvolvimento é “uma espécie de norma em relação à qual nos situamos, muito mais do que uma virtualidade que possuímos em nós.” (FOUCAULT, 2006, p.263).

Nessa perspectiva, a clava da correlação marca um estatuto temporal e espacial para o retardo mental; uma criança com retardo mental, para esse médico, era “alguém que se desenvolve mais lentamente que os outros. Assim, certa média da infância, ou a maioria das crianças, vai construir a outra normativa em relação à qual o retardo mental será situado.” (FOUCAULT, 2006, p.264).

Com o deslocamento da idiotia da categoria de doença, é inaugurada uma nova classe: a anomalia. A anomalia se encaixa no espaço da doença, mas é uma categoria distinta da doença, que vai possibilitar uma difusão do poder psiquiátrico, possibilitando uma educação especial, pois vai produzir um deslocamento de corpos nos espaços, promover a criação de novos espaços para esses corpos e toda uma terapêutica (FOUCAULT, 2006).

Conforme Foucault (2006), a terapêutica que emergiu para as crianças com deficiência intelectual é a própria pedagogia, pois “os cuidados a lhe dispensar não vão se diferenciar em natureza dos cuidados que devem ser dados a qualquer criança, ou seja, a única maneira de curar um idiota, um retardado, é simplesmente lhes impor a própria educação.” (FOUCAULT, 2006, p. 265).

Uma nova organização vai se configurar no interior dos asilos, pois na medida em que novas classificações vão sendo produzidas, novos espaços vão sendo determinados, surgindo, portanto, alas para idiotas, alas para epiléticos, alas para histéricos etc. Além disso, vão surgindo os Institutos com propósitos pedagógico-terapêuticos, atuando como uma ponte entre a atenção psiquiátrica e a atenção pedagógica (FOUCAULT, 2006).

Nessa produção pedagógico-terapêutica, vão se configurar as especificações educativas, as variações metodológicas no próprio esquema educacional, pois as aquisições que as crianças não forem capazes de perpetrar fazem emergir um problema pedagógico: como fazê-las aprender.

Para solucionar esse problema, são produzidos instrumentos capazes de atuar na produção de saber-poder de modo objetivo e empírico, apresentando valores estatísticos das capacidades dos seres humanos, além de espaços destinados à produção de saberes, como os laboratórios experimentais e a psicologia experimental.

Nesse âmbito, observa-se um deslocamento do discurso médico para o espaço da psicologia, que possibilitou uma psicométrica, um dos campos mais marcantes para o

binômio normalidade/anormalidade. Por meio dos saberes da psicologia experimental, a educação especial foi capturando e inventando sujeitos-alvos de suas práticas, configurando um espaço psico-educativo (LUNARDI, 2004).

De acordo com Foucault (2010), tudo parte da norma; é o padrão da norma que identifica os desvios que não se podia perceber apenas por um simples olhar. As diferenças intelectuais não escapam aos olhos do especialista e não escapam da sua instrumentalização; as diferenças distanciam uns dos outros e categorizam os outros; as diferenças intelectuais só podem ser bem demarcadas e delimitadas pelas mensurações possibilitadas pela psicometria.

Alfred Binet (1857-1911) organizou uma série de testes em 1898 para classificar indivíduos pela determinação de tipos de formação de caráter, e foi o organizador do primeiro teste psicológico de habilidade mental. Em 1904, o ministro da educação francês criou uma comissão de estudos sobre a capacidade de aprendizagem das crianças que apresentavam dificuldades na escola, nomeando Binet e o psiquiatra Theodore Simon (1873-1961) para compor esse corpo de estudos (ROSENFELD, 1993; SCHULTZ; SCHULTZ, 2011).

Binet fundou, em 1905, o Laboratório de Pedagogia Normal numa escola em Paris. Suas obras incidem nas crianças anormais e na incapacidade escolar, bem como em pesquisas sobre a inteligência. Juntamente com Simon, constata que falta aos alienistas uma base exata de diagnóstico, provendo a estes um instrumento adequado de mensuração da inteligência. Os trabalhos de Binet e Simon satisfaziam o Ministério da Instrução Pública que se via encurralado pelas leis Ferry de 1886 e 1893, que asseguravam obrigatoriedade de escolaridade de crianças anormais na França (BRAUNSTEIN; PEWZNER, 2003).

Binet e Simon concluíram que a psicologia havia se tornado uma ciência da ação (GOULART, 1998). Neste âmbito de aplicabilidade, nos Estados Unidos, James McKeen Cattell (1860-1944) já havia coordenado um movimento para um desenvolvimento da psicologia aplicada, correspondendo a uma necessidade de organização da escola pública, que vinha aumentando o número de alunos de 07 para 20 milhões nos anos de 1870 a 1915 (SCHULTZ; SCHULTZ, 2011). A primeira classe especial para crianças com deficiência intelectual, em escola pública, criada nos Estados Unidos data de 1896 (PEREIRA, 2008).

Cattell inaugurou o estudo científico das diferenças pela psicometria. A psicologia

de Cattell concentrava-se no estudo das capacidades humanas, desenvolvendo um método amplamente utilizado de classificação por ordem de mérito. Contribuiu, também, para a legitimação do discurso psicológico americano, e cunhou o termo Testes Mentais (ROSENFELD 1993; SCHULTZ; SCHULTZ, 2011)

Para Binet e Simon, as crianças que não se enquadravam na média normal deveriam receber uma educação especial, pois não eram capazes de usufruir da educação oferecida nas instituições públicas escolares; porém, afirmava que algumas crianças com retardo poderiam adquirir instrução elementar e aprender algumas normas sociais, o que define uma atuação útil na sociedade, ao invés de serem apenas enclausuradas e inutilizadas (PLAISANCE, 2005).

Binet e Simon definiram um nível mental de acordo com o desenvolvimento cronológico por meio da relação entre sujeitos de mesma idade. Portanto, é possível pensar que o olhar para o desenvolvimento como uma evolução cronológica possibilita a produção de configurações pedagógicas com finalidade terapêutica e educativa da criança considerada com retardo mental.

Conforme Antipoff (2002), os níveis de inteligência são concebidos de acordo com o desenvolvimento físico das crianças, que crescem qualitativamente e quantitativamente em relação às suas idades cronológicas. Por conseguinte, o desenvolvimento cognitivo é avaliado conforme a idade da criança por meio de medidas estipuladas numa escala métrica que visa o bom desempenho da maioria, pois “medir o desenvolvimento mental de uma criança qualquer quer dizer compará-lo com o estabelecido previamente sobre uma quantidade de crianças e tomado como unidade de medida.” (ANTIPOFF, 2002, p.84).

Mas, por outro lado, essas configurações pedagógicas precisam circular em espaços produzidos por elas e para elas, cujas instituições de educação especial do século XX vão se corporificar para operacionalizar essas configurações, produzindo outras específicas para uma educação especial.

Além disso, é importante salientar que o estudo do desenvolvimento cronológico ocupou um lugar de destaque nas configurações pedagógicas na Educação Especial no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, com um sopro do funcionalismo europeu e americano



focado no trabalho do biólogo Jean Piaget<sup>4</sup> (1896-1980).

Para Foucault (2006), Piaget busca mostrar por meio do desenvolvimento biológico e lógico das estruturas “um processo que refaz em sentido inverso a marcha da história das ciências – desde a geometria euclidiana até o cálculo vetorial e tensional: o devir psicológico da criança não é senão o inverso do devir histórico do espírito.” (FOUCAULT, 2006, p.145).

No contexto brasileiro, foi o médico Henrique Britto de Belford Roxo (1877-1969) quem teve o mérito de ser o primeiro a orientar os estudos práticos com testes, usando as provas de Binet-Simon, no Hospício Nacional. Ele foi o organizador do Laboratório de Experimentação Psicológica, além de associar a Psicologia Experimental à Neurologia e à Psiquiatria. Mas o pioneiro no âmbito na bibliografia pedagógica a mencionar os testes mentais foi Sampaio Dória (1883-1964) (FILHO, 2004).

Observei que os focos da História da Educação nesse período, pelo material consultado, não se aprofunda nas questões de classificação, normoseamento e institucionalização de uma educação psicologizada<sup>5</sup> são os livros de História da Psicologia que abordam essa questão.

Do século XIX até a metade do século XX, a Psicologia não era considerada uma profissão no Brasil, e difundia-se nas escolas normais, bem como nos cursos de Medicina e Direito como disciplina de estudos. A História da Psicologia é História da Educação, pois não há como dissociá-las.

Além disso, vale ressaltar que a História da Psicologia difunde-se nas clínicas médicas, principalmente com a corrente da psicanálise. Os saberes dessa corrente clínico-terapêutica atravessam as configurações pedagógicas de uma educação especial, mas

---

<sup>4</sup>A teoria de Piaget possui muitos estudos no Brasil no âmbito da educação especial, portanto, considerando-o recorrente, não abordarei esses trabalhos em termos de especificação. Para um estudo da psicometria nesse âmbito discursivo, ver a obra “Psicometria Genética” de Sara Paín; e para um estudo mais focado na teoria piagetiana na educação, indico a obra “Jean Piaget” de Thomas Kesselring, bem como as obras de Piaget que circularam nos cursos de formação de professores nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil, como “Para onde vai a educação?” e “Psicologia e Pedagogia”.

<sup>5</sup> Utilizo esse termo para me referir aos discursos da Psicologia e suas pesquisas no âmbito da educação como propulsora de uma educação baseada nos saberes da ciência psicológica, que foi muito presente no Brasil até a década de 1980, e promoveu mudanças no “pensar educativo” a partir dos conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e modos de aprendizagem.

situam- se, mais fortemente, no ambiente clínico. Embora o ambiente clínico esteja imbricado nas instituições de ensino de Educação Especial, ele não é tratado, diretamente, nesta pesquisa, devido ao foco nas configurações pedagógicas contemplar os modos de ensino, uma terapêutica educacional.

As implicações clínicas foram observadas, nos modos de ensino, como discursos que os atravessam, mas não foi objetivo direto deste estudo explorar o âmbito clínico, portanto, apenas serão abordados, a seguir, os saberes da psicologia que se difundiram no Brasil, nas instituições de formação de professores, de 1910 até a década de 1960, para situar o contexto em que se produz a Educação Especial no Brasil.

#### ALGUNS DISCURSOS DA PSICOLOGIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL BRASILEIRO QUE POSSIBILITARAM UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os discursos da psicologia no contexto educacional brasileiro, que vão possibilitar uma educação especial no Brasil, são relevantes para observar a produção dos discursos de uma institucionalização da Educação Especial em Caxias do Sul nas décadas de 1970 e 1980.

A partir de 1900, os discursos médicos atentam para os corpos deficientes. Em 1910, por ofício do governo brasileiro, Clemente Quaglio (1872-1948) escreve para os professores o texto *Gabinetes de antropologia pedagógica e psicologia experimental*, no qual apresenta os instrumentos e os aparelhos de laboratórios de psicologia experimental para demonstrar que poderiam ser úteis no conhecimento da natureza humana (CENTOFANTI, 2006).

Quaglio organizou o Laboratório de Psicologia Experimental em São Paulo e realizou pesquisas em duas escolas da capital, aplicando a escala métrica de Binet/Simon e publicou os resultados obtidos em 1913, clivando um novo discurso pedagógico no Brasil: o aproveitamento escolar (JANNUZZI, 1985).

Os critérios de aproveitamento escolar foram os elaborados por Binet e Simon, os quais levavam em consideração os resultados das crianças francesas e belgas em relação às brasileiras, apontando um alto índice de anormais nas escolas públicas, resultado percentual de 13 %, segundo Jannuzzi (1985).

Ugo Pizzoli (1863-1934) fundou na Itália o Laboratório de Pedagogia Científica

em 1899 com o intuito de exercer as práticas da Psicologia Experimental e preparar tecnicamente os professores para a realização de exames em seus alunos, aprendendo de forma experimental a avaliá-los (CENTOFANTI, 2006; MONARCHA, 2007).

Pizzoli vem ao Brasil em 1913 a convite de Oscar Thompson (1872-1938) para atuar como colaborador na Escola Normal de São Paulo, onde ministrou um curso de formação de professores com aulas de anatomia, biologia, antropologia pedagógica, psicologia, exame da criança e da sensibilidade e educação dos sentidos (CENTOFANTI, 2002; 2006).

Em 1917, o médico Vieira de Mello publicou uma obra intitulada *Débeis Mentais* na Escola Pública, na qual constatava a necessidade de segregar os anormais a estabelecimentos especializados com professores devidamente preparados para atuar com esse público, bem como de classificar os tipos de deficiência que cada um apresentava (JANNUZZI, 1985).

Clemente Quaglio defendia a criação de asilos-escolas com gabinetes de Psicologia Experimental e cursos especiais, anexos às Escolas Normais, destinados à formação de professores para atuar na educação dos anormais. Monarcha (2007) afirmava que o anormal psíquico verdadeiro era assunto de asilo-escola, legitimando a figura do médico escolar, e apontava ainda a necessidade de preparação do professor para o ensino especial, renunciando a figura do psicólogo e legitimando a seleção dos docentes (CENTOFANTI, 2006).

As verificações estatísticas sobre as capacidades de aprendizagem realizadas pelas práticas psicométricas<sup>6</sup>, permitiram uma organização escolar homogênea por níveis de capacidades intelectuais; era possível classificar os alunos aplicando os testes na ocasião da matrícula, pois “os testes permitem a classificação para diagnóstico e prognóstico, logo depois de aplicados. Experimentador perito poderá afirmar se a criança acompanha a grande média das crianças de sua idade, se está abaixo ou acima dela.” (FILHO, 1957, p. 24).

Nesse contexto, o pensamento psicológico para a diferenciação dos anormais/normais e os métodos comparativos desenvolvidos por Binet e Simon acarretaram em uma

---

<sup>6</sup> As práticas psicométricas utilizam escalas métricas para avaliação; bem como os testes psicométricos são todos os testes psicológicos de avaliação por base de escalas métricas.

preocupação com o conhecimento do funcionamento da máquina mental (GOULART, 1998), e as crianças consideradas com distúrbios intelectuais passaram a ser chamadas de mentecaptas e a ocupar espaços em pavilhões anexos dos Hospitais Psiquiátricos (JANNUZZI, 1985).

A partir da década de 1900, a educação passa a ser o maior substrato para o desenvolvimento da ciência psicológica brasileira, sendo as obras pedagógicas os mais importantes núcleos de desenvolvimento da psicologia científica no Brasil. As produções realizadas na Escola Normal de São Paulo foram fundamentais para o desenvolvimento da Psicologia como ciência no Brasil (ANTUNES, 2007).

Além de a Psicologia estar conectada à Pedagogia, estava também relacionada às políticas de educação que apresentavam modelos de como educar as crianças e de como prepará-las para serem futuros membros da sociedade; e os cursos normais atuavam como transmissores desses conhecimentos, por meio da modificação de sua regulamentação e de seu currículo (LHULLIER, 1999). A psicologia, conforme Filho (s/d), seria então uma investigadora da experiência dos alunos e de suas mudanças de comportamento, o que vai contribuir com a produção das configurações pedagógicas.

Os saberes da psicologia eram considerados importantes para a compreensão dos aspectos humanos da vida nas diferentes áreas do conhecimento. No Rio Grande do Sul, na segunda metade da década de 1960, era frequente a realização de cursos e conferências sobre abordagens terapêuticas, testes psicométricos e projetivos, problemas psicopatológicos e motivação para o exercício laboral (SCARPARO, 2005).

Nesse âmbito, a Psicologia tornou-se ciência básica instrumental para a Pedagogia, impulsionando o desenvolvimento teórico/prático da educação para lidar com as preocupações dessa problemática pedagógica em voga (ANTUNES, 2007), possibilitando a criação de configurações pedagógicas para uma educação especial.

A institucionalização da Educação Especial foi possível graças a essa série de acontecimentos, pois as relações de saber-poder foram possibilitando configurações pedagógicas que colocavam em funcionamento dispositivos pedagógicos, entendidos como ações educativas e terapêuticas que agem sobre os corpos das crianças instituídas como deficientes intelectuais dentro de espaços específicos; nesse caso, as instituições de Educação Especial.

Os sujeitos detectados como deficientes intelectuais eram taxados como “um obstáculo das condições econômicas do seu lar” (LOBO, 2008, p.239), uma vez que o trabalho já estava legitimado como uma lei suprema, e a aquisição minuciosa de habilidades e hábitos deveriam se iniciar na terna infância, na instituição escolar e, posteriormente, na fábrica. As crianças que não se adequassem a esse espaço, as que estivessem situadas na fronteira da debilidade mental (identificada pela ausência de uma linguagem ou qualquer fator considerado desviante), ocupavam outro espaço: o hospício (LOBO, 2008).

Nessa produção de homogeneidades, a psiquiatria brasileira, no limiar do século XX, identificava a criança anormal não apenas a partir das disfunções do corpo, mas também por motivos econômicos; e, caracterizando a anormalidade nos corpos como fardos para os outros, tenta prevenir a formação de sujeitos parasitas e perigosos (LOBO, 2008).

O Brasil, então, importa as tecnologias disciplinares e todos os seus aparatos para promover a produção de uma sociedade produtiva, onde a educação ligada à prevenção das doenças passa a ser o dispositivo capaz de produzir cidadãos potentes, disciplinados e saudáveis.

Em 1896, a tese de doutorado defendida no Rio de Janeiro pelo pediatra Moncorvo Filho – sobre doenças de infância e sua terapêutica, com especial atenção às más formações hereditárias e congênicas – resultou na realização e publicação da obra *Dos Monstros Humanos*, em 1910. Nessa obra, o médico explicita os saberes sobre a hereditariedade e caracteriza a monstruosidade como uma “anomalia que pela sua complexidade ou gravidade coloca o indivíduo geralmente em condições de incompatibilidade para com a vida.” (FILHO, 1910, p.46).

Moncorvo considerava as mães como a causa mais comum das malformações, pois partilhava da concepção de que os sentimentos das gestantes produziam efeitos na concepção dos fetos; desse modo, se a gestante tivesse se impressionado com algum incidente, seu bebê seria afetado por essa impressão. Para ilustrar seu argumento, o autor relata a história de uma mulher que concebera uma criança sem pernas, devido ao fato de ter assistido a um suplício público, em que cortaram os membros inferiores do condenado; alegando que seria um anticientificismo discordar desses fatos (FILHO, 1910). Além disso, apresenta uma longa discussão sobre as malformações e a hereditariedade, com ilustrações de crianças “monstruosas” e suas causas, como a sífilis, o alcoolismo etc. Relatando,

também, estudos realizados no Dispensário Moncorvo, fundado por ele, na Sociedade Científica Protetora da Infância, anexa ao Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro (FILHO, 1910).

Em 1920, Leitão da Cunha, em Petrópolis, e Francisco da Rocha, em São Paulo, construíram pavilhões para abrigar crianças com deficiência intelectual para que elas permanecessem em ambiente controlado recebendo atendimento terapêutico-pedagógico (JANNUZZI, 1985).

Na década de 1920, o Brasil era um país predominantemente rural, e a variação dos níveis de salariais repercutia diretamente no desenvolvimento das crianças. A denúncia da falta de homogeneidade nas instituições públicas surgia no âmbito de análise da inteligência, que promoveu o discurso da necessidade de reformas da educação (BICCAS; FREITAS, 2009).

Os métodos de ensino apresentavam uma frequente preocupação com os fenômenos psíquicos, visto que preconizavam um conhecer o sujeito educando; por esse motivo, o estudo da psicologia passa a ser introduzido nos cursos de formação de professores. Além disso, o desejo de normosear a sociedade, eliminando os comportamentos desviantes – tarefa assumida pela medicina social através das práticas higienistas –, remete a um plano de construções de asilos e hospícios, o que vai possibilitar uma Psiquiatria Brasileira instrumentalizada com saberes da Psicologia (ANTUNES, 2007).

A normalista Maria José Burlamaqui Freire, em 1923, em discurso dirigido a Lourenço Filho, na solenidade de sua formatura na Escola Normal do Ceará, exalta a importância dos estudos de psicologia nas aulas ministradas por ele nessa instituição.

Se a Psychologia é uma das bellas Sciencias, tambem uma das mais difficeis, por isso que é uma das mais abstractas. Entretanto, soubestes nola apresentar de tal forma que o seu estudo, longe de aborrecer-nos, nos seduzio. Não desceis nunca a minuciosidades, por isso mesmo que sabieis que isso acarretaria graves inconvenientes, desde que traria a fadiga, annullando, assim, os possíveis proveitos que colhêssemos. Bem ao contrário, preferieis sempre que deduzíssemos verdades muitas, nos assumptos sempre bem delimitados de vossas lições. Demoráveis sempre nos pontos principaes onde sabeis apoiarem conclusões das quais nos devíamos mais tarde utilizar. Recordo-me perfeitamente ainda do quanto insististes sobre a abstração e a marcha do conhecimento, preparando, assim, sólida base para o estudo da pedagogia, todo ele uma aplicação da Psychologia. (BASTOS; CAVALCANTI, 2001, p.04)

Observa-se, por meio das produções dessas normalistas, uma preocupação com o conhecer o aluno utilizando os saberes da psicologia em relação aos sentidos fisiológicos,

ao seu desenvolvimento e às suas deficiências. Além disso, Lhullier (1999) destaca que o Movimento de Estudo das Crianças buscou investigar as crianças consideradas anormais, além das crianças consideradas normais, ou seja, “aquelas que apresentassem alguma patologia que impedisse o seu bom ajustamento ao ambiente escolar.” (LHULLIER, 1999, p.26).

A organização dos conhecimentos, na década de 1930 até 1950, contou com a participação de professores estrangeiros. Os intelectuais brasileiros, a partir das ideias estrangeiras, desenvolveram uma realidade brasileira. A psicologia mantinha-se como instrumentalização no âmbito do desenvolvimento e das aplicabilidades de testes, da orientação vocacional e educacional. Nesse domínio, a renovação pedagógica relacionava-se à metodologia de ensino e ao planejamento pedagógico (VEIGA, 2007).

Conforme Filho (2004), a partir de 1930, muitos educadores brasileiros foram obter a titulação de especialistas em universidades norte-americanas, e muitos especialistas estrangeiros vieram ao Brasil realizar aperfeiçoamentos de professores primários.

Segundo Claparède (s/d), a contribuição dos saberes da psicologia seria imprescindível para a construção das configurações pedagógicas, pois

o que a Psychologia ensina, antes de tudo, ao educador, é que, se elle quizer vêr coroados de êxito os seus esforços, deve subordinar toda a educação à natureza particular da criança. Porque de nada adianta querer ir contra as leis naturaes. Mesmo nos casos em que se queira modificar a natureza, é preciso ter em conta as suas leis, postas a trabalhar no sentido de nossos desejos. Como já se disse, muito expressivamente, não se governa a natureza senão prestando-lhe obediencia. (CLAPARÈD, s/d, p.14)

O autor afirma ainda que a criança é um ser ativo por excelência, e, pelos estudos experimentais desenvolvidos pela psicologia, seria possível organizar uma prática educativa voltada para a realidade das crianças, pois, segundo ele,

desde as investigações de Binet, ficou demonstrado quanto o testemunho humano era pouco fiel. Poucas pessoas suspeitam desta infidelidade natural da memória e das numerosas illusões de que pode ser victima. Tem-se a tendencia de crer que tudo o que se encontra na memoria é verdadeiro, corresponde a uma realidade objectiva. Aliás, é uma questão bem interessante, e ainda pouco conhecida, a de saber donde nós tiramos esse sentimento de certeza que ligamos a certas lembranças, enquanto que em face de outras, ao contrario, temos um sentimento opposto, de incerteza. (CLAPARÈD, s/d, p.44)

O movimento escolanovista e a Psicologia fundamentaram o desejo de uma

Pedagogia Científica. As relações entre Escolanovismo e Psicologia Experimental possibilitaram uma escola baseada nos princípios da racionalização e organização científica, do conhecimento sobre a aprendizagem humana e da possibilidade de instituir graus de classificações e distribuições por meio da mensuração das habilidades cognitivas dos estudantes (ANTUNES, 2007).

A nova proposta educacional visionava o progresso a partir de uma nova forma de aprendizagem, na qual a escola despertaria o interesse da criança por meio da atividade, por isso denominada Escola Ativa. A criança, portanto, aprende aquilo que lhe é interessante, conforme sua fase de desenvolvimento (ANTUNES, 2007; VEIGA, 2007).

As instituições de formação de professores ofereciam aulas em laboratórios, onde os estudantes realizavam pesquisas e produziam monografias e publicações periódicas, como a Revista Educação e Pediatria. Os laboratórios das Escolas Normais tornaram-se centros de cultura superior, e organizavam palestras e cursos de aperfeiçoamento (ANTUNES, 2007; MASSIMI, 1990).

No interior desse discurso, o espaço escolar passa a ser constituído como um ambiente de formação do cidadão, onde as crianças desenvolvem suas potencialidades e habilidades. As instituições de ensino passam a contar com bibliotecas, laboratórios, museus, mobiliários adaptadas às crianças, além de métodos diferenciados de ensino, como a utilização de meios audiovisuais (VEIGA, 2007). Já a Psicologia foi o pilar de sustentação científica da Escola Nova, e a educação brasileira passou a ser definida como um campo profissional específico (ANTUNES, 2007).

Do ano de 1930 até o ano de 1932, Claparède esteve no Brasil pronunciando palestras e desenvolvendo cursos no Rio de Janeiro e em Belo Horizonte; e influenciou profundamente a educação e o desenvolvimento da psicologia brasileira, principalmente, o movimento escolanovista (CAMPOS; NEPOMUCENO, 2010).

Em 1932, o Instituto de Psicologia do Ministério da Educação passou a funcionar no Laboratório de Psicologia do Hospital do Engenho do Meio. Esse laboratório contou com material fornecido por duas empresas estrangeiras (a Boullitte de Paris e a Zimmermann de Lipzig), e – sob a chefia de Waclaw Radecki – realizou e publicou extensas pesquisas. (FILHO, 2004)

Manuel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970) iniciou pesquisas experimentais e,



também, as primeiras experiências com o Teste ABC ainda na década de 1920, estudando testes de atenção e de maturidade para a leitura na Escola Complementar de Piracicaba, e desenvolveu o Teste ABC para verificar a maturidade necessária das crianças para a aquisição da leitura e escrita (BICCAS; FREITAS, 2009).

Lourenço Filho reorganizou o ensino em São Paulo, criando cursos de aperfeiçoamento para professores, que exigia as disciplinas Psicologia e Sociologia. Também reestruturou, na Escola Normal de São Paulo, o Laboratório de Psicologia Educacional com Noemi Rudolpher da Silveira (1902-1988) (MONARCHA, 2007).

Na obra intitulada Introdução ao estudo da Escola Nova, a educação é “um conjunto de ações exercidas sobre um ser, visando auxiliá-lo a atingir os fins a que esteja destinado” (FILHO, s/d, p. 37), que deve ser realizada com base nos aspectos biológico, social, espiritual, cultural, individual e real.

Dentro dessa concepção de educação, esse educador afirma que a ação educativa “deveria visar às condições de um desenvolvimento normal do ser humano” (FILHO, s/d, p. 40), realizando um tratamento e uma recuperação de crianças deficientes ou anormais, e levando em consideração os dados biológicos que explicitam como ocorre a interação entre organismo e o meio.

As observações em relação aos aspectos biológico e psicológico dos seres humanos foram instituindo padrões de normalidade a partir de uma maioria semelhante. Filho (s/d) ainda ressalva que foi possível fixar os índices do processo normal de crescimento por meio do comparativo individual dos resultados dos testes e das observações aplicadas nas escolas. Segundo ele, “o crescimento se dá de modo contínuo, sem que se exprima em ritmo uniforme. Em certas idades, há um aumento mais rápido da estatura; em outras, de peso, depois, nem todas as partes do corpo crescem em igual proporção” (FILHO, s/d, p. 42). Nesse caso, olhando o conjunto, observa-se que a maturação é entendida como o resultado do aumento de capacidade funcional e da inter-relação das funções biológicas.

De acordo com esse raciocínio, é possível realizar uma classificação de níveis de maturidade desde o momento do nascimento, para uma compreensão do organismo em crescimento e maturação, pois “cada momento da evolução biológica manifesta a forma e o grau de adaptação compatíveis com as possibilidades do organismo.” (FILHO, s/d, p.43).

Para Filho (s/d), a biologia moderna deveria conduzir uma concepção unitária de ser

humano, levando em conta os escritos do filósofo grego Aristóteles, uma vez que “os processos psicológicos dependem dos processos biológicos muito complexos” (p.55), os quais são saberes fundamentais para a compreensão do processo educativo e das suas técnicas, pois “a intenção de educar pressupõe a possibilidade de modificar o comportamento do educando, e a ideia correlativa de que nele existe plasticidade, cujas condições hão de ser conhecidas para que os procedimentos didáticos nelas se apoiem.” (FILHO s/d, p.60).

Para a mensuração dos níveis de inteligência, Antipoff (2002) – em texto explicativo sobre os critérios da medida psicológica, redigido em Belo Horizonte em 1931 – ressalva que “o método da medida do desenvolvimento mental preconizado por Binet e Simon aproveitou- se largamente de dois dados legados pelo pensamento científico do século passado, o da evolução biológica de uma parte, e, de outra, o da estatística aplicada às faculdades humanas.” (ANTIPOFF, 2002, p.83).

Na ampliação dos debates sobre as relações entre a epistemologia genética desenvolvida por Jean Piaget e a educação, num olhar cada vez mais atento aos aspectos socioculturais, vai se produzindo a abordagem construtivista como uma alternativa na solução dos problemas detectados, até então, nas escolas sobre o aprendizado da leitura e da escrita (CAMPOS; NEPONUCENO, 2010).

Antipoff (2002) já salientava a importância de estudar o ambiente social da criança, pois observou que as crianças de Minas Gerais “pertenciam a um meio miserável, vindo de condições de extrema penúria, crianças que não frequentavam muito regularmente a escola, que se matriculavam tarde e que mudavam frequentemente de escola, por mudanças de domicílio, ou por outros motivos.” (ANTIPOFF, 2002, p.98).

Sua conclusão depois de aplicar os testes de Binet e Simon – numa escala comparativa com as crianças de Genebra, em Belo Horizonte – foi de que as condições socioculturais poderiam estar influenciando os resultados, além de descobrir que os registros de natalidade eram feitos muito tempo depois do nascimento das mesmas, não contendo as datas corretas, o que impossibilitava saber a idade cronológica exata dessas crianças (ANTIPOFF, 2002; ANTIPOFF; REZENDE, 1934).

No ano de 1934, a Secretaria da Educação e Saúde Pública publicou o Boletim nº 14 escrito por Helena Antipoff e Naitres Rezende, no qual afirmam a necessidade de classes

escolares homogêneas, pois “o selecionamento das crianças em classes homogêneas é uma das medidas mais racionais para a elevação do rendimento escolar e para a educação das crianças” (ANTIPOFF; REZENDE, 1934, p.27). Essas classes estavam divididas em A, B, C para os classificados acima e dentro dos limites da norma, e D e E para os classificados abaixo dos padrões da norma.

Conforme Antipoff e Rezende (1934), a atuação educacional nas classes D e E poderia ser espaço de estágios para médicos e professores, sendo que estes deveriam passar por testes que demonstrassem suas capacidades para tal atuação, pois seria necessário que fossem pessoas de caráter equilibrado, altruístas e com competências para educar.

Todas essas considerações apontam os saberes da psicologia como propulsores para o progresso e desenvolvimento do país, e sua aplicabilidade nas organizações e na escola configurava-se em torno da classificação e disposição dos sujeitos nos espaços, além de uma constante preocupação com as definições de normal e patológico. Aqui vai se estruturar uma central de informação no interior dos Gabinetes de Psicologia, em que os escolanovistas desejavam o progresso por meio do conhecer a realidade brasileira (LHULLIER, 1999).

Um espaço de produção de saber importante foi o Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE), criado em 1935 junto com a Secretaria de Educação e Saúde Pública, que atuava na orientação dos professores estaduais, além de promover estudos sobre educação. Nos cursos de capacitação técnica para professores do CPOE, havia uma investigação de cunho psicopedagógico e a elaboração de testes de leitura e de operação matemática (LULHIER, 1999).

No Rio Grande do Sul, em 1943, nos marcos da Reforma Educacional, instalou-se o CPOE para que o estado controlasse a organização do sistema educativo sob a suspeita de falhas na organização escolar, devido à acentuada evasão no ensino primário, bem como de um grande número de reprovações, que indicavam a ausência de conhecimentos básicos e de consolidações de hábitos higiênicos e morais para o desenvolvimento de uma pré-profissionalização<sup>7</sup> de grande parte da população (QUADROS, 2006).

Em 1951, foi oferecido em Porto Alegre, pelo CPOE, um curso ministrado pela

---

<sup>7</sup> Termo utilizado pelo autor.

professora Ida Silveira, que promovia: visitas ao Laboratório de Psicologia do SENAC; apreciação de filmes; observação e interpretação do comportamento infantil mediante uma ficha de dados de observação; psicodiagnóstico pelo desenho livre; e aplicações de provas mentais de Goodenough e Ballard, além de apontar uma lista de leituras de obras de psicologia, como Mira y López – Manual de Orientacion Profesional; Claparède – Psicologia Funcional; e M. Ganz – La Psicologia de Alfredo Adler y el Desarrollo del Niño (LHULLIER, 1999).

Lhullier (1999) destaca que o programa desse curso inclui conteúdos de disciplinas que compõe os currículos dos cursos de graduação em Psicologia na década de 1990 (e continuam na atualidade), como a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Escolar, além disso, “a Psicologia aparece inclusive como um instrumento de ação para a correção dos comportamentos infantis e de suas deficiências. Por outro lado, ela serve como uma base compreensiva para o trabalho da mestra, que deve demonstrar o mesmo nível de afeto para todos os seus alunos.” (LHULLIER, 1999, p. 73).

O CPOE se envolveu intensamente na reestruturação do ensino primário, pois considerava que os estudantes de ritmo lento ou de capacidade fraca para ingressar em um nível médio de ensino, resultava em acúmulo de matrículas no primeiro ano, ocasionando falta de vagas para muitas crianças em idade de ingresso escolar (QUADROS, 2006).

As iniciativas legais que dizem respeito à educação da pessoa com deficiência no Brasil, nos anos de 1960, segundo Mazzotta (2005), giravam em torno da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), que reivindicava: professores habilitados para o ensino dessas pessoas; pesquisas sobre as causas e meios de combate da deficiência; existência de convênios e instituições especializadas; e cooperação técnica e financeira. Para essa última, foi criado um fundo especial no Banco do Brasil que recebia doações da União.

A CADEME foi instituída junto ao Gabinete do Ministro de Educação e Cultura pelo Decreto n. 48.961 de 22 de setembro de 1960, tendo em sua regência inicial Fernando Luiz Duque Estrada, Denis Malta Ferraz e Helena Antipoff (MAZZOTTA, 2005).

Em 1969, foi publicado o livro *Deficiência Mental* organizado pelo médico Stanislau Krynsky, abordando todos os aspectos estudados sobre o assunto na América Latina e envolvendo saberes produzidos nos Estados Unidos. Essa obra explicita a

necessidade da união entre pais, professores e médicos para conduzir a pessoa com deficiência mental à utilização total de seus recursos e capacidades.

Alvim (1958) assevera que a iniciativa da psicóloga Helena Antipoff – de fundar uma fazenda para a instrução de adolescentes com deficiência intelectual – foi uma ação ventilada, pois o problema em voga no 3º Seminário Sobre a Infância Excepcional era a busca de um tratamento adequado, sobre o qual afirma: “a criação de um serviço assistencial pós-escolar viria dar a continuidade à obra educativa. Preveniria os desajustamentos, a degradação moral, a delinquência.” (ALVIM, 1958, p.107).

O Dr. Alvim aborda uma constante preocupação em sua obra intitulada Introdução ao Estudo da Deficiência Mental sobre as oligofrenias<sup>8</sup>, os problemas e perigos sociais que deveriam ser evitados, educando e profissionalizando as pessoas com deficiência intelectual. Para ele, as oficinas pedagógicas e as colônias agrícolas eram a possibilidade mais viável de trabalho compatível com o nível mental dessas pessoas, salientando que o projeto desenvolvido por Antipoff, na Fazenda do Rosário, possibilitava aos alunos tornarem-se pequenos proprietários rurais, eliminando, assim, a vagabundagem crônica das ruas e os modos de vida ociosa.

Convém ressaltar que a escola moderna se instituiu com o objetivo de normosear os comportamentos para que as pessoas pudessem ser responsáveis por seus atos. Nesse sentido, o discurso de capacitar o ser humano, de transformá-lo, de padronizar comportamentos se constitui como finalidade da escola e da educação, possibilitando o processo de formação do indivíduo como uma autoformação de si próprio no interior das configurações pedagógicas (HUNTER, 1998).

Vale lembrar que as configurações pedagógicas operam por meio de tecnologias minuciosas para incorporar todos os sujeitos que não se enquadram nos esquadros da norma, portanto, conforme ressaltado anteriormente, o normal se estabelece como princípio de coerção no ensino e na terapêutica, ritualizado numa mística cotidiana, inscrita nos mecanismos disciplinares.

---

<sup>8</sup> Oligofrenia designava um grupo heterogêneo de distúrbios de personalidade, deficiência intelectual e adaptação social; foi introduzida no vocabulário médico pelo psiquiatra Emil Kraepelin (1856 – 1926) (ALVIM, 1958).  
Palavras do autor (ALVIM, 1958, p.37).

Segundo Hunter (1998), a escola é o espaço da norma. A escola especial, portanto, seria um espaço da norma para aqueles que não se encaixam na escola não especial, mais precisamente, para aqueles que denunciam uma anormalidade pela visibilidade ou pela avaliação do especialista.

As configurações pedagógicas na educação especial vão atuar nos desvios que a escola regular não dava conta, ou seja, por meio de um agrupamento homogêneo, o corpo desviante é facilmente detectado, é aquele que se distânciava dos demais; porém no âmbito da aprendizagem foi preciso configurar saberes para solucionar o não aprendido; nesse caso a Psicologia vai contribuir na compreensão do comportamento humano.

Conforme Rappaport (1986), as diferenças nas condições de aprendizagem implicam nas diferenças de comportamentos adquiridos. A escola é a instituição que vai dar conta de eliminar essas diferenças, e a escola especial é a instituição que vai dar conta de trabalhar as diferenças daquelas pessoas que a escola não vai conseguir abrigar, ou seja, daqueles que não estão na escola por evidenciarem comportamentos que as configurações pedagógicas da escola não conseguem modificar.

A institucionalização de uma deficiência intelectual implica na necessidade de espaços para as pessoas consideradas deficientes intelectuais. Espaços esses cujas configurações pedagógicas se constituíram especificamente para esse tipo de deficiência.

Toda essa produção de saberes salienta datas de uma trajetória cujos discursos são atravessados por outros saberes (não abordados aqui), como o pensamento de Paulo Freire, o pensamento marxista aplicado à educação, o behaviorismo americano, entre outros, uma vez que o foco dessa narrativa situa uma linha de pensamento marcante na educação especial, com forte destaque na produção de suas configurações pedagógicas nas décadas de 1970 e 1980; embora não seja única, foi uma das mais legitimadas na educação especial no Brasil.

A excepcionalidade é um conceito social institucionalizado pela escola e pela clínica, onde no interior dos prédios das instituições de educação especial a clava da correlação vai marcar um estatuto temporal e espacial para o retardo mental no interior do quadro da norma.

A normativa instituiu uma adaptação possível a todas as condições sociais, em que o ponto de referência é a norma, como média estatística, determinando modos de

comportamentos normais e anormais. Nesses termos, as tecnologias produzidas atuaram sobre os corpos anormais para corrigi-los, adaptá-los, modelá-los e potencializá-los, ao máximo.

O estudo da psicologia nos cursos de formação de professores veio em auxílio da preocupação com os fenômenos psíquicos; os métodos de ensino preconizavam um conhecer o sujeito educando, por isso foi se produzindo tecnologias de observação, mensuração da inteligência, modos de agrupamentos e configurações pedagógicas que possibilitaram uma educação especial.

Portanto, a institucionalização da Educação Especial foi sendo produzida a partir de uma série de acontecimentos, em que as relações de saber-poder foram possibilitando configurações pedagógicas que colocaram em funcionamento dispositivos pedagógicos vinculados nas ações educativas e terapêuticas que agem sobre os corpos das crianças instituídas como deficientes intelectuais em espaços específicos; nesse caso, as instituições de educação especial.

As pedagogias, portanto, corporificaram-se como conjuntos normativos e terapêuticos, no sentido de atuarem como coercivas nos corpos, ou seja, como tecnologias produzidas para normosear os corpos; em que, o princípio educativo, que fundou as instituições de ensino, teve como propósito a normativa de potencializar a produtividade dos corpos, tendo os conteúdos escolares como auxiliares nessa produção.

As configurações pedagógicas produzidas no interior dessas instituições colocaram em funcionamento dispositivos pedagógicos – as ações educativas e terapêuticas – que atuaram sobre os corpos dos sujeitos instituídos como “excepcionais” dentro de espaços específicos: as instituições de educação especial.

### **3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CAXIAS DO SUL NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980**

Esse capítulo vem contextualizar o momento histórico dessa pesquisa, abordando os saberes valorados no município de Caxias do Sul, bem como a conceitualização da deficiência intelectual e a emergência de instituições de educação especial nesse município nas décadas de 1970 e 1980.

Conforme Adami (1981), a colonização das terras do Rio Grande do Sul era uma urgência para as autoridades brasileiras. Como era preciso demarcar e ocupar o território, os colonos deveriam assegurar essa ocupação e a produção dessas terras. Nesse cenário, a institucionalização de uma educação nesse Estado estava em segundo plano.

A fase colonial de Caxias do Sul, de 1875 até 1884, permanece por vinte anos na condição de vila – pelo Decreto n. 257 firmado pelo governador Cândido José da Costa –, tornando-se cidade em 1910 (RODRIGUES, 1988).<sup>9</sup>

De acordo com Adami (1981), as primeiras escolas em Caxias do Sul foram constituídas por iniciativa dos próprios colonos. A maioria delas funcionava nas residências dos professores, e o ensino conservava os costumes de sua pátria – no caso de Caxias do Sul, notadamente a língua e as tradições italianas –, que eram cultivados pela educação instalada.

Nota-se, portanto, que a particularidade do município de Caxias do Sul está vinculada ao contexto da cultura de seus habitantes, na predominância dos hábitos e costumes italianos instituídos pelos colonos, que até 1910 mantinham uma atividade laboral rural e artesanal (STORMOWSKI, 2010).

Em 1910, os comerciantes caxienses já haviam acumulado um capital considerável em relação a outros municípios do Estado, como o de Alegrete, onde as atividades econômicas estavam restritas à pecuária (STORMOWSKI, 2010).

Stormowski (2010) afirma que havia um valor exacerbado do trabalho e que as

---

<sup>9</sup> Inicialmente era composto de fábricas familiares localizadas junto às moradias de seus proprietários; tratavam-se de ateliês de sapataria, alfaiataria, selarias, vidraçarias (MACHADO, 2001).



atividades do comércio em Caxias do Sul possibilitaram a ascensão do município no que diz respeito ao transporte, à produção agrícola, artesanal, comercial e industrial. As oficinas e manufaturas eram inúmeras, e a industrialização se configurava em duas fábricas têxtil que enviavam produção para o Centro-Sul do País.

Esse contexto econômico vai engendrar os dispositivos pedagógicos no município, caracterizando as atividades laborais como atividades essenciais da comunidade, pois Caxias do Sul se estabeleceu como um centro industrial de grande importância na economia do Rio Grande do Sul, com expressão nacional (DALLA VECCHIA et al., 1998). Isso, portanto, coloca a operabilidade das configurações pedagógicas numa instância de coerção constante dos corpos para o exercício laboral, em que as configurações pedagógicas na educação especial vão operar com esse propósito.

Os dispositivos de controle definidos pelas e para as instituições de educação especial em Caxias do Sul vão demonstrar – por meio da análise das suas configurações pedagógicas – que um dispositivo normoseador operará esquadrinhando o corpo anormal, desde uma rede de saberes especializados, potencializando esses corpos para as atividades laborais, conforme será analisado nos capítulos seguintes.

Por volta da década de 1960, a ideia de capital humano impulsionou os multiplicadores da opinião pública. A teoria do capital humano afirmava a existência de capacidades herdadas, consideradas como um todo e bem distribuídas nos setores sociais, compondo o quadro da riqueza ou pobreza da nação (BICCAS; FREITAS, 2009).

Segundo Biccás e Freitas (2009), as capacidades humanas passaram a representar um investimento prévio a ser realizado no indivíduo, pois todas as capacidades úteis dos cidadãos constituiriam o valor da população. A aplicação desse princípio na educação projetava, então, para cada indivíduo um passaporte para o sucesso ou insucesso, visto que o conhecimento e as habilidades tornavam-se um bem agregado ao sujeito trabalhador.

No âmbito do liberalismo, o discurso baseado na liberdade e na democracia, imbricado ao desenvolvimento econômico, significou a entrada definitiva do Brasil na modernidade; nesse quadro, a aplicação da Psicologia no processo de produção ligava-se estreitamente ao ideário moderno, no qual se buscava uma produção racionalizada e organizada no âmbito industrial brasileiro, o que preconizava uma pedagogia científica a fim de produzir capital humano adequado (ANTUNES, 2007).

As questões sociopolíticas são postas na ordem do governo; a repressão política e o impedimento da democracia, nesse recorte histórico, estão institucionalizados; o capital estrangeiro financia o milagre brasileiro multiplicando a dívida externa e impulsionando ideias desenvolvimentistas. Nesse cenário, as reformas no ensino estreitavam as possibilidades de críticas sobre o contexto vigente, e as práticas psicológicas podiam corroborar com a repressão, mas também podiam criar espaços de resistência, pois a psicologia foi entendida como um instrumento ideológico para obscurecer mecanismos sociais (SCARPARO, 2005).

A reforma do ensino, nas décadas de 1960 e 1970, abrangia um vínculo estreito entre educação e mercado de trabalho; a política desenvolvimentista visava os interesses econômicos vigentes, em que a educação deveria assegurar a estrutura de capital humano do país. (EVANGELISTA et.al., 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 4.024/61, no artigo 88, afirma que para integrar as pessoas deficientes à sociedade é necessário enquadrá-las num sistema geral de educação, conferindo aos Poderes Públicos, no artigo 89, a dispensa e o auxílio para todas as iniciativas privadas de educação voltada às pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2005).

A Reforma do Ensino, implementada pela Lei 5.692/71, confirmava a necessidade de especialização da mão de obra, enquanto o Plano Estadual de Implementação de 1972 previa a participação da comunidade na Reforma do Ensino (DALLA VECCHIA et al., 1998). Cabe aqui salientar que, em Caxias do Sul, o atendimento educacional especial se viabilizou por meio de um movimento comunitário empreendido pelo Clube de Saúde Dr. Mário Totta, o qual reivindicava a instalação de uma Escola Especial no município (ALBERTI; RODRIGUES, 1985).

A educação ficaria sendo concebida, então, como um meio de formar as capacidades produtoras de cada sujeito como fator fundamental do desenvolvimento da nação. A Lei 5.692, de 11 de janeiro de 1971, produziu uma reforma no ensino, onde a formação para o trabalho era o tema mais ressaltado, associando as exigências do mercado econômico ao processo educativo (BICCAS; FREITAS, 2009).

A existência de uma deficiência intelectual, nos anos de 1960, apontava para um problema social. Nesse contexto, Alvim (1958) sustentava que a incapacidade para o

trabalho da pessoa com deficiência intelectual era um estorvo para a família que devia provê-los economicamente, consumindo grande parte da renda familiar em atendimentos médicos. Segundo ele, “os pais sentem-se na obrigação de gastar até o último vintém com a saúde do paciente, levando-o a consultas repetidas, fazendo-o ingerir toda espécie de medicamentos, submetendo-o a tratamentos prolongados e inúteis, em prejuízo de seus irmão sadios.” (ALVIM,1958, p.96).

Esse médico classificava duas formas distintas de deficiência intelectual: os “imbecis” que apresentam um grau acentuado de comprometimento e os “débeis ou fronteiriços” que não implicavam apenas no comprometimento intelectual, mas também nos desvios de comportamento socialmente adequados. Quanto a estes últimos, a incapacidade laboral se exercia por uma inadaptação social, que Alvim qualificava como mais grave do que a deficiência intelectual (ALVIM, 1958).

Para o ajuste dos “débeis”, Alvim (1958) propõe o exercício de atividades simples e humildes, mas de grande utilidade pública, apontando a seguinte necessidade socioeconômica:

Torna-se cada vez mais evidente que a indústria moderna pode usar com mútuas vantagens, muitos indivíduos mentalmente deficientes. Isto é exato, sobretudo nas fábricas que empregam maior número de máquinas automáticas. Para operações repetitivas e monótonas que são aprendidas simplesmente e facialmente, tais operários demonstram ser de primeira ordem. A mesma coisa acontece em outras inúmeras profissões, não especializadas, onde a lealdade, a paciência e os hábitos rotineiros são mais necessários do que dotes intelectuais superiores. (ALVIM, 1958, p.97)

Através desse discurso, percebe-se uma questão bastante arbitrária: pessoas com deficiência intelectual são um estorvo devido à sua incapacidade. De acordo com esse raciocínio, capacitá-las é uma necessidade socioeconômica, pois é preciso contribuir com a produção do capital conferindo-lhes atividades laborais; porém, também, é necessário que esses sujeitos mantenham um comportamento aceitável nas questões de moralidade; portanto, cabe aos dispositivos de controle exercidos pelas instituições educacionais essa tarefa de ajustamento.

Nesse contexto, o processo de urbanização em Caxias do Sul impulsionou a necessidade de formação profissional a ser ofertada pelas escolas, nas quais a habilidade artesanal era vista como um requisito fundamental a ser desenvolvido. Na década de 1960,

o aporte de capital financiou investimentos que transformaram algumas empresas locais em grandes indústrias que adotaram as tecnologias avançadas da época. Nesse âmbito, o ensino profissionalizante deveria prover capacitação para a aquisição de procedimentos técnicos exigidos (DALLA VECCHIA et al., 1998).

Segundo Dalla Vecchia et al. (1998), a produção artesanal depende da habilidade do manuseio dos instrumentos de trabalho; entretanto, quando a produção artesanal foi superada pela manufatura, surgiu a necessidade de um ensino profissionalizante especializado, uma vez que o processo de industrialização no município de Caxias do Sul passou a exigir uma aplicação sistemática de conhecimentos científicos organizados nas tarefas práticas, na manutenção e utilização de máquinas incorporadas ao processo de produção.

Vale lembrar que a cultura da produção artesanal nesse município desenvolveu-se em pequenos estabelecimentos familiares cuja aprendizagem da profissão era feita em troca de alimentação e alojamento; as casas de negócios possuíam espaço para tropeiros e seus animais; as mulheres trabalhavam com seus pais e maridos; e as famílias trabalhavam juntas em oficinas familiares (MACHADO, 2001).

Quanto ao desenvolvimento industrial no município, Caxias do Sul possuía grande diversidade de setores industriais já nas primeiras décadas do século XX. Durante o governo Vargas (1930-1945), os setores de tecidos e alimentos mantiveram um bom ritmo de crescimento; com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), várias empresas passaram a produzir para o exército militar, fortalecendo a indústria local, bem como a construção do Parque Industrial Caxiense, caracterizando o local como uma cidade-trabalho, onde as ruas ficavam desertas nos horários de trabalho e estudo, e cada um devia ter a sua ocupação; assim, a cidade mantinha seu ritmo de produção (MACHADO, 2001).

Na década de 1970, a configuração industrial de Caxias do Sul modifica-se, assumindo a característica de um Parque Industrial metal-mecânico na produção de motores, transportes, implementos agrícolas, autopeças e metalurgia. O capital estrangeiro modifica os mercados locais, impulsiona as multinacionais e faz desaparecer as indústrias tradicionais da região, passando a exigir novos saberes e, portanto, nova qualificação dos trabalhadores (MACHADO, 2001).

A partir da década de 1970, emergem as indagações sobre as terminologias e

definições que não davam conta da realidade total e concreta das pessoas com deficiência. Em 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU) passa a definir a pessoa deficiente como “qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.” (RIBAS, 2003, p.10).

A educação especial, na década de 1960, abrangia as Classes Especiais e as Escolas Especiais. As Classes Especiais funcionavam junto aos grupos escolares e desenvolvia atendimento especializado às necessidades dos estudantes, identificadas por meio de testes psicológicos, exame médico, histórico pessoal e clínico (se houvesse). Esse atendimento era destinado, exclusivamente, às crianças que apresentassem ritmo lento de aprendizagem. Já as Escolas Especiais deviam abrigar as crianças que apresentassem déficit cognitivo (ALBERTI; RODRIGUES, 1985).

É pertinente ressaltar que a Associação Americana de Deficiência Mental entendia a deficiência mental como sendo “todos os graus de defeito mental devidos aos que levam a um desenvolvimento mental insuficiente, dando como resultado que o indivíduo atingido é <sup>10</sup>incapaz de competir, em termos de igualdade, com os companheiros normais, ou é incapaz de cuidar de si mesmo ou de seus negócios com prudência normal.” (KRINSKY, 1969, p.12).

Em 1986, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e o Ministério da Educação (MEC) editaram a Portaria nº 69, colocando a educação especial como parte integrante da Educação; portanto, ela “deve visar o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais” (MAZZOTTA, 2005 p.75).

O termo portador de necessidades especiais emerge desse texto legal, colocando em desuso o termo aluno excepcional. Porém, essa substituição dos termos será lenta e pouco entendida pelos profissionais da educação especial, conforme Mazzotta (2005).

Ainda no ano de 1986, o CENESP passa a ser a Secretaria de Educação Especial (SESPE) pelo Decreto n.93.613 de 21 de novembro de 1986 (MAZZOTTA, 2005).

A República Federativa do Brasil, na Constituição Federal de 1988 assevera, então, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, mantendo a ideia de uma sociedade

---

9 Inicialmente era composto de fábricas familiares localizadas junto às moradias de seus proprietários; tratavam-se de ateliês de sapataria, alfaiataria, selarias, vidraçarias (MACHADO, 2001).

para todos (CEZAR, 2011). Nesse contexto, a igualdade garante a inclusão ao mesmo tempo em que compreende categorias de cidadãos, designando os mesmos serviços para todos, sem tratamento de forma diversa às diferenças entre os seres humanos, ficando concebido que todos os seres humanos são iguais, mesmo aqueles que apresentam desigualdades físicas e cognitivas. Todos devem aceitar uma única forma de educação, de saúde etc., portanto, deve haver uma educação especial, um método único para atender a todos (MENDONÇA, 2010).

A Lei Estadual nº 8.535 de janeiro de 1988, redigida pelo governador do Estado do Rio Grande do Sul, Pedro Simon, criou a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado (FADERS) como uma instituição autônoma, sediada no Foro de Porto Alegre, cabendo a ela o atendimento – em todos os níveis (saúde, trabalho, educação, previdência etc.) – à pessoa com deficiência ou superdotação (LEI ESTADUAL nº 8.535).

A FEDERS passou a orientar as diretrizes da educação especial no Estado do Rio Grande do Sul; conforme as professoras entrevistadas, isso foi um auxílio metodológico importante para elas, já que agora participavam de palestras, debates e cursos sobre a ação educativa especial na própria sede da FADERS em Porto Alegre.

Em 1989, a Educação Especial passa a ser entendida como uma modalidade educativa pela Lei n.7.853 de 24 de outubro de 1989. Essa Lei reestrutura o SESPE e a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), deslocando a educação especial da instância administrativa de um único órgão autônomo (MAZZOTTA, 2005). Além disso, o termo portador de deficiência passa a ser corporificado nos discursos educativos.

De 8 a 11 de dezembro de 1966, Caxias do Sul foi sede da Reunião Sul Brasileira de Neuropsiquiatria e Psicopedagogia Infantil, realizada no Alfred Hotel, tendo como presidente da comissão de organização do evento o Dr. Ordovás Filho, contando com a presença do Dr. Stanislau Krynsky, da psicóloga Ruth Cabral, entre outras figuras célebres dos estudos das deficiências intelectuais da época (ALBERTI; RODRIGUES, 1985).

O Centro de Formação Profissional em Caxias do Sul vai se configurar na década de 1970, embora tenha um núcleo vinculado ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial SENAC do Estado desde 1946. O desenvolvimento industrial local, naquele momento, exigia formação qualificada na região, em que o trabalhador idealizado era o sujeito

incansável; e a meta do SENAC era a pessoa humana, ou seja, o profissional, pois a realização, como ser humano, seria ter uma profissão (ADAMI, 1981).

Nesse panorama, a condição das pessoas com deficiência intelectual situar-se-ia à margem da sociedade caso não se desenvolvesse uma profissão da qual pudessem se ocupar. No interior desse discurso, portanto, as configurações pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino produzidas para essas pessoas deveriam qualificá-las como profissionais, para que pudessem ser olhadas como cidadãos, como seres humanos.

### AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CAXIAS DO SUL

Caxias do Sul contou com duas instituições de educação especial no período estudado. Primeiramente, instituiu-se uma escola especial para atender as crianças tratadas no Clube de Saúde Dr. Mário Totta (CSMT), que não frequentavam nenhuma escola, possibilitando, assim, a emergência de uma APAE - Caxias do Sul.

A Escola Especial, que funcionava na APAE-Caxias do Sul, por estar vinculada às diretrizes e verbas do Estado do Rio Grande do Sul até o ano de 1984, bifurcou-se em Escola Estadual e APAE - Caxias do Sul.

Até o momento, funciona, portanto, em Caxias do Sul, duas instituições de educação especial: a Escola Especial Estadual João Prativiera, mantida pelo Estado do Rio Grande do Sul e a Escola Especial Dr. Henrique Ordovás Filho, mantida pela APAE - Caxias do Sul.

A emergência de uma APAE - Caxias do Sul corporificou-se na implementação de uma Escola Especial vinculada ao CSMT e nas ações governamentais de apoio à educação especial no Estado, portanto, foi uma iniciativa comunitária que reverberou nas instâncias públicas, vinculada diretamente às necessidades político-econômicas do município em questão.

A institucionalização da educação especial em Caxias do Sul emergiu, portanto, nos fins da década de 1950 e início da década de 1960, porém a corporificação de duas instituições de Educação Especial foi possibilitada apenas na década de 1980, devido às produções discursivas da década de 1970. O recorte desta pesquisa focou essa corporificação para deter-se nas configurações pedagógicas produzidas nesse período.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada no Brasil na cidade do Rio de Janeiro em 11 de dezembro de 1954, com o apoio do governo federal, através do presidente Castelo Branco. Depois da APAE - Rio, foram fundadas APAEs em várias cidades do Brasil (MAZZOTTA, 2005).

A partir de 1957, a educação especial foi configurada em âmbito nacional pelas iniciativas do governo federal em criação de Campanhas. Essas Campanhas focavam a educação das pessoas com surdez e com cegueira. Apenas em 1960, foi instituída uma Campanha pela educação da pessoa com deficiência intelectual, liderada pela APAE - Rio e pela Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 2005).

A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) passou a ser conduzida pelo Ministério de Educação e Cultura e promoveu, por todo o país, as diretrizes de educação para pessoas com deficiência intelectual (MAZZOTTA, 2005).

A primeira instituição de ensino voltada para a pessoa com deficiência intelectual em Caxias do Sul foi a Escola Especial da Cidade de Caxias do Sul, que funcionava no prédio do CSMT, situado no Campo dos Bugres, corporificando-se por iniciativas educativas da APAE - Caxias do Sul em parceria com a 4ª Delegacia de Ensino (4DE) e a Delegacia de Ensino Especial (DEE).

O CSMT tratava-se de um órgão independente que propiciava atividade assistencial, onde foi surgindo um desconforto com a situação das crianças com deficiências, pois “não era suficiente assistir ao excepcional, minorar seus sofrimentos. Era fundamental integrá-lo à sociedade e proporcionar-lhe, tanto quanto possível, um meio de subsistência, embora adicional, quando se tornasse adulto.” (ALBERTI; RODRIGUES, 1985, p.15).

Com a finalidade de sanar essa realidade, foi idealizado o Instituto de Recuperação das Crianças Retardadas Físicas e Mentais, em 27 de agosto de 1960, em reunião no Salão Nobre da Biblioteca Municipal de Caxias do Sul, pelos membros do CSMT, tendo como frente o Dr. Henrique Ordovás Filho, o qual expôs as necessidades de concretizar esse instituto; os custos para sua concretização foi calculado em torno de dois milhões de cruzeiros velhos (ALBERTI; RODRIGUES, 1985).

O prefeito municipal, Armando Biazus, cedeu o prédio da Colônia Educacional 10 de Novembro (já extinta) ao CSMT, a fim de dar início às atividades idealizadas para o



instituto, no Bairro Marechal Floriano. O Banco da Província do Rio Grande do Sul doou um aparelho Neuroton-501, e o CSMT passa, então, a ofertar atendimento para crianças vitimadas da poliomielite (ALBERTI; RODRIGUES, 1985).

No acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJA) foram pesquisadas correspondências trocadas entre a prefeitura de Caxias do Sul e o CSMT; o que demonstra um vínculo ativo entre as atividades do CSMT e os órgãos públicos. As realizações e iniciativas do CSMT vinham atender aquilo que se considerava necessidade pública para o município de Caxias do Sul.

Em 6 de maio de 1958, o prefeito de Caxias do Sul, Rubem Bento Alves, foi convidado pelo CSMT para colaborar com a iniciativa dessa instituição, a fim de realizar um debate sobre “o problema da moralidade infantil” no município. Em carta assinada por Helena Alice Schmutz, o debate seria realizado no dia 24 de maio de 1958.

Fica evidente que as atividades do CSMT focavam a infância, porém, pelo viés da anormalidade. A iniciativa de discutir sobre uma moralidade infantil e de tratar a saúde das crianças remete à ideia de cura, no âmbito biológico e social; conforme Alberti e Rodrigues (1985), a partir do atendimento com crianças em idade escolar, que não estavam matriculadas no ensino regular, o CSMT passou a preocupar-se com os retardos mentais, além dos físicos, e a justificar seus argumentos quanto à falta de uma escola de educação especial no município de Caxias do Sul (ALBERTI; RODRIGUES, 1985).

Discutir uma moralidade infantil, segundo Foucault (2002), significa afirmar uma transgressão da lei civil, religiosa e divina, lei superior instituída por deus e pelas sociedades, que assinala a diferença entre enfermidade e monstruosidade, e denota a necessidade de normosear os infratores.

Para a sociedade, é de suma importância a existência de uma instituição para abrigar infratores e corrigi-los, pois “o controle refinado das condutas para a composição de corpos úteis à produção industrial, que no início do século começava a ter franco desenvolvimento no Brasil, acabou por identificar-se a sabedoria popular que havia muito ensinava: Quem vê cara, não vê coração.” (LOBO, 2008, p. 63), o que vai caracterizar a necessidade de proteção e prevenção social.

Essa necessidade de proteção e prevenção pode ser caracterizada, também, por outro dito popular, “é de pequenino que se torce o pepino”, ou seja, quanto menor a criança, mais

fácil será normoseá-la, quanto mais cedo ela estiver inserida nas instituições de ensino, mais eficaz será a atuação dos mecanismos disciplinares.

Ainda no sentido de proteção e prevenção, uma instituição para crianças com deficiência intelectual vai corresponder a esse mesmo propósito: potencializar os corpos tornando-os produtivos para o trabalho; minimizar o problema da moralidade infantil; e atuar na instância caritativa religiosa, promovendo a salvação das almas perdidas; é, portanto, uma promoção e prevenção do Direito Divino e do Direito Humano. O Direito Humano, que é instituído como Direito Civil, e o Direito Divino, que é instituído pela crença religiosa, segundo Foucault (2002), atuam ao mesmo tempo no controle da desordem social.

Em 08 de junho de 1962, a professora Eneidy Alberti recebe orientações da psicóloga Ruth Cabral, diretora da Divisão de Educação Especial (DEE), sobre os procedimentos que deveriam ser efetivados para concretizar uma Escola Estadual Especial no município de Caxias do Sul. As duas providências iniciais foram: encaminhamento de professoras para capacitação na capital e a criação da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) (ALBERTI; RODRIGUES, 1985).

Em comemoração realizada no Salão Nobre da Biblioteca Municipal de Caxias do Sul, com a presença da psicóloga Ruth Cabral e da professora Eneidy Alberti, como figuras representativas de órgãos governamentais da educação, e com os membros do Clube de Saúde Dr. Mário Totta, foi criada a Escola Especial de Caxias do Sul, pelo Ofício n.1.378 de 30 de maio de 1962.

O Decreto nº 14.115 de 5 de setembro de 1962, conforme a Constituição Estadual de 8 de junho de 1947, confere, pelo Artigo 87 no inciso II, pelo Governador do Estado, a criação da Escola Especial da Cidade de Caxias do Sul, correspondendo à Lei 2346 de janeiro de 1954. Nesse Decreto, o Artigo II destina a criação dessa escola com o fim de “prestar assistência pedagógica para crianças excepcionais educáveis, que, entretanto, por suas deficiências mentais ou sensoriais não obtêm o atendimento adequado em escola comum.” (DECRETO nº 14115 de 5 de setembro de 1962).

Essa escola foi resultado das tentativas de criação do Instituto de Recuperação das Crianças Retardadas Físicas e Mentais, uma entidade que viria acolher a comunidade no âmbito da Assistência Social. A escola, portanto, nasceu destinada ao atendimento de

crianças com deficiência sensorial e intelectual, e, rapidamente, passou a receber crianças encaminhadas por diversas escolas de ensino regular que não se enquadravam nas exigências educacionais das mesmas (ALBERTI; RODRIGUES, 1985).

Para instituir uma APAE, eram necessários professores qualificados, devido a isso, por meio da Secretaria de Educação e Cultura, as professoras Dulce Scarton, Lucrecia Luiza Botteri Corso, Maria Eda Mussai e Antila Caldas Vaccari realizaram um estágio de qualificação para o exercício de atividades com crianças excepcionais em Porto Alegre. Com o retorno dessas professoras, o CSMT, em 16 de abril de 1963, passa a ser APAE-Caxias do Sul (ALBERTI; RODRIGUES, 1985).

A professora M. A., relatou que “quando voltaram [as professoras] de Porto Alegre, elas construíram a escola bem humilde, muitas mães ajudaram, então foi possível registrar como escola estadual, porque tinham outras escolas especiais no Estado nessa época, uma em Porto Alegre, mais duas [no Rio Grande do Sul] e a nossa, para trabalhar com o deficiente mental moderado.” (Professora M.A., 18.08.2012)

Em 8 de junho de 1964, as professoras que realizaram o curso de capacitação em Porto Alegre, assinaram uma carta enviada ao prefeito de Caxias do Sul com os nomes dos alunos matriculados na Escola Especial, solicitando transporte para esses alunos, pois encontravam-se “impossibilitados de frequentar outras Escolas ou usar o meio de transporte comum como ônibus dado as condições de excepcionais.” Essa correspondência registra 19 alunos matriculados na Escola Especial de Caxias do Sul (CORRESPONDÊNCIA, 1958-1970, AHMJSA).

No período de 12 a 20 de setembro de 1968, o CSMT realizou a Feira da Ternura para arrecadar verbas em nome das crianças excepcionais, conforme a carta enviada – por Cecilia Borheim, Therezinha Spinato Bissaco e Adelia Grazziotin Horn, que compunham a Comissão Organizadora desse evento – ao prefeito municipal, declarando que “esta promoção reverterá em benefício da criança excepcional, pois coube a ela um caminho difícil para trilhar e esperam dos seres humanos que os conduzam em maior amplitude como pessoa no relacionamento com o mundo.” (CORRESPONDÊNCIA, 1958-1970, AHMJSA).

Nota-se, nessa petição, um sentido caritativo apelando à população do município – que possuía, em sua maioria, vínculos com uma crença religiosa católico-cristã – fomentar

benefícios às crianças com deficiência intelectual. Além disso, a condição de incapacidade por parte dessas crianças é explícita, no sentido de que necessitam ser conduzidas e afirmadas como pessoa.

Essa afirmativa como pessoa está conectada aos fios da monstruosidade, pois, conforme Foucault (2002), a monstruosidade vai desenrolar toda uma problemática da anomalia onde as instâncias de poder vão reorganizar seus campos de saberes na modernidade, pois no Período Medieval, o monstro era uma figura animalesca, um misto de homem com animal, ou seja, não era uma pessoa, as características do monstro não eram humanas.

No século XIX, as tecnologias de saber-poder vão instituir a anomalia, emergindo, portanto, as técnicas de correção do incorrigível; o monstro vai situar-se no discurso médico e, na instância das técnicas pedagógicas, em uma educação coletiva e formadora de aptidões (FOUCAULT, 2002).

Na literatura médica brasileira, no século XIX, a monstruosidade é bastante afirmada pelo médico Morconvo Filho em seu trabalho *Deposítório Moncorvo no Rio de Janeiro*, sendo caracterizada, em sua obra, como uma anomalia cuja pessoa que a possui, está em “condições de incompatibilidade para com a vida.” (FILHO, 1910, p. 46).

Isso vai emergir, também, na instância da promoção e prevenção da ordem social, pois “a desordem da natureza abala a ordem jurídica, e aí aparece o monstro” (FOUCAULT, 2002, p. 81), colocando aqui o problema da moralidade infantil vinculado à enfermidade infantil; a anomalia infantil e suas configurações pedagógicas que vão operar o dispositivo normoseador.<sup>11</sup>

Um dispositivo, conforme Foucault (2006), é uma função estratégica que se constitui num determinado momento, fixa-se sob as condições que permitiram a sua elaboração, para dar conta de uma situação de urgência. Portanto, é possível identificar um dispositivo atuando na coerção dos sujeitos considerados anormais; trata-se de uma rede de mecanismos disciplinares articulados a uma estrutura econômica da sociedade, produzindo um dispositivo normoseador, pois vai operar nas configurações pedagógicas específicas de uma educação especial.

---

<sup>11</sup> Assim denominado pela autora desta pesquisa.

São esses fios de saber-poder que engendram os dispositivos da institucionalização de uma educação especial, produzindo a emergência de uma APAE - Caxias do Sul que produzirá e operará as configurações pedagógicas específicas de uma educação especial, gerando, portanto, esse dispositivo normoseador.

Além da Feira da Ternura, que buscava arrecadar verbas em nome das crianças excepcionais, havia um programa de rádio realizado por Cecília Borheim, destinado a informar a população sobre essas crianças. O prefeito Armando Biazus, em carta datada de 21 de agosto de 1963, parabeniza a iniciativa (CORRESPONDÊNCIA, 1958-1970, AHMJSA).

A difusão de informação midiática faz circular as forças dos saberes e dos poderes numa abrangência ampla, para além das instituições, atingindo toda a população.<sup>12</sup>

Conforme Foucault (2011), os mecanismos disciplinares não precisam de um espaço delimitado, como o da instituição, para operarem, eles podem fazê-lo a céu aberto. Foucault (2005) caracteriza dois conjuntos de mecanismos disciplinares, os mecanismos disciplinares de poder e os mecanismos regulamentadores de poder. Ambos atuam no mesmo nível, estão articulados e não se excluem.

Os mecanismos reguladores de poder operam na população, fora das instituições; dentro desse cenário, o dispositivo normoseador vai operar com essa rede de mecanismos reguladores de poder, mas não deixando de operar nas instituições e com as redes de mecanismos disciplinares de poder.

Observa-se, aqui, uma sociedade disciplinar generalizada, trata-se de um alastramento do espaço recoberto da instituição, é uma incumbência da vida, pois “consegue cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra.” (FOUCAULT, 2005, p. 302).

Desse modo, reestrutura-se o dispositivo normoseador, porém nesta pesquisa, a análise se restringe ao espaço coberto da instituição, portanto, não será estendida à reestruturação desse dispositivo normoseador e nem será abordado o conceito de biopoder

---

<sup>12</sup> Não será abordado as forças de saberes-poderes fora das instituições, pois o foco da pesquisa circunda nos espaços fechados, portanto não trabalharei, nessa dissertação, os conceitos de biopoder caracterizado por Michel Foucault, nem o conceito de sociedade de controle caracterizado por Gilles Deleuze; a informação é complementar e deixa espaço para futuras pesquisas em espaços abertos.

que Michel Foucault gera a partir dos mecanismos reguladores de poder.

Nos espaços institucionais da APAE - Caxias do Sul, o funcionamento de uma escola configurou-se legalmente pelo Decreto 14.115 de 5 de setembro de 1962, reestruturando-se em 1978 – com o Delegado de Educação da 4ª Delegacia de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Decreto 27.700, de 11 de outubro de 1978 –, passando a denominar-se Escola de Primeiro Grau Incompleto de Caxias do Sul (Regimento da Escola da APAE de 1982).

Em 1982, conforme o Parecer nº 197/82, o Regimento Escolar da Escola Especial da Cidade de Caxias do Sul foi aprovado pela Unidade de Regimentos Escolares (URE), para o funcionamento de Ensino de Primeiro Grau Incompleto Especializado.

Nesse Regimento, consta que a escola tinha como finalidade “proporcionar atendimento as crianças deficientes mentais tratáveis, prestando-lhes assistência pedagógica, médica, psicológica e social e promovendo sua integração na comunidade”.

A finalidade da Escola da APAE pode ser resumida em suas últimas palavras, que tratam de promover a integração dos alunos com a comunidade: Será que, de fato, não havia alguma integração com a comunidade<sup>13</sup>? Será que essas crianças eram vista como monstros escondidos em cavernas pelos olhos de quem dita as regras, ou será que essa integração refere-se a unicamente promover corpos produtivos para a comunidade?

Penso que as lentes usadas por quem dita essa necessidade é coerciva, no sentido de lapidação e polimento de um objeto rústico, ou seja, de aprimorar o objeto que foi produzido a facão para transformá-lo em algo agradável ao olhar; ao mesmo tempo, não basta ser agradável, precisa ser útil ao espaço que ocupa.

A finalidade das Escolas Especiais, conforme Alberti e Rodrigues (1985), consistia em proporcionar algum aproveitamento educacional para as crianças com deficiência, centralizando as atividades pedagógicas em tentativas de alfabetização, capacitação e autonomia. Os autores destacam ainda que os currículos apresentavam atividades para o lar, no caso das meninas, e atividades de colheita e plantio, no caso dos meninos.

Observa-se que a operabilidade das configurações pedagógicas atua diretamente na produtividade do corpo para o trabalho, pois o conteudismo e a reprodução, característicos

---

<sup>13</sup> Comunidade tida como o espaço de convivência e relações interpessoais, o espaço dos moradores, das famílias e suas integrações entre si.

de uma pedagogia tradicional, não possuem força ativa nas finalidades da educação especial.

Quando se coloca a expressão algum aproveitamento educacional, entende-se que a posição de quem fala dita a educação como o aprendizado da leitura, e pode-se considerar leitura, tanto da língua como da matemática, como minoritária para essa proposta educativa.

Também é preciso levar em conta que a ideia de trabalho na região é tida como ação corporal; o estudo como trabalho está relacionado a uma parcela mínima da população e até certa idade, pois a estrutura do município de Caxias do Sul como cidade-trabalho<sup>14</sup> afirma o trabalho como concreto, pesado, útil, esgotante dos corpos.

De acordo com as professoras entrevistadas, a escola especial objetivava construir um espaço onde os alunos pudessem sentir-se felizes, participantes e úteis à sociedade, por isso as atividades eram orientadas para o desenvolvimento de hábitos da vida diária e para o trabalho; o importante era desenvolver suas potencialidades, e não tentar fazê-los decodificar a escrita, pois a leitura e a escrita não eram prioridades.

Mais uma vez a utilidade dos corpos é demarcada e as configurações pedagógicas são operadas para o polimento desses corpos, num treinamento sistemático e repetitivo; como poderá ser observado mais adiante, com o detalhamento dessas atividades.

Os objetivos dessa escola, descrito no Regimento de 1982, no Artigo quarto, era “promover o desenvolvimento integral do aluno excepcional, visando a formação de sua personalidade para melhor convivência com a família e comunidade”. O Artigo quinto, desse Regimento, coloca como método para realizar o objetivo do Artigo quarto, o desenvolvimento cognitivos, social e linguístico dos alunos.

A formação da personalidade descrita aqui vai demarcar os fios da psicoterapia que se instituiu no Brasil, principalmente pela corrente psicanalítica, apesar de continuar firmada numa psicologia funcionalista e behaviorista. Além disso, a promoção e prevenção social da figura do monstro, conforme já foi analisado anteriormente, encontra-se sempre presente em todo o regimento da instituição.

A equipe técnica, descrita nesse Regimento, serve de apoio ao desenvolvimento dos objetivos da escola, sendo composta por profissionais da fisioterapia, pedagogia, medicina,

---

<sup>14</sup> Na bibliografia consultada, Adami (1981), Machado (2001) e Stormoski (2010) abordam esse termo.

psicologia e áreas sociais. Essa equipe era destinada ao assessoramento e direcionamento técnico das atividades, bem como a participar ativamente na elaboração do Plano Global Escolar. Além disso, a equipe técnica participava da avaliação semestral, da supervisão escolar, da comissão de pais, bem como de encaminhamentos de alunos a outros setores, quando necessário.

Conforme o Relatório Sucinto das Atividades da APAE, enviado para a Câmara de Vereadores de Caxias do Sul e redigido em três de novembro de 1977, a APAE possuía quatro departamentos:

- Fisioterapia para o desenvolvimento de um programa específico para cada aluno, com “técnicas altamente especializadas”.
- Escola Especial para atendimento psicopedagógico em classe especial e ou oficinas variadas para “o adestramento motor” das crianças;
- Oficina Protegida para oportunizar aos adultos atividades laborais com auxílio técnico, não necessitando de trabalho externo à instituição; e
- Chácara para atividades hortifrutigranjeiras.

A autorização de funcionamento desse estabelecimento de ensino, como Escola de Primeiro Grau Incompleto, recebeu menção favorável em 1982 pelo Parecer nº 197/92 do Processo nº 3061/80 da Unidade de Regimentos Escolares da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (PARECER 3061/80).

Nota-se que a estrutura dessa instituição comporta profissionais da área da saúde e da educação, com a finalidade de atuar, constantemente, sobre os corpos deficientes. Além disso, pela descrição dos quatro departamentos de normoseamento que se configuraram na APAE - Caxias do Sul, pode-se pensar o esquadramento desses corpos, em diversas instâncias, não apenas como alunos em sala de aula, mas como pacientes de diversos espaços clínicos.

Nesse sentido, a APAE - Caxias do Sul diferencia-se da EEE João Prativiera, pois o atendimento clínico dos alunos dessa última instituição ocorre fora de seu prédio, visto que o Estado fornece apenas profissionais da educação. Quanto à estrutura das configurações pedagógicas, não há diferenças entre elas.



Vale ressaltar, ainda, que o discurso terapêutico-pedagógico, é o mesmo em ambas as instituições, mas a APAE, como uma associação que atua com a terceirização dos atendimentos especializados para as pessoas com deficiência intelectual, não necessita que seus alunos busquem alguns atendimentos clínicos fora da instituição.

Observa-se, também, que um Plano Global Escolar prega a necessidade de atuar sobre os corpos deficientes, em vários níveis de saberes e em espaços diferentes, ou seja, o aluno da instituição é esquadrihado de modo clínico e escolar, dentro dos muros da instituição, pois a educação está tomando o corpo desse sujeito como sendo maleável em todos os níveis, e afirmando que a modelagem desses corpos deve ser feita de modo integral, não podendo faltar a atuação normoseadora em nenhuma instância.

Portanto, a inscrição sobre o corpo de um poder disciplinar é operado na instância biológica e moral, visto que ainda perpassa pelo debate da moralidade infantil e religiosa em que a alma também é alvo das disciplinas, pois essas configurações pedagógicas desejam operar nos sujeitos tidos como um todo, em uma totalidade da qual nada escapa.

Toda uma equipe vai atuar sobre esses corpos de modo individual e coletivo; o dispositivo normoseador vai operar em todas as instâncias de disciplinamento desses corpos, em todos os hábitos, dos mais simples aos mais complexos, numa série de controle exercido por diversos saberes, por diversos profissionais.

Em 1983, o Estado do Rio Grande do Sul, por meio da Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional (FAERS), conferiu à APAE - Caxias do Sul o certificado de cadastramento nesse órgão público, registrado em 28 de abril de 1983 (em anexo).

Em 1983, a Escola da APAE-Caxias do Sul passou a denominar-se Escola de Primeiro Grau Incompleto para Educação Especial, conforme foi certificado, em 28 de abril de 1983, pela Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional (FAERS) e pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC).

Sob o encargo do Estado, entrou em funcionamento a Escola Especial Estadual de Primeiro Grau Incompleto João Prativiera, em 1985, portanto houve uma bifurcação da Escola Especial, inicialmente criada nas dependências do CSMT, na década de 1960, que fazia parte da APAE - Caxias do Sul, também fundada na década de 1960.

Essa bifurcação, colocando em funcionamento duas escolas especiais no município de Caxias do Sul, ocorreu na gestão da diretora Luci Ramos da Silva, a qual assumiu a

diretoria da APAE em 1979, sentindo um forte distanciamento da equipe técnica, enfrentando discrepância de ideias e ausência de “voz ativa” dos professores do Estado. (Professora L.R., 20.08.2012)

Com o apoio da Delegacia de Educação, das professoras do Estado, da professora Eneidy Alberti e de alguns pais, a equipe de professoras do Estado desvinculou-se da APAE, mudando-se para uma casa alugada, na Rua Feijó Júnior, 375, iniciando um trabalho totalmente independente da APAE, em 1985 (Professora M. A., 18.08.2012).

A professora Luci ficou dois anos na direção da Escola Estadual dentro da APAE e três anos na direção da Escola Estadual João Prativiera; foi, portanto, a primeira diretora dessa escola. A sucessora, Maria Alice, assumiu o cargo mediante a primeira eleição para a diretoria (Professora M.A., 18.08.2012).

As professoras do Estado, juntamente com o apoio de algumas mães foram em busca de um prédio para instalar a escola e sair das dependências da APAE. Alugaram uma casa no centro da cidade; o Estado pagava o aluguel, mas o mobiliário ficou por conta delas (Professora M. A., 18.08.2012).

A cerimônia de oficialização do nome Escola Estadual Especial de Primeiro Grau Incompleto João Prativiera ocorreu no dia 13 de dezembro de 1985 às nove horas da manhã. Os alunos do Centro Ocupacional Santa Rita de Cássia (COSRC) participaram dessa oficialização como atividade extracurricular; o aluno Devenir entregou um ramo de flores à diretoria da nova escola. Com ele estavam os colegas Rosmari, Roseli, Teresa, Lucien e Luiz Zanol. Os professores acompanhantes foram Ema Cadorim e Méry Gbizzoni (REGISTRO DE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES DO COSRC, 1978-1981).

O nome da escola foi indicação da professora Eneidy Alberti, segundo as professoras entrevistadas:

quando a Dona Eneidy saiu da secretaria, ela foi terminar o período de tempo de serviço lá na escola, então ela ficou bem amiga do grupo, ela cumpria hora lá para terminar aquele período para se aposentar, nesse período ela sugeriu o Seu Joãozinho [João Prativiera] por que ele tinha uma filha deficiente e ajudou muito a APAE, ele era um comerciante tradicional, ele foi uma pessoa que muito ajudou a APAE. (Professora M.A., 18.08.2012)

Conforme as professoras entrevistadas, foram muitas as dificuldades enfrentadas. As professoras providenciaram todo o mobiliário da nova escola, com o auxílio de doações dos pais e de empresários do município; além das preocupações pedagógicas, o

envolvimento das professoras se estendia a muitas outras questões, como a infraestrutura da escola.

O Estado garantia o aluguel, os funcionários e os professores e em contra partida atendiam a rede, não era como na APAE, que tinha equipe médica, infraestrutura, a casa era uma casa de material bem antiga, tinha parte de cima, tinha parte de baixo, era muito assim... ruim. Em função de que, era úmido, tinha mofo, era pequena, tinha um patiozinho muito do pequeno. Ali então foi começado o trabalho pedagógico, e para os mais velhos, tinha as oficinas. Eram serviços terceirizados de empresas de Caxias que forneciam e que pagavam um valor irrisório pela produção, mas contribuía para eles desenvolvem uma atividade. (Professora I.B., 15.08.2012)

A emergência dessa escola vai se configurar num âmbito da insatisfação pessoal, pelo que se pode observar nas falas das professoras entrevistadas. Essas professoras optaram por buscar uma atuação independente de uma rede de profissionais, abdicando dos espaços minuciosamente elaborados para uma educação especial.

Desde um âmbito alternativo e de uma posição quase anarquista de um grupo de professoras emerge a segunda instituição de educação especial do município de Caxias do Sul. Aqui, há uma ausência de equipe médica, psicológica e ortopédica na instituição, todo esse atendimento, portanto, ocorre fora das instalações.

A figura do voluntário vai estar mais próxima dessa instituição do que da APAE, embora esteja em ambas. O voluntário na instituição tem uma atuação indispensável, pois o Estado fornece apenas professores e o espaço físico para o seu funcionamento, de maneira que a operabilidade das configurações pedagógicas depende muito da ação de voluntários. E quando não houver voluntário, um professor atuará como tal, logo, sem ser remunerado por isso.

A professora M.A. alega que uma professora, além das atividades em classe, voluntariamente, costurava as roupas de apresentação de dança, sendo que essas aulas eram ministradas por um voluntário de um Clube Tradicionalista Gaúcho (CTG), trabalhando danças folclóricas com os alunos e promovendo apresentações semestrais e/ou anuais nesse clube ou na Casa de Cultura do Município.

A professora M.A. afiança, ainda, que toda a verba para a compra de tecidos era arrecadada de porta em porta; ela mesma e mais duas outras professoras saíam pela cidade batendo nas casas para pedir ajuda financeira, além de fazerem petições às empresas do município, que também forneciam material para as Oficinas Terapêuticas ou Protegidas.

Conforme a professora I.B., as Oficinas Terapêuticas ou Protegidas eram realizadas na garagem da casa onde funcionava a instituição; pelo menos três empresas do município enviavam matéria-prima, e uma empresa de Porto Alegre promovia a confecção de material pedagógico em madeira.

A Oficina de Marcenaria, conforme a professora I.B., funcionava na garagem e era ministrada por um voluntário auxiliado por uma professora. Nessa oficina, os alunos confeccionavam blocos lógicos, jogos de alfabeto, uma série de materiais pedagógicos que eram vendidos nas escolas de Porto Alegre e de Caxias do Sul, pois na década de 1980 esse material era muito procurado (havia, na época, uma propaganda sustentada pelas teorias construtivistas da educação que andava em voga).

A professora I.B. comenta que o material produzido pelos alunos tinha grande qualidade e que não davam conta da demanda de pedidos. Esse tipo de material passou a ser produzido também pelos presos do Presídio Regional de Caxias do Sul. A mesma empresa da Capital passou a fornecer matéria-prima para ambas as instituições e, depois, recolhia parte da produção para ser vendida na Capital, enquanto a outra parte era vendida em Caxias do Sul pela própria escola.

O dinheiro obtido pela produção dos alunos era revertido para atividades da própria escola, e não havia remuneração pelo trabalho feito, uma vez que estavam na condição de aprendizes. Quando havia alguma remuneração por parte das empresas, ela era irrisória .

(Professora I.B., 15.08.2012)

As configurações pedagógicas nessa instituição estão no mesmo nível da APAE; mais adiante, ao serem explicitados os Planos de Aula e os Currículos Pedagógicos dessa escola, é possível observar que não há discrepâncias estruturais, portanto, o espaço físico e as instâncias nucleares dos profissionais são as diferenças entre essas instituições. O dispositivo normoseador atua em ambas com a mesma operabilidade: potencializar, dulcificar e moralizar os corpos tidos como anormais.

## ESPAÇOS OCUPADOS E INSTITUÍDOS

Pensando nos espaços por onde circulavam as pessoas com deficiência intelectual em Caxias do Sul e nos discursos de abrigo e infantilização, bem como na prevenção da marginalização dessas pessoas, é pertinente salientar a circulação midiática e política em voga nas décadas de 1970 e 1980.

Na 149ª Sessão Ordinária da VII Legislatura, realizada em 27 de dezembro de 1974, na Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, foi estimado o número de “5.000 excepcionais” residindo em Caxias do Sul. Desse total, 500 estavam recebendo auxílio da APAE, porém cerca de 4.500, conforme explicitado em Ata dessa Sessão Ordinária, estavam “à margem desse tratamento sofrendo diversos problemas.” (149ª Sessão Ordinária da VII Legislatura, 27.12.1974).

As professoras entrevistadas, professora I.B. e professora J.C., relataram que, ao longo da década de 1980, foi aumentando o número de alunos na EEE João Prativiera. Conforme essas professoras, a necessidade de atender um maior número de alunos levou os pais e professores a solicitarem ao governo do Estado a construção de um prédio para a escola, pois na casa alugada – para o funcionamento da escola fora do prédio da APAE – havia entre 63 e 67 crianças, mas, com o passar dos anos, calculam ter chegado entre 210 e 212 crianças.

Em uma matéria publicada no jornal Pioneiro, 14 de junho de 1978, o Dr. Ordovás informa o número de “6.000 excepcionais” em Caxias do Sul, das quais 300 estavam inseridos na APAE, porém os espaços dessa instituição não comportavam mais alunos. Nessa reportagem, ele ressalva, ainda, a ausência de profissionais habilitados para o atendimento de pessoas com deficiência intelectual, alegando que “a FAERGS, entidade ligada ao Governo do Estado, e destinada à preparação de pessoal para atendimento na área do excepcional, há tempos não prepara ninguém.” (CORREIO RIOGRANDÊNCÊ, 14 de junho de 1978, p.09).

Observa-se aqui, mais uma vez, o problema da moralidade infantil, a necessidade de configurações pedagógicas específicas para uma educação especial, visto que a questão em voga Como lidar com pessoas com deficiência intelectual, que ainda é recorrente nas escolas, promove a emergência dessas configurações e põe em funcionamento um

dispositivo normoseador.

O número de pessoas com deficiência intelectual no município justifica a existência de instituições específicas para essas pessoas, pois, fora delas, sua vida é tida como sofrimento, conforme afirmado na Câmara de Vereadores de Caxias do Sul.

Fora da instituição significa dizer estar à margem, estar excluído do convívio social, mas, o que justifica essa afirmação? Explica que fora da instituição estarão nas ruas, nas comunidades, olhados como monstros, marginais, inúteis, transgressores, que não são suportados pelos normóticos da sociedade que necessitam reafirmar sua normose frente a todos os diferentes deles.

As instituições de Educação Especial vão operar nessa direção, mas há uma superlotação, os espaços não estão comportando a necessidade dos normóticos de eliminar as diferenças, mas não havendo espaços fechados para comportar um grande número de pessoas com deficiência intelectual e não podendo deixá-los à margem da sociedade, será preciso reestruturar a institucionalização da educação especial, reestruturar o dispositivo normoseador e produzir novos discursos.

Uma alternativa realizada pela APAE, conforme o Dr. Ordovás, foi a realização de uma campanha de carnês, por meio da qual a instituição arrecadava, mensalmente, cerca de 50 a 60 mil cruzeiros; porém, o objetivo era o de obter cerca de 200 mil, pois a intenção do Conselho Deliberativo da APAE era construir uma creche, devido à necessidade de auxílio na estimulação inicial dos bebês e de produção de condições para atividades laborais de adultos (CORREIO RIOGRANDÊNCE, 14 de junho de 1978, p.09).

Outra necessidade, na época, era a criação de um “abrigo” para o pernoite de jovens com deficiência intelectual em situação de rua. Nos textos *Perspectivas*, escrito pelo Dr. Ordovás, em 1982, fica clara a necessidade de “acolhimento de adolescentes abandonados”. Além disso, nos arquivos do COSRC, a psicóloga Alice Maggi também exhibe a preocupação desse acolhimento, em carta redigida em 1984.

O abrigo noturno vai impedir que delinquentes circulassem pelas ruas da cidade à noite. Mais uma vez, é a promoção e prevenção social operando nos dispositivos de controle. A situação de rua é um problema para a instituição *propriedade privada*, pois a necessidade de retirar da rua quem nela reside significa assegurar a segurança da propriedade privada, ou seja, quanto menos pessoas em situação de ruas, menos perigo de

invasão da propriedade privada.

Além disso, pessoas nessa situação colocam em voga o problema da segurança pública, da limpeza das cidades; e pensando em Caxias do Sul como uma cidade estruturada para o trabalho, onde a noite é para o descanso do trabalhador, as pessoas em situação de rua são ofensivas a esse trabalhador, pois elas não estão trabalhando, estão na rua, nas madrugadas atrapalhando o sono do trabalhador que está em sua moradia.

Logo, essas questões precisam ser resolvidas, as pessoas em situação de rua precisam ser colocadas em algum lugar, precisam ter seus corpos potencializados para o trabalho, e, no caso dos jovens com deficiência intelectual em situação de rua, surge a ideia de monstruosidade, de perigo, de uma aversão maior, pois não são humanizados, são temidos, são ofensivos, apenas por sua condição biológica que os coloca distante da biologia do normótico.

No acervo da APAE - Caxias do Sul, foram encontrados alguns textos, intitulados Perspectivas, redigidos pelo Dr. Henrique Ordovás Filho, os quais se referiam ao andamento da escola de 1982 para o futuro. Nesses textos, consta que, durante o ano de 1982, foram atendidas 11 crianças com idade cronológica entre 6 a 17 anos. O Dr. Ordovás considerou o atendimento ofertado pela APAE nesse período, como sendo de bom nível, mas salientou a necessidade de ampliar os espaços de atendimento, reforçando a criação da Segunda Extensão da APAE, semelhante à Primeira Extensão, situada no Bairro Bela Vista.

O atendimento pedagógico passou, portanto, por uma renovação com a saída do grupo de professoras do Estado. O Regimento da nova escola, mantida pela APAE, entende a educação “como um processo global e contínuo de formação pessoal e socializadora, buscando o desenvolvimento e a apropriação do conhecimento de habilidades e potencialidades dos alunos”. Além disso, a escola caracteriza seu método de trabalho como “um processo fundamentado na perspectiva sócio-interacionista” com a finalidade de “promover o desenvolvimento das competências éticas, estéticas e cognitivas para a formação de um sujeito capaz de integrar-se e interagir na sociedade em que vive.” (REGIMENTO APAE, 1982).

A reestruturação das configurações pedagógicas com os novos saberes, focando as obras de Vygotsky e Piaget, não modifica a estrutura da educação. No âmbito da educação especial, essas teorias vão potencializar ainda mais o dispositivo normoseador, pois

promovem novos modos de classificação, agrupamentos e disciplinamento dos corpos por meio de saberes biológicos e sociais, possibilitando pensar as relações dos sujeitos no meio em que vivem e as relações dos sujeitos em sociedade.

A operabilidade do dispositivo normoseador continua a funcionar como catalisador da energia produtiva dos corpos para a produção industrial; as competências vão ser trabalhadas em instâncias mais específicas, mas vão continuar a ser o foco das configurações pedagógicas.

Na reunião do dia 6 de setembro de 1982, descrita na Ata do COSRC, é relatado que os professores e técnicos dessa instituição reuniram-se para discutir a situação de um aluno que vinha apresentando comportamento inadequado, que consistia em não acatar ordens, agressividade, provocação com os colegas e necessidade de chamar a atenção dos demais. Esse aluno foi encaminhado ao médico e recusou-se a realizar os exames (ATA DE REUNIÃO DO COSRC, 1980-1984).

Nessa reunião, a conclusão foi a de que o comportamento desse aluno era proveniente da situação familiar, que estava desestruturada naquele momento, caracterizando o aluno com a seguinte frase: “não é um deficiente propriamente dito, é malicioso e induz os outros à malícia. Já esteve internado em Ana Rech e não concluiu o tratamento” (ATA DE REUNIÃO DO COSRC, 1980-1984).

Mais adiante no texto, é reforçada a rebeldia do aluno, e devido ao incômodo para todos da instituição os pais foram chamados para assinar a desistência da Oficina Protegida da qual ele participava, sendo, então, considerado pela equipe um caso de psiquiatria. Porém, o Dr. Ordovás afirmou que a psiquiatria não resolveria o problema desse aluno, justificando com a frase: “talvez seja mais medicado do que tratado.” (ATA DE REUNIÃO DO COSRC, 1980-1984).

A ausência de docilidade é um sério problema para as instituições, pois a homogeneidade das classes escolares e dos postos de trabalho é garantida pela subordinação e docilidade de seus ocupantes, desestruturando toda a tecnologia do treinamento.

A tecnologia do treinamento, conforme Foucault (2010), consiste em dispor os corpos num pequeno mundo de significações, distribuídos de acordo com suas aptidões, submetidos ao mesmo modelo para assegurar a subordinação de todo o grupo. Portanto, o comportamento desviante precisa ser banido, e nota-se, ainda, que a medicalização é uma



tecnologia de dulcificação dos corpos, acalmando o corpo agitado para melhor normoseá-lo.

O espaço destinado para o jardim de infância abrangia salas de aula, sala de psicomotricidade, de música, de atendimento de fala, cozinha e área externa. As salas de aula estavam equipadas com material de sucata e material didático específico (não foi possível descrever quais eram esses materiais).

Esses espaços estavam equipados com tecnologias para realizar um trabalho terapêutico-pedagógico, e foram pensados, de modo específico, para o atendimento das pessoas com deficiência intelectual, apresentando uma preocupação constante com o acolhimento e a proteção dessas pessoas.

A instituição escolar, assim como o Asilo, foi instituída com essas características, pois são particularidades de uma estrutura institucional. O que podemos observar, no caso da instituição para uma educação especial, é a união do Asilo e da Escola, ou seja, além das características de todas as instituições, vai haver características específicas do Asilo e da Escola funcionando juntas, como, por exemplo, uma coerção clínica e escolar com um propósito curativo.

O propósito curativo da educação especial é posto em funcionamento pelo dispositivo normoseador, que atua nessa instância clínica-terapêutica e clínica-educativa, colocando em prática as configurações pedagógicas produzidas para colocar os corpos deficientes o mais próximo possível de uma normalidade.

Nota-se que o estímulo inicial, busca sanar uma ausência, e pode ser entendido como uma tentativa de cura, pois há um desejo de potencializar os bebês e crianças pequenas para que desenvolvam habilidades que não tenham ou que possam vir a não as ter em idades mais avançadas. Todo esse normoseamento vai veicular o discurso da produtividade, da necessidade de produzir trabalhadores, o que será explorado mais adiante.

#### 4. CONFIGURAÇÕES PEDAGÓGICAS

O presente capítulo trata as configurações pedagógicas para a educação especial em Caxias do Sul nas décadas de 1970 e 1980, por meio dos planos, currículos, regimentos e das Oficinas Terapêuticas ou Abridadas nas instituições de ensino APAE - Caxias do Sul e Escola Estadual Especial João Prativiera.

As configurações pedagógicas são todos os saberes realizados com propósito educativo-normativo, bem como terapêutico, tendo em base a produção terapêutica configurada para as pessoas com deficiência intelectual, segundo Foucault (2006), como uma pedagogia.

A pedagogia, portanto, é entendida como um sistema de normas de formação e uma terapêutica, no sentido de que atua como coerciva nos corpos, isto é, como uma tecnologia produzida para normosear os corpos. O contexto conteudista da pedagogia, segundo Hunter (1998), não é o princípio educativo que estabeleceu as instituições de ensino. A escola, para esse historiador inglês, tem como propósito a normativa de potencializar a produtividade dos corpos, e, nessa produção, os conteúdos escolares são auxiliares.

As configurações pedagógicas comportam os dispositivos e se configuram por meio dos conjuntos de técnicas, comportamentos, das difusões de saberes e configurações de saberes nas formas pedagógicas e institucionais, que são entendidos, nesta pesquisa, como discursos. São os discursos que mantêm e põem em circulação as instituições e as pedagogias, portanto, as configurações pedagógicas são discursos corporificados atuando por meio de dispositivos.

Como operador, o discurso põe em funcionamento táticas que vão atuar como uma posição espacial e como um instrumento de confronto ao mesmo tempo, pois o discurso é entendido como “uma arma de poder, de controle, de assujeitamento, de qualificação e de desqualificação” (FOUCAULT, 2011, p.220), que está sendo observado, neste estudo, por meio do material empírico analisado.

Observando a instituição como uma solução para uma situação momentânea urgente, ela é um dispositivo, assim como as pedagogias também são dispositivos, pois se instituem para solucionar situações momentâneas urgentes da sociedade e estão ligadas à estrutura econômica dessa sociedade.

As configurações pedagógicas observadas nas instituições desse estudo permitem afirmar que a tecnologia do treinamento, por meio das disciplinas, atuou, no período estudado, como um instrumento de produção de cidadãos dóceis e laborais, o mais normoseados possível.

Cabe observar que as configurações médicas modernas se produziram num sistema de observação de doenças e transmissão da verdade, instituindo uma normalidade a ser alcançada. A medicina atua, portanto, como uma pedagogia construída no campo misto da experiência hospitalar, por meio da observação dos doentes no leito (FOUCAULT, 2008; 2010).

Nesse mesmo sentido, o modelo da escola se sustenta como um aparelho de aprender, na instância do olhar, do descrever, da coerção, cujo alvo é a infância e a juventude, pois ao tornar mais hábeis os pequenos, uma sociedade laboral se edificaria no futuro.

A medicina se produziu, na modernidade, como “uma ciência prática cuja verdade e sucesso interessam ao conjunto da nação” (FOUCAULT, 2008, p. 75), pois abrangia um múltiplo saber da natureza e do conhecimento do homem em sociedade; as instituições de ensino, por sua vez, produziam os cidadãos adequados.

No caso das pessoas com deficiência, existe uma visibilidade da ausência da norma. De modo que, as configurações pedagógicas vão atuar para a normalização máxima dessas pessoas. Levo em conta, as ações e saberes médicos dentro do campo das considerações pedagógicas, pois, como podemos observar, na estrutura das instituições de educação especial, a atuação dos profissionais da saúde faz parte indissociável dessas configurações.

## CURRÍCULOS, REGIMENTOS E PLANOS

Na leitura dos currículos, regimentos e planos observa-se todo um esquadramento do corpo infantil, as configurações pedagógicas atuam em todas as instâncias, sua meta é “um sujeito como um todo”, sua coerção atravessa os corpos moldando-os pela afetividade e cognição, potencializando as forças físicas, esculpindo um sujeito idealizado como adequado ao sistema social que deseja uma sociedade perfeita.

Uma gama de especialistas avaliam esses corpos, um conjunto de saberes

avaliativos e coercivos atua sob esses corpos para colocá-los o mais próximo possível dos parâmetros normativos, para torná-los produtivos, para promover uma “aceitação” social. A coerciva não se estagna no ambiente institucional, ela se firma, também, nas famílias que atuam dentro e fora dos espaços institucionais.

Toda essa tecnologia vai possibilitar uma evidência: a educabilidade das pessoas com deficiência intelectual. Essa evidência vai produzir a profissionalização dessas pessoas, pois,

por meio das práticas educativas, deslocam-se das salas de aula [classes especiais] os alunos considerados capazes de aprender uma profissão e exercê-la.

Nota-se que o esquadramento dos corpos possibilitava seu mapeamento para moldá-los conforme se desejava. Nesse contexto, os focos constituídos nas configurações pedagógicas estabeleceram-se, visando os sujeitos como cognitivos e emotivos, duas instâncias bem demarcadas nos planos, currículos e regimentos das instituições de educação especial.

Podemos destacar essas instâncias no texto do Regimento de 1982, que compreendia aspectos estruturais da criança, a cognição e a emoção, como áreas separadas, levando em consideração seu ambiente familiar e suas condições socioeconômicas. Ao caracterizar os aspectos estruturais, construía-se um programa instrumental de atendimento psicopedagógico caracterizado como terapêutica escolar, que abrangia a psicomotricidade, a linguagem e a comunicação.

A psicomotricidade focava o “desejo para a ação”, que consistia na disposição das crianças para as atividades propostas, e a avaliação consistia na “participação efetiva” das crianças nas atividades. A psicomotricidade é tida no Regimento de 1982 como “condicionador” da aquisição da fala.

Nos Planos de Aula da EEE João Prativiera está descrito, no objetivo geral de estímulo psicomotor, que a área psicomotora deveria “proporcionar ao aluno movimentos e ações adequadas a seu próprio corpo”. As atividades de desenvolvimento psicomotor eram:

- a. Nível I ao III – Fortificação do tônus: Realizar exercícios de ponte, tesoura e bicicleta;
- b. Nível III ao VI – Coordenação Dinâmica Geral: Arrastar livremente; rolar;

engatinhar; caminhar livremente e com obstáculos; correr livremente em diferentes situações; alternar os pés em deslocamento;

c. Níveis VI e VII – Conceito Corporal: Identificar diferentes posturas, partes do corpo e suas correspondentes funções de forma verbalizada; pintar o desenho de suas mãos e pés contornados pelo professor; completar o desenho do corpo humano (em anotação feita a lápis está escrito: braço, pernas e tronco);

d. Níveis VII e VIII – Coordenação Viso-Motora e Dinâmica Manual: Atirar bolas de diferentes tamanhos com a mão; aparar bolas de diferentes tamanhos com as duas mãos; lançar bolas por cima e por baixo de objetos; lançar bolas picando no chão; caminhar em labirinto e entre obstáculos; com as mãos sobre uma mesa, abrir e fechar, fortemente, uma mão e depois a outra e as duas simultaneamente.

Nota-se que os níveis vão reforçando aquilo que já foi trabalhado, aumentando gradativamente as atividades para fortificar os corpos. Trata-se de uma esquadrinhamento planejado para atingir o objetivo de fazer os sujeitos aprender pela repetição, além da preocupação com o tônus muscular (que pode ser observada, atualmente, como recomendação nos casos de pessoas com síndrome de Down).

A observação, em geral, descrita nesses planos de aula, refere-se à postura e ao movimento dos corpos dos alunos; nos níveis III e IV, a ressalva consistia em observar a “utilidade e função das diversas partes do corpo”. Também estão descritas atividades de coordenação viso-motora que consistiam em:

- Exercícios dígitos-manuais nas posições básicas (planos ventrais, horizontais e oblíquos);
- Movimentos descontínuos em papel pautado e quadriculado;
- Iniciação do desenho de letras e números;
- Picotado em figuras completas;
- Recorte com tesoura de formas geométricas com diferentes tamanhos;
- Exercícios gráficos prévios da escrita;
- Exercícios de Direita e Esquerda; e
- Modelagem livre das formas geométricas.

Todas essas atividades estão acompanhadas das atividades de percepção *figura-fundo*; basicamente, essas atividades consistiam em estimulação visual e auditiva, conforme a seguinte descrição de trabalho com as classes:

- Identificação do desenho encaixado num fundo;
- Identificação e montagem de figuras de mesma forma e de tamanhos diferentes;
- Completação do desenho conforme o modelo;
- Discriminação e identificação de sons com os olhos fechados; e
- Discriminação e identificação de objetos com os olhos fechados.

Há, também, descrições sobre condutas de relações com o espaço, que consistiam em identificar posicionamentos, comparar e identificar figuras, ordenar gravuras que identifiquem sequência temporal, ordenar figuras conforme a posição e as formas.

Esse treinamento vai possibilitar as atividades laborais das Oficinas Terapêuticas ou Abrigadas, como, por exemplo, as tapeçarias, confecções de almofadas etc. Trata-se de um treinamento, pois são exercícios mecânicos e repetitivos, gradualmente intensificados.

Da mesma forma, há todo um processo de treinamento e reforço das atividades manuais, porque – como será abordado mais adiante – as atividades laborais realizadas nas Oficinas Terapêuticas ou Abrigadas necessitam de habilidades manuais, portanto, as aprendizagens iniciais atuam para o desenvolvimento dessas habilidades.

A linguagem e a comunicação estavam centradas na fala das crianças, caracterizando o desenvolvimento cognitivo dotado de estruturas mentais que formariam conceitos e generalizações. Também é frisado o “desejo de falar”, que consistia numa ação gratificante para criança, pois poderia ser escutada e entendida pelos outros.

Nota-se aqui um discurso terapêutico, uma vez que ressalta o desejo do sujeito como meta para uma aprendizagem, reforçando que depende do próprio aluno sua habilidade de falar ou não. A fala está num nível de extrema importância, pois a comunicação da criança e sua interação, bem como sua integração no meio social, dependem muito dela.

Na APAE - Caxias do Sul havia um Setor da Fala, onde as crianças que apresentassem maiores dificuldades eram atendidas por especialistas para atividades

individuais. Nos Planos de Aula da EEE João Prativiera, as atividades de Leitura e Escrita, de Leitura de Gravuras e de Comunicação e Expressão estavam centradas na compreensão das vogais, identificação das vogais, bem como no reconhecimento das vogais.

Nos níveis mais avançados, pediam-se associação de ideias, competência verbal, formação de frases, definição de palavras e interpretação de ações. Além disso, havia atividades para trabalhar a audição (reconhecimento de sons, reprodução de sons, rimas de palavras, discriminação entre sons etc.), que vão de palavras a frases, por meio de histórias e jogos.

O entendimento da criança para com os outros e dos outros para com a criança depende da fala e da escuta, mas a instância que podemos observar aqui é a do entendimento. Esse entendimento atua no nível da formação de conceitos, da interpretação e da expressão; a fala vai estar num processo de treinamento de sons e modos de raciocínio.

O desenvolvimento dos sentidos é descrito em todos os níveis: existem atividades de noções temporais, como dias, meses, anos etc.; noções de temperatura, como quente, frio, morno; de terminologias e expressões, como neve, geada, ferver, suor etc. Avançando nos níveis são descritas “atividades de reforço dos níveis anteriores” em tópicos de “fixação”, como “fixação da horizontalidade e verticalidade” e “fixação de intervalo e distância” referentes às noções espaciais iniciadas no nível I e II, com identificações.

Nota-se que o termo fixação está fortemente presente, isto é, há um reforço constante naquilo que se julga necessário ser fixado pelos alunos. Essa fixação pode ser olhada como um enraizamento daquilo que se deseja que a criança aprenda, como um modo de comportamento que se deseja que ela tenha. No caso aqui descrito, a orientação espacial vai possibilitar uma produção laboral posterior considerada eficaz, no sentido de que é necessário capinar, arar a terra, plantar, operar máquinas etc.

Além da área psicomotora, nos Planos de Aula da EEE João Prativiera, a estimulação cognitiva e afetiva possuem objetivos gerais descritos para todos os níveis. A área cognitiva, portanto, servia para “oportunizar atividades adequadas que forneçam a compreensão, organização e integração dos conteúdos oferecidos” (PLANOS EEE JOÃO PRATAVIERA, 1985-1989); e a área afetiva atuava como um reforço dessa proposta de integração, pois, consistia em “através da integração e sociabilização, desenvolver na criança o espírito de aceitação, colaboração e respeito em relação aos outros.” (PLANOS

EEE JOÃO PRATAVIERA, 1985-1989).

Estimulação afetiva é um termo que merece destaque; colocado em um plano de aula, o afeto era aprendido e ensinado na instituição escolar por meio de tecnologias pedagógicas e não nas relações interpessoais que essa criança possuísse. Não há menção, nesses planos de aula, sobre as relações interpessoais e o desenvolvimento de habilidades ou afetividade. Portanto, entende-se que esse discurso pode estar ausente, e que o foco estava em uma pedagogia orientada pela figura do professor, o qual deveria atuar como um sujeito que possibilita o desenvolvimento afetivo, bem como as habilidades de cada criança.

Nos Planos de Aula dessa instituição, estão descritas atividades a serem realizadas como estimuladoras da audição, do olfato e das sensações táteis, que consistiam em:

- Reconhecimento de sons vocais;
- Reprodução de sons através de ações e objetos;
- Discriminação de sons;
- Diferença entre som forte e som fraco;
- Discriminação de temperaturas;
- Identificação de dias frios e de dias quentes;
- Terminologia e ampliação do vocabulário;
- Discriminação de odores;
- Discriminação de alimentos;
- Discriminação de sabores doces, amargos, azedos etc.;
- Verbalização;
- Rimas e Fonemas;
- Fixação de odores e de sons que identifiquem situações de perigo; e
- Fixação da discriminação dos sons.

Essas atividades também estão no nível de refletir se elas deveriam ser trabalhadas e orientadas nas instituições de ensino, pois cada sujeito, como único, que sente o mundo de seu modo próprio, precisa discriminar sabores, odores, etc. Se essas atividades estão descritas em planos de aula, é porque se acredita que há um modo único de sentir o mundo, há uma sensação de sabor, de odor etc. únicas para todos os sujeitos, que pode ser aprendidas e ensinadas em sala de aula.



O termo *fixar* aparece mais uma vez, com muita ênfase. Observa-se que o propósito de fixar odores e sons em situações de perigo é tido como um alerta para um incêndio, uma ambulância, buzina; no entanto, esse aprendizado precisaria ser estimulado e reforçado? As pessoas com deficiência intelectual pareciam estar sendo colocadas na condição de bebês, pois estavam sendo constantemente afirmadas numa condição de infantilização. As atividades de Comunicação e Expressão descritas nesses planos de aula consistiam em:

- Identificação do uso da palavra oral;
- Relato de experiências minucioso;
- Competência verbal;
- Diferenciação de palavras;
- Associação de ideias,
- Formação de frases;
- Adivinhações (brincadeira popular em que os participantes apresentam enigmas simples para serem solucionados pelos parceiros do jogo);
- Interpretação de fatos, histórias, recados etc.;
- Exercícios de ligar, completar, associar, copiar;
- Ditado;
- Fixação de caracteres; e
- Leitura e escrita.

A educação e a aprendizagem<sup>15</sup> – tidas como separadas no Regimento da EE da APAE, de 1982 – apontam uma estrutura curricular sistemática e progressiva de acordo com a potencialidade das crianças, objetivando o aprimoramento de suas habilidades. Dentre das atividades já descritas, ainda havia as Atividades da Vida Diária (AVD) que, conforme esse regimento, seriam as ações educativas centrais para o desenvolvimento da criança como pessoa (REGIMENTO APAE, 1982).

Os AVDs deveriam acordar com as etapas evolutivas normais pertinentes a todas as

---

<sup>15</sup> Não está explícito no texto desse Regimento a diferença entendida entre educação e aprendizagem; a menção descrita nesse texto compreende que “estes aspectos se encontram constantemente presentes durante todo o processo de estimulação, e serão trabalhados de maneira sistemática e progressiva.” (REGIMENTO DA APAE, 1982).

crianças e possibilitariam a independência absoluta de cada criança para a vida adulta (REGIMENTO APAE, 1982). Essas atividades consistiam em adaptar a conduta de cada aluno aos cuidados higiênicos, ao sono, à alimentação, ao vestuário, aos limites, à disciplina e às relações interpessoais.

Nos Planos de Aula da EEE João Prativiera, os hábitos e atitudes consistiam nas seguintes atividades:

- e. *Hábitos de Higiene*: Tomar banho diariamente, escovar os dentes após as refeições, pentear os cabelos, usar roupas limpas, manter as unhas limpas, usar desodorante;
- f. *Hábitos para o trabalho*: Concentrar-se, iniciar e concluir tarefas, guardar o material de uso;
- g. *Sociabilização e Cooperação*: Portar-se adequadamente na escola, cumprimentar as pessoas, pedir licença, agradecer, cooperar com os colegas, cooperar com a professora e os pais, aceitar as atividades propostas, participar das atividades.
- h. *Hábitos Alimentares*: Comer de boca fechada, mastigar os alimentos, beber líquidos sem derramar, usar adequadamente os talheres, ter conduta adequada na mesa, ajudar a preparar e servir a merenda, carregar pratos e copos sem deixar cair, lavar as frutas e as mãos antes de comer;

Nota-se uma preocupação centrada no comportamento normótico, cabendo à escola ensinar e reforçar hábitos, gradativamente elaborados para o trabalho. O trabalho é a última instância a que o aluno vai chegar, percebendo-se, aqui, uma condição infantilizada, no sentido de que os hábitos para o trabalho consistem em guardar o material, como se fosse uma criança na pré-escola que precisa adquirir hábitos de guardar os brinquedos.

A socialização estava na instância da obediência; logo, o termo *sociabilização* não deveria ser citado no plano de aula, apenas *cooperação* (item IV), pois, do contrário, coloca o sujeito na condição de docilização, em que o aluno deve cooperar com todos e aceitar as propostas, não estando na condição de recusar, de opor-se, já que, ao não ter uma posição ativa, deve apenas aceitar.

As atividades descritas nos Planos de Aula da EEE João Prativiera, do nível I ao V, estão centradas em observação, relatos, descrições, identificações, aumentando gradualmente o número de ações exigidas dos alunos. As atividades, em sua maioria, referem-se à relação com o objeto; a cada exercício a ser trabalhado é descrito – entre parênteses, após cada tópico.

No Regimento de 1982, o brincar é um item de ressalva, caracterizado como ponto inicial no processo terapêutico, frente ao qual é pertinente transcrever o seguinte parágrafo: “O jogo ou Brinquedo faz parte do desenvolvimento evolutivo da criança, desde as experiências de natureza simples feitas pelo bebê, até as atividades mais complexas realizadas por crianças maiores, ocupando em termos de importância o lugar que o trabalho significa para o adulto.” (REGIMENTO APAE, 1982).

Havia, também, as atividades extraclasse, que abrangiam uma série de passeios e participações em eventos. Nos Registros de Atividades do COSRC constam as seguintes atividades:

- Corte de cabelo no SENAC;
- Passeio de trem à Farroupilha;
- Missas e Palestras;
- Tarde do Sorvete (passeio no centro da cidade);
- Jogos amistosos de futebol;
- Danças apresentadas na Casa de Cultura;
- Festa Junina (1973);
- Comemoração do Dia do Professor (1973);
- Realização de Jogos Olímpicos internos, com atividades explicitadas;
- Passeio no prédio da Casa Lar;
- Passeio e festividades na Chácara da APAE.

As aulas-passeio descritas nos Planos de Aula da EEE João Prativiera, de 1986 a 1988, como atividades de constância perceptiva, os alunos deviam: relatar, com detalhes, os locais do passeio; descrever “figuras isoladas em sequência”; relatar, com detalhes, pequenas histórias em sequência (PLANOS DE AULA EEE JOÃO PRATAVIERA,

1985-1989). Na medida em que vão avançando os níveis, vai aumentando a quantidade de detalhes; entre os níveis I e II, pede-se, no mínimo, três coisas observadas no passeio; e entre os níveis III e IV, no mínimo, cinco.

As professoras entrevistadas lembram-se dos passeios que realizava com seu grupo de alunos, saudosa desses momentos, uma fala foi: “A gente saía muito com eles... nossa! Como a gente saía ali ao redor, passeava com eles nos parques, na Casa de Cultura, sempre nos diziam assim: alunos mais educados do que os normais; e realmente, sabe. Hoje é tudo muito diferente, nossa!” (Professora M. A., 18.08. 2012).

As professoras entrevistadas ainda lembram que os alunos faziam aula de dança folclórica, promovidas por um Clube Tradicionalista Gaúcho (CTG) voluntário, e alguns se apresentavam em eventos comemorativos, como o de Vinte de Setembro. As mães e algumas professoras que dominavam as técnicas da costura confeccionavam as roupas durante todo o ano, sendo os tecidos e materiais para essa confecção adquiridos através de doações das comunidades.

A participação dos pais era fundamental; uma vez que, conforme as professoras entrevistadas, uma escola especial sem Clube de Mães não tinha como funcionar. Os pais auxiliavam no transporte dos alunos e as mães participavam ativamente das atividades escolares (Professora M. A., 18.08. 2012).

A APAE - Caxias do Sul desenvolvia um trabalho com pais desenvolvido pela equipe escolar, como coordenação de grupos de discussão – para esclarecimentos dos atendimentos ofertados pela instituição –, progressos dos alunos, bem como suas dificuldades. Realizava, ainda, reuniões periódicas com o grupo de pais e professores, além de manter um Conselho de Mães as quais realizavam atividades festivas para aquisição de fundos financeiros, e realizar oficinas pedagógicas com os alunos para a aquisição de saberes em atividades manuais, como crochê, artesanato etc.

O Clube de Mães (CM) promovia curso de tricô, macramê, pintura, crochê, decoração de sabonetes, arranjos e cartões de natal, com o intuito de instrumentalizar os alunos em várias atividades manuais, conforme descrito, por Claudete Tusset, no texto *Clube de Mães Um Passo a Frente*, 1982, encontrado no acervo da APAE.

No texto referido, é descrito, ainda, as atividades festivas promovidas pelo CM, como feijoada para 200 pessoas e tripada para 150 pessoas, que possibilitaram a compra de

uma geladeira para a cozinha da APAE e uma palestra sobre sexualidade da criança normal e excepcional, realizada pelo psiquiatra Milton Comassetto.

A sexualidade das pessoas com deficiência intelectual parece ter sido um tema importante nesse período, pois muitos relatórios de estágio em psicologia comunitária realizados pelas alunas do curso de psicologia da UCS, no COSRC, têm a sexualidade como foco. No relatório de estágio das alunas Diná Mòdena e Sandra Monaretto foi encontrada uma entrevista realizada por elas com o Dr. Ordovás sobre o assunto.

Nessa entrevista, o Dr. Ordovás afirma que os “excepcionais” apresentam impulsos masturbatórios e relações homossexuais, sem nenhuma diferença dos “normais”, e que a maioria das famílias não sabiam como tratar essas questões.

O Dr. Ordovás ressalva que a sexualidade não deveria ser tratada como um problema, além disso, o controle tornou-se impossível devido ao constante impulso que as revistas e a televisão vinham exercendo. Nesses casos, uma busca por quebra de tabus e preconceitos seria a melhor alternativa.

Ainda na entrevista, o Dr. Ordovás esclarece que pode haver casamento entre os “excepcionais”, pois afirma que, em Caxias do Sul, houve um casamento, apesar de não haver durado. Além disso, a situação matrimonial é complexa, segundo ele, uma vez que precisam decidir sobre ter ou não filhos, o que abarca uma carga social e emocional para os “excepcionais” e para as respectivas famílias.

A sexualidade também entra em voga como uma instância de controle e vai questionar a capacidade de tomada de decisão das pessoas com deficiência intelectual, pois, conforme a fala do Dr. Henrique Ordovás, a decisão de casar e ter ou não filhos não está apenas no desejo da família – não são os pais quem decidem isso por seus filhos, os filhos devem tomar posição. Isso significa que existe, ou deve existir, uma voz ativa, uma posição tomada pela própria pessoa com deficiência intelectual, portanto essa pessoa não é um sujeito passivo completo.

Nota-se que as atividades extraclasse ocupam-se de todas as instâncias da vida cotidiana dos alunos, como, por exemplo, cortar o cabelo, passeios etc. Elas vão preenchendo o tempo desses sujeitos, e a instituição passa a ser a vida social, laboral e doméstica de seus alunos, visto que passam a maior parte do tempo nesse espaço. No caso da APAE, as consultas médicas, terapêuticas etc., também, em sua maioria, se não todas,

eram realizadas no prédio da instituição.

As atividades festivas, as datas comemorativas, as atividades religiosas, tudo era realizado por intermédio da instituição ou no interior do seu prédio, o que coloca em evidência as instituições de educação especial como uma espécie de lócus de vida das pessoas com deficiência intelectual, ou seja, não havia vida fora delas. O envolvimento dos pais com os alunos, diretamente no interior da instituição ou fora dela – buscando sempre uma ajuda, pedindo caridade e afirmando a condição de infantilização de seus filhos, afirmando uma condição de sofrimento de seus filhos – coloca-nos a pensar que os espaços ocupados pelas pessoas com deficiência intelectual estavam restritos a sua institucionalização.

A institucionalização de uma educação especial configura-se meio de um dispositivo normoseador, que vai operar com os mecanismos disciplinares, por meio da tecnologia do olhar, pela vigilância constante, com o exercício do controle esquadrihado seus corpos a todo o instante.

Outro fator que permeia os conteúdos pedagógicos é a educação religiosa, para a qual são descritas, nos Planos de Aula da EEE João Prativiera, as seguintes atividades:

- Deus age em nós através de acontecimentos;
- Deus criou o Sol, a Terra, a água, os animais etc.;
- Família de Jesus Cristo;
- Minha família (os pais e a importância do amor entre nós);
- .Datas Religiosas (Páscoa, Natal etc.);
- .Qualidades Pessoais;
- Orações espontâneas; e
- .Orações Obrigatórias (Ave Maria, Santo Anjo, Glória ao Pai, Pai Nosso, Sinal da Cruz).

As professoras entrevistadas lembram que todos os alunos participavam de práticas religiosas na Igreja de São Pelegrino, assistiam às aulas de catequese e realizavam o ritual católico da Primeira Comunhão.

Cabe ressaltar, aqui, que no COSRC era ensinada a história de Santa Rita e de

outros santos, mostrando que as configurações pedagógicas estavam recheadas de religiosidade, conforme foi observado no acervo dessa instituição; além disso, o discurso caritativo, que o catolicismo promovia na comunidade, auxiliava na aquisição de verba monetária e proporcionava voluntários para essas instituições.

As configurações pedagógicas são entendidas pelos especialistas, como uma ação necessária, científica, mas também religiosa. As práticas religiosas e o discurso caritativo que permeiam essas configurações produzem espaços nos quais as pessoas com deficiência podem circular, mobilizando ações comunitárias e produzindo uma figura atuante nesse processo: o voluntário.

Além dos especialistas, das mães e dos pais, o voluntário participa dessas configurações pedagógicas, atuando como educador, garantindo também verba monetária para a implementação dos projetos dessas instituições. Nesse âmbito de voluntariado, as empresas entram como “caridosas”, fornecendo material para o aprendizado do exercício laboral, e os políticos atuam como porta-vozes das necessidades dessas instituições, garantido verbas, espaços físicos e midiáticos.

A religiosidade vai abordar um único deus, uma única liturgia, em que a instituição vai colocar em sala de aula o ensino e a aprendizagem desses valores instituídos, bem como atuar como intermediária da instituição religiosa.

Nota-se a forte influência religiosa na vida das pessoas da cidade no período estudado também nos arquivos da Câmara de Vereadores, pois todas as seções iniciam com uma solicitação divina para dar início aos trabalhos, portanto, a escola segue esse princípio, tendo claro que o catolicismo cristão é a religião reverenciada e aceita como única na comunidade.

A Educação para o Trânsito é outro conteúdo descrito nos Planos de Aula da EEE João Prativiera, e consistia das seguintes atividades:

- Sinais de Trânsito;
- Semáforos;
- Faixas de Segurança;
- Aprender a andar com segurança na rua;
- .Aprender a respeitar as sinaleiras; e

- Observação com aprendizagem em guardas e sinais de trânsito.

A avaliação descrita no Regimento de 1982 consistia em registro em ficha cumulativa e em parecer descritivo do professor sobre sua apreciação de todas as áreas de desenvolvimento dos alunos, inclusive hábitos e atitudes; os testes e trabalhos avaliativos eram da competência do professor e o aluno devia atingir 70% para ser considerado apto ao ingresso no nível seguinte.

Esse Regimento afiança que o currículo era organizado de acordo com os princípios da legislação vigente do MEC e do CENESP e estavam centradas em métodos para “despertar e manter o interesse do aluno.” (REGIMENTO APAE, 1982).

De acordo com o Regimento de 1982, da EE da APAE, a estrutura curricular desenvolvida pela escola deveria atender a “métodos e processos que despertem e mantenham o interesse do aluno, levando-se em conta suas características individuais decorrentes de peculiaridades do ensino especial” (REGIMENTO APAE, 1982). O currículo “abrange as primeiras noções de formação humanística, a fim de conseguir a recuperação e integração social do educando, ressaltando-se a criação de hábitos e atitudes de responsabilidade, higiene, ordem, pontualidade, assiduidade, cooperação e tolerância.” (REGIMENTO APAE, 1982).

Nos Planos de Aula da EEE João Prativiera, datados de 1985 a 1989, são descritos os seguintes objetivos pedagógicos gerais da escola: “Proporcionar ao aluno condições de autodesenvolvimento e valorização de suas potencialidades, através de uma assistência educativa e reeducativa, possibilitando, assim, uma melhor aceitação, adaptação e integração, junto à escola, família e comunidade.” (PLANOS DE AULA EEE JOÃO PRATAVIERA, 1985-1989). Ademais, os objetivos de cada classe e área de estimulação também possuem como ação central a integração e adaptação dos alunos.

O objetivo da classe especial, descrito nesses Planos de Aula, num âmbito geral, era “proporcionar atividades e condições que favorecessem uma conduta organizada, incentivando os processos de adaptação, integração e sociabilização” (PLANOS DE AULA EEE JOÃO PRATAVIERA, 1985-1989).

Os níveis de desenvolvimento, classificados em cinco, foram os norteadores das atividades educativas, pois designavam os comportamentos a serem obtidos pelas crianças



desde um desenvolvimento inicial, o qual focava a sociabilização e as funções intelectuais que deveriam ser potencializadas a partir do segundo nível.

A sociabilização está presente em todos os níveis, e os hábitos para o trabalho iniciavam-se no quarto nível, no qual os alunos eram encaminhados para as atividades em oficinas (pré-oficinas e oficinas protegidas).

Nos Planos de Aula da EEE João Prativiera, o objetivo do quarto nível consistia em “proporcionar condições para que o aluno desenvolva habilidades básicas necessárias para a leitura e a escrita, através da reeducação de suas áreas mais comprometidas, conscientizando-o da necessidade de bons hábitos de trabalho e conduta, não só na vida escolar, como também em qualquer atividade cotidiana.” (PLANOS DE AULA EEE JOÃO PRATAVIERA, 1985- 1989).

No quinto nível, o foco educativo era todo centrado nos hábitos de trabalho, e a estrutura curricular apresentava propostas de oficinas pedagógicas e oficinas terapêuticas ou protegidas, também chamadas de oficinas abrigadas.

Nos Planos de Aula da EEE João Prativiera, ao que se refere à estimulação inicial, nos primeiros níveis, estão descritas atividades de relaxação global, que consistiam em: contrair, descontrair, repouso dorsal e ventral, inspirar e expirar. Frisando que a relaxação deveria ser feita “conforme a tolerância da criança.” (PLANOS DE AULA EEE JOÃO PRATAVIERA, 1985-1989).

O setor de estimulação inicial da APAE - Caxias do Sul objetivava a “construção da criança como pessoa”, levando em conta os processos de desenvolvimento humano, caracterizando a potencialização das limitações. De acordo com o Regimento de 1982 dessa instituição, o atendimento de estimulação inicial estava centrado nos “aspectos sadios, instrumentais e estruturais da criança” (REGIMENTO APAE, 1982).

A área médica estava responsável pela determinação do quadro clínico da criança; a psicologia se encarregava de avaliar o nível de funcionamento cognitivo e emocional com a finalidade de encontrar organizadores centrais do desenvolvimento de cada criança, e a fisioterapia avaliava o funcionamento psicomotor.

A educação psicomotora era o foco central, também, no jardim de infância, além dos estímulos iniciais. O Regimento de 1982 assevera que as turmas deveriam abranger entre quatro a, no máximo, seis crianças, que seriam mantidas em atividades por três horas

diárias.

As áreas de estímulos, caracterizadas nesse regimento, são: as sociomotoras, a cognitiva e a afetiva, visando “a sedimentação dos hábitos de vida diária, do trabalho em grupo e de recreação” (REGIMENTO APAE, 1992).

O trabalho do jardim de infância ocorria em atendimentos individuais e em turmas, pois a necessidade observada pela instituição era a sociabilização das crianças e o reforço no desenvolvimento da “competência social”.

A individualização servia para reforçar os estímulos considerados necessários, como a pouca “competência de condições motoras de locomoção e hábitos de higiene.” Os hábitos de higiene, descritos nos Planos de Aula da EEE João Prativiera, consistiam em lavar as mãos, escovar os dentes, e o “uso adequado” do sabonete, do lenço, da toalha e do banheiro, como um todo.

Nos trabalhos individuais, havia a participação das mães para auxílio nas necessidades de preparo doméstico, a qual tinha a duração de uma hora por dia. Conforme esse Regimento, “o acompanhamento e esclarecimento direto aos pais pelo professor se realizará em reuniões mensais” (REGIMENTO APAE, 1982). As atividades com as mães nos atendimentos individuais iniciais consistiam, basicamente, em uma extensão da educação realizada no lar.

Por meio dessas configurações pedagógicas funciona o dispositivo normoseador que circula na normoseação dos alunos via um treinamento constante dos hábitos diários. Observa-se que cada nível vai, gradativamente, reforçando esses hábitos até que os sujeitos estejam dóceis e pontencializados para as atividades laborais.

A característica das configurações pedagógicas na educação especial é uma constante terapêutica, uma ortopedia que deseja um corpo produtivo o mais normoseado possível, portanto, a operacionalidade do dispositivo normoseador está na instância de normosear os corpos anormais para a produtividade laboral.

Nesse sentido, a diferenciação dos dispositivos disciplinares atuantes nas instituições de ensino e do dispositivo normoseador observado nesta pesquisa está na constância curativa desses corpos, que são afirmados como incapazes, minorizados e pouco humanizados.

O sentido ortopédico no cultivo de sujeitos produtivos com deficiência intelectual,

para o exercício laboral, era reforçado por uma equipe de especialistas atuando individualmente, além da atuação grupal nos corpos desses sujeitos. Instituído a inscrição das disciplinas nos corpos e na alma, pois sempre vincula a moralidade.

Essa moralidade instituiu-se, como observada nos Planos de Aula descritos, numa constância religiosa que obriga uma prática católico-cristã desses alunos, no recitar orações e participar de rituais dessa crença, além disso, a constância dos hábitos diários como um treinamento gradual dos comportamentos docilizam e potencializam os sujeitos em totalidade para aplicar essa potência nas atividades laborais.

A terapêutica individual refere-se a um reforço constituído como constância na educação especial, pois esse corpo não está dentro do esquadro da norma, e, para aproximá-lo, torna-se necessário um reforço constante, pelo qual a família também é responsável. Por esse motivo, a rede de mecanismos disciplinares engendra um dispositivo com características distintas dos dispositivos que operam nas instituições de ensino em geral.

Embora a rede de mecanismos disciplinares configurem objetivos idênticos, como potencializar os corpos infantis para as atividades laborais, os modos de obter êxito na normose dos corpos tido como anormais será diferenciado. Claramente nas descrições dos Planos de Aula acima, é possível observar essa distinção operacional do dispositivo disciplinar, portanto, caracterizei com dispositivo normoseador. Ambos, o mesmo dispositivo, porém operacionalizam modos diferentes de configurações pedagógicas com o mesmo propósito pedagógico.

A quantidade de crianças por turma, o tempo que essas crianças permanecem dentro da instituição, a repetitividade das atividades e a constância no reforço dos comportamentos, o esquadramento da fala, da respiração, da postura, e a constância do abrigo do aluno da educação especial nos mostra os modos de operabilidade do dispositivo disciplinar distinto da operabilidade desse dispositivo nas instituições de educação em geral.

Na educação em geral a constância da higienização coloca em circulação os saberes médicos, mas a afirmativa da terapêutica e do abrigo vai sendo reduzida na medida em que as crianças vão avançando nos níveis, na educação especial a menoridade não se extingue das crianças, e mesmo cronologicamente adultos, ainda são tidos como crianças.

O processo normoseador possui uma constância que na educação em geral será mais

leve e vai diminuindo, mas aqui não; o dispositivo disciplinar, em modos de operabilidade, é um dispositivo normoseador, pois atua na modelagem constante, da tenra idade até a velhice, sempre de modo infantilizador, no âmbito da proteção e do abrigo.

## ENSINO PROFISSIONALIZANTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nessa pesquisa, falar de profissionalização da pessoa com deficiência intelectual é, portanto, no mínimo, demonstrar os objetivos das configurações pedagógicas da educação especial produzidas em suas instituições de ensino.

Como já dito, o dispositivo normoseador opera para a potencialização dos sujeitos com deficiência intelectual para o exercício laboral normoseando, ao máximo, esses sujeitos, mas mantendo-os numa constância do abrigamento e da posição de infantilização.

Para pensar as configurações de uma educação profissionalizante, foi necessário percorrer pelos instantes de emergência dessa prática educativa no Brasil, da qual nos coloca frente ao trabalho da psicóloga Helena Antipoff e das configurações pedagógicas dos centros de formação profissionalizantes, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

A psicóloga russa, Helena Antipoff (1892-1974), realizou um importante trabalho no Brasil, tanto para a educação como para o desenvolvimento da ciência psicológica brasileira. Além disso, aparece como uma personagem central na produção das configurações pedagógicas na educação especial, principalmente nas configurações de um ensino profissionalizante para a pessoa com deficiência intelectual.

Helena Antipoff, fazia parte da escola de Genebra, onde foi aluna de Édouard Claparède (1873-1940) e colega de Jean Piaget (1896-1980). Ela adota uma postura essencialmente funcionalista nos trabalhos realizados no Brasil, embora possamos observar influências da psicologia russa (CAMPOS; NEPOMUCENO, 2010).

Ela chegou ao Brasil em 1929 para assumir o cargo de professora de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte, onde organizou um Laboratório de Psicologia (RAFANTE; LOPES, 2009). O pensamento educacional de Antipoff separava educação e instrução. A educação tratava o envolvimento completo da criança como ser físico/psíquico/social e intelectual, a instrução leva em conta apenas o intelecto

(JANNUZZI, 1985).

A psicóloga russa criou um teste para a verificação das capacidades dos professores, o teste era denominado *Minhas Mãos*, e estava baseado na escala métrica de Binet e Simon das funções perceptivas, mnésicas, imaginativas, lógicas e afetivas. Consistia em uma análise do vocabulário, da cultura geral e especializada e dos interesses por meio de uma redação sobre as mãos que deveria ser escrita em vinte minutos numa folha de papel almaço com margem marcada pelo aplicador. O estudo do uso da margem conferia uma classificação da personalidade e da conduta dos testados (ANTIPOFF, s/d).

Os primeiros resultados da aplicação desse teste em escolas normais de todo o país foi publicado na Revista *Psiqué* em 1948, onde a maior parte da conduta das normalistas estava adequada a uma docilidade e acomodação, exceto uma turma, não identificada, do estado do Rio Grande do Sul, em que a atitude foi de extrema independência e revolta com a educação (ANTIPOFF, s/d).

Segundo Jannuzzi (1985), na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, as estudantes do curso normal prestavam assistência às classes de crianças retardadas, onde organizaram a primeira associação de atendimento educacional voltada para pessoas com deficiência intelectual: a Sociedade Pestalozzi.

A Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte tornou-se uma Instituição Estadual por Decreto de 05 de abril de 1935, do então Secretário da Educação Noraldino de Lima. As atividades do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte contavam com exercícios de ortopedia mental, com o ensino de trabalhos manuais, ensino técnico-profissional das oficinas e o trabalho doméstico além das matérias escolares (português, matemática, geografia etc.) (MAZZOTA, 2005; RAFANTE; LOPES, 2009).

Vale ressaltar que as atividades de ensino técnico-profissional e doméstica, segundo Rafante e Lopes (2009), eram remuneradas, a instituição não contava com uma equipe de limpeza, ela era realizada pelos estudantes. Todas as atividades possibilitavam algum ofício que lhes permitisse exercer uma atividade remunerada ao deixarem a instituição. Porém, não eram todas as crianças que conseguiam deixá-la, algumas permaneciam no estabelecimento até alcançarem uma idade avançada (RAFANTE; LOPES, 2009).

O Instituto Pestalozzi de Minas Gerais foi um órgão oficial do governo e contava com professores pagos pelo governo estadual. Outros estados brasileiros fundaram

instituições semelhantes, no Rio Grande do Sul a Sociedade Pestalozzi foi fundada em Canoas em 1926, sendo a primeira do estado a oferecer educação voltada para as pessoas com deficiência intelectual; no Rio de Janeiro foi fundada, por iniciativa de Antipoff, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1940, com a mesma filosofia de trabalho, contribuindo para uma organização do atendimento educacional às pessoas com deficiência intelectual. (MAZZOTA, 2005)

De acordo com Mazzotta (2005) a instituição pioneira na orientação da profissionalização da pessoa com deficiência intelectual foi o Instituto Pestalozzi do Brasil, onde foram instaladas as primeiras Oficinas Terapêutico-Pedagógicas, no entanto, o trabalho de Helena Antipoff já proporcionava atividades rurais, trabalhos artesanais e oficinas de preparo especializado na Fazenda do Rosário, portanto, o que significa dizer que Antipoff pode ser considerada a pioneira no ensino profissionalizante das pessoas com deficiência intelectual no Brasil.

A fazenda do Rosário foi criada em 1940 para o atendimento de meninos excepcionais, funcionando em regime de internato, situada no município de Ibirité a 25 quilômetros da capital mineira, Belo Horizonte (RAFANTE, 2006).

Conforme Antipoff (2002), a escola para os excepcionais deveria conter um conjunto de serviços que abrangiam a casa, o campo, oficinas, fábricas e escritórios; pois, segundo ela “o mais importante é oferecer ambiente onde ela [a criança] se expanda em cada um dos elementos e se transfira, por eles, ao conjunto social e comunitário.” (ANTPOFF, 2002, p.263).

Para Helena Antipoff o papel dos educadores era o de edificar formas produtivas e equitativas da vida cotidiana, o professor teria um papel social. Nas experiências na Fazenda do Rosário, ela concluiu que a educação exercida apenas num plano empírico não era eficaz, os ambientes escolares necessitavam de amplos recursos materiais e culturais para exercer uma educação integral (ANTIPOFF, 2002).

A Fazenda do Rosário realizava trabalhos cotidianos; Helena Antipoff levava em conta que a maior parte da população brasileira era rural, e instituições de ensino no meio rural proporcionavam cultura e condições econômicas favoráveis para essa população. Além disso, possibilitava conforto, higiene, recreação, trabalho e ensino (ANTIPOFF, 2002).

Para Antipoff (2002), a vida rural oferecia aos meninos excepcionais ricas possibilidades de trabalho e participação lucrativa na sociedade minimizando o caráter parasitário de suas existências. Conforme um relato feito em 1966, no Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, a psicóloga sustenta que nos espaços rurais “os variados recursos naturais em matéria-prima e as ocupações de caráter utilitário, praticadas pelos deficientes mentais, contribuem grandemente para a educação e preparo dos adolescentes para a vida adulta do egresso, mais ou menos livre, ou asilado. Em ambos os casos, será menos parasitária a sua existência e sentir-se-á mais feliz na comunidade.” (ANTIPOFF, 2002, p. 286).

Conforme Rafante (2006), os meninos da Fazenda do Rosário adquiriam uma relação de respeito frente ao trabalho; na combinação de ensino e trabalho, não só estavam se profissionalizando, mas também formando seu caráter. A instrução servia para manter a ordem social, “as possibilidades de trabalho apresentada para os meninos restringiam-se a operações mecânicas, a trabalhos manuais, como capinar, rasgar palha, debulhar milho, plantar, transportar lenha, catar esterco, cuidar da horta, ser servente de pedreiro entre outros.” (RAFANTE, 2006, p. 229).

A remuneração dos meninos ocorria mediante a prontidão e desempenho do trabalho, do bom humor que apresentavam na realização das tarefas, a iniciativa útil e a produção. Esses critérios eram estabelecidos pelos próprios meninos, conforme orientação dos professores, combinados em reuniões (RAFANTE, 2006).

Algumas configurações pedagógicas produzidas na Fazenda do Rosário podem ser observadas na Chácara da APAE em Caxias do Sul e no COSRC, como, por exemplo, atividades rurais, trabalhos artesanais, oficinas de preparo especializado, bem como manter a ordem social, ofertar abrigo e possibilitar profissionalização dos menores carentes considerados deficientes intelectuais.

Porém, devido à ausência de relatos mais específicos, não há como analisar os detalhes dessas configurações, apenas foi possível identificar semelhanças em alguns discursos que circulam na produção dessas configurações pedagógicas, nas suas estratégias de profissionalização das pessoas com deficiência intelectual.

Essa semelhança remete à reflexão de que as APAEs podem ter tomado como modelo algumas configurações pedagógicas da Fazenda do Rosário e do Instituto Pestalozzi

de Minas Gerais; por outro lado, pode ser que as configurações pedagógicas apresentem semelhança devido à institucionalização da deficiência intelectual no contexto brasileiro, do trabalho de Helena Antipoff no Ministério da Educação e Saúde, como referências de saberes e não especificamente das realizações internas da Fazenda do Rosário e do Instituto Pestalozzi de Minas Gerais.

Remete à reflexão, também, nos espaços de Caxias do Sul, a figura do Dr. Henrique Ordovás Filho no sentido de que ele pode ter sido um fator direto dessas semelhanças, pois esse médico buscava referências em diversos contextos para ampliar os atendimentos realizados pela APAE-Caxias do Sul, conforme está explícito nos arquivos pesquisados da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, abordados anteriormente.

Outro discurso necessário para pensar a profissionalização das pessoas com deficiência intelectual é a pedagogia do industrialismo que circulava no Brasil por volta de 1940. A falta de mão de obra qualificada e o desejo de “desenvolvimento” do país configuraram a necessidade de estruturar uma educação profissionalizante.

Vale ressaltar que a indústria brasileira contava apenas com uma produção rústica e artesanal no início do século XX; em 1909, o presidente Nilo Peçanha instalou 19 escolas profissionalizantes em diversas capitais pelo país. Essas escolas estavam estruturadas nos moldes dos Liceus de Artes e Ofícios que foram regulamentadas pelo seu sucessor, presidente Hermes da Fonseca, através do Decreto 9.070 de 25/10/1911 (MÜLLER, 2010).

Porém foi o presidente Venceslau Brás quem mais frisou a necessidade de profissionalização do povo brasileiro, pois conforme esse presidente, o país tinha um quadro de criminalidade, alcoolismo, malformação de caráter e infelicidade da população, e o remédio seria o ensino profissionalizante (MÜLLER, 2010).

Em Caxias do Sul, a primeira escola técnica data de 1917 e objetivava capacitar profissionais para dirigir fábricas e oficinas, promover a educação popular e o aperfeiçoamento da indústria local. Na década de 1920 foi inaugurada a Escola Industrial Elementar para capacitar menores desvalidos, onde uma chácara fazia parte de sua estrutura, na qual eram desenvolvidas atividades de pomicultura e educação agrícola primária (TISOTT, 2010).

Durante a década de 1930, o ensino profissionalizante passou por uma reestruturação permeada pelas ideias de Lüderitz, assumindo os moldes da norte-americana



Taylor Society. Outro nome importante para a reestruturação do ensino profissionalizante no Brasil foi Robert Auguste Edmond Mange (1885- 1955) que veio para o Brasil em 1913 para lecionar Engenharia Mecânica na Escola Politécnica de São Paulo (MÜLLER, 2010; GIL, 2012).

Na década de 1930, Auguste Mange era diretor do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, onde criou um curso de mecânico de Reparação de Material Rodante, com quatro anos de duração, voltado a aprendizes ferroviários; o curso estava vinculado à Companhia Paulista de Estradas de Ferro, à Sorocabana, à São Paulo Railway e à Companhia Mogiana de Estradas de Ferro (MÜLLER, 2010).

Em 1940, Auguste Mange, apoiado pelo governo Vargas, fundou Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), configurando uma metodologia para o ensino técnico industrial, em que os estudos da aptidão individual, a verificação das potencialidades anatômicas e fisiológicas e as relações interpessoais tinham um foco central na metodologia estruturada por Mange (GIL, 2012).

No limiar da Segunda Guerra Mundial, para reforço da norma e das classificações, configuraram-se os métodos projetivos da psicometria, que possibilitavam determinar as aptidões para o exercício de funções determinadas, apontando os mais capazes e os menos capazes, bem como os doentes mentais e os superdotados para adequá-los em classes específicas nas escolas e em atividades laborais nas fábricas (GOULART, 1994).

Os métodos estruturados por Mange utilizava as técnicas projetivas como “guia de orientação profissional” (GIL, 2012), pois a psicometria possibilitava avaliar as capacidades individuais e a classificação de cada um para determinada atividade, possibilitando a produção de configurações pedagógicas “industriais” que produzissem um rendimento máximo de cada corpo.

A aplicação de testes psicométricos servia para o processo seletivo dos alunos e para a verificação de suas aptidões; Mange frisava que os testes deveriam ser específicos à realidade brasileira, pois afirmava que não era possível fazer psicotécnica aplicando testes organizados para outro país (MÜLLER, 2010).

O material didático, utilizado por Mange eram as Séries Metódicas Ocupacionais (SMO), uma compilação que abordava o assunto por meio de uma decomposição das funções em fases, com grau crescente de dificuldade. O desempenho do aluno era avaliado

em seis grandes categorias: inteligência geral, memória, apreensão e reprodução, senso técnico, acuidade dos sentidos e habilidade manual; além de serem consideradas a memória para números, a compreensão e julgamento das questões propostas, o senso técnico, a percepção de formas, a acuidade visual e tátil, a coordenação motora e a habilidade manual dos candidatos em suas respostas (MANGE, 1934, p.07).

O SMO foi o material mais adequado aos preceitos da racionalização e organização científica do trabalho – um banquete aos industriais e tecnocratas – e foi utilizado por Roberto Simonsen, Euvaldo Lodi, Morvan Dias de Figueiredo e João Lüderitz, configurando uma sociedade industrial estabelecida como um microcosmo da sociedade na oficina (MÜLLER, 2010).

O SENAI surgiu com o objetivo de transformar seus alunos em cidadãos responsáveis, conscientes de suas obrigações e capazes de contribuir com o desenvolvimento industrial; um desejo que os industriais tinham acerca de seus trabalhadores, bem como os governantes acerca do povo, uma massa trabalhadora socialmente irresponsável (MÜLLER, 2010).

Conforme Gil (2012), os processos de ensino profissionalizante do SENAI se configuraram nos saberes higienistas, biológicos, sociais, psicológicos e da fisiologia do trabalho, sendo incorporados ao SENAI de São Paulo, em 1942, pois se acreditava que esse conjunto de saberes possibilitaria uma formação profissional completa. Nesse mesmo ano, o SENAI de São Paulo passou a oferecer o Serviço de Adaptação Profissional para Cegos (SAPC), aplicando essa pedagogia do industrialismo (GIL, 2012).

No Rio Grande do Sul, o ministro Ildefonso Simões Lopes nomeou uma comissão técnica que alcançou repercussão nacional pelo seu trabalho com cursos profissionalizantes, cuja chefia da comissão era encargo do engenheiro João Lüderitz (1942-), que relatou como problema chave das Escolas Profissionalizantes a má formação de mestres e contramestres e uma ausência de um ensino técnico de qualidade com prática em oficinas (MÜLLER, 2010).

Em Caxias do Sul, por iniciativa do governo Vargas (1930-1945), o SENAI foi implementado na cidade como unidade local e recebia apoio dos empresários sob o impulso de institucionalizar abordagens racionais na formação dos profissionais (TISOTTI, 2010).

Pensar a profissionalização da pessoa com deficiência intelectual nos moldes de avaliação instituídos no SENAI torna-se uma realidade distante, pois inteligência geral e memória poderiam não ser pontos fortes dessas pessoas, entretanto, a apreensão e reprodução, o senso técnico, a acuidade dos sentidos e a habilidade manual poderiam ser adquiridos facilmente, conforme a documentação pesquisada nos mostra.

<sup>16</sup>O senso técnico, a percepção de formas, a acuidade visual e tátil, a coordenação motora e a habilidade manual dos alunos das instituições de educação especial de Caxias do Sul eram trabalhados desde seu ingresso nas instituições, passando dos estímulos iniciais ao profissionalismo em Oficina Protegida ou Terapêutica, conforme será abordado mais adiante. Essa questão coloca-nos na posição de pensar que as configurações pedagógicas da educação especial se produziram com o objetivo de profissionalizar todas as pessoas com deficiência intelectual do município.

Não podemos deixar de levar em conta os valores trabalhistas fortemente instituídos nesse município, pois a cidadania é o retrato de um sujeito profissionalizado, e as características da cidade de Caxias do Sul afirmam-na como uma cidade-trabalho, onde a vida cidadã se resume às atividades laborais.

Além disso, a cidade de Caxias do Sul apresenta uma história de controle rígido dos operários, segundo Tisott (2010), algumas indústrias, como a Eberle, multavam os operários transgressores, onde assobiar nas oficinas era considerado transgressão, pois implicava em distrações. Portanto, a disciplina, o foco constante no trabalho e a produtividade eram valores altamente exigidos e mantidos nas práticas de cidadania, pois trabalho e cidadania compõem um único vetor nesse discurso, de modo que a educação serve a esse propósito, bem como as configurações pedagógicas da educação especial precisavam servir a esse propósito também.

Vale ressaltar que, para as indústrias, o Taylorismo e o Fordismo mostravam-se muito atraentes, pois significavam o que havia de mais moderno e inovador nos processos industriais; nesse sentido, no taylorismo tropical<sup>17</sup> os operários eram considerados como um obstáculo à organização racional no ambiente fabril, pois – segundo esse sistema de

---

15

Nota-se que o discurso do positivismo é forte nesse período; pensar a sociedade como uma célula e todas as suas engrenagens nesse nível de pensamento é frequentemente afirmada.

<sup>17</sup> Nome pelo qual os métodos tayloristas foram conhecidos no Brasil.

organização do trabalho –, possuíam pouca cultura, limitada experiência da vida econômica e por comumente serem insubordinados às rígidas normas, eram considerados subversivos ou ingênuos (MÜLLER, 2010).

Nessa perspectiva, produzir configurações pedagógicas – desde a tenra idade, que impulsionem os corpos a uma produção constante e a uma disciplina rígida – é algo que a educação especial não vai deslocar, pois educar é formar cidadãos produtivos evitando a ociosidade nos espaços das cidades.

Observa-se que toda uma movimentação de industrialização, todo um discurso educativo que prevê a produção de mão de obra qualificada, todo um saber médico e psicológico que avalia, qualifica e distribui os sujeitos laborais vão atuar nessas configurações pedagógicas, possibilitando um espaço de trabalho das pessoas com deficiência intelectual.

As professoras entrevistadas costumam separar em suas falas o pedagógico das Oficinas Abridadas ou Protegidas, pois entendem o pedagógico como as atividades do ensinar a ler, escrever, calcular etc. As atividades de Vida Diária (AVD), que consistem em orientar ações como escovar os dentes, colocar sapatos, cozinhar alimentos etc. e os trabalhos de confecção de almofadas e marcenaria realizados nas Oficinas Terapêuticas ou Protegidas, ficam situados em outra instância. Essa divisão de ações sustenta a não valorização da profissionalização dos alunos, pois as atividades nas oficinas são tidas como “ocupacionais”, ou seja, são meramente para que os alunos não fiquem ociosos.

Ao mesmo tempo em que consideram as oficinas como uma ocupação para suprir a ociosidade, as professoras entrevistadas as veem como uma possibilidade de ocupação profissional. Uma ambiguidade circula nesse âmbito discursivo, pois, por um lado, há a afirmação de profissionalização, mas, por outro lado, é tida como mero instrumento de suprir a ociosidade.

Além disso, as professoras entrevistadas alegam a ausência de encaminhamento dos alunos para o mercado de trabalho, pois o trabalho é visto como um posto ocupado no interior de um ambiente construído para o exercício laboral. Ocupar esse espaço, não consiste, portanto, na ação de produção de materiais comercializáveis, ou seja, a confecção de sapatos, almofadas, peças industriais nos espaços das instituições de educação especial, pois não são vistos como trabalho propriamente dito.

A remuneração é ainda, por vezes, baixa ou inexistente; não havendo direitos trabalhistas, reconhecimento do exercício laboral, porque essa ação é tida como meramente ocupacional, terapêutica e educativa. Esse fator pode ser visto com as lentes do desejo capitalista, do período estudado, como uma mão de obra barata que vai suprir necessidades das empresas, possibilitando que elas ocupem os funcionários inseridos nos postos de trabalho, para ações menos elementares, melhor aproveitando as potencialidades de cada um, deixando para as pessoas com deficiência intelectual as ações mais elementares na produção industrial.

Assim sendo, faz-se necessário uma reflexão sobre a complexidade dessas produções; pois mesmo havendo um auxílio constante dos instrutores nas oficinas, esse exercício laboral não é simples, visto que requerem habilidades complexas de raciocínio, como medir, calcular, conhecer formas, encaixes etc. Há uma série de aprendizados para a realização desse trabalho,

que deve ser aprendida desde o ingresso nas instituições, pois, conforme os Planos de Aula, essas tarefas acompanham todos os níveis pelos quais os alunos vão ingressar.

Alberti e Rodrigues (1985) reforçam a Escola Especial como um espaço de profissionalização, afirmando que ela deve proporcionar o ensino de “uma tarefa para prover, ao menos em parte, seu sustento. Quando não mais tem possibilidade de aprendizado acadêmico, transfere-se da sala de aula para a Oficina Protegida, com o intuito de ser preparada para uma atividade que seja útil para si mesma e para a sua comunidade.” (ALBERTI; RODRIGUES, 1985, p. 59).

As narrativas das professoras da EEE João Prativiera configuram um quadro de ensino profissionalizante que elas, numa primeira <sup>18</sup>instância, frisam existir, somente, a partir dos fins da década de 1990, com a Lei de Cotas e justificam a falta de um mercado de trabalho para inserir os egressos da escola.

A Lei de Cotas pode ser propulsora dos deslocamentos da educação especial, uma força atenuante – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96 –, pois as configurações pedagógicas no período estudado colocam em evidência uma educação

---

<sup>18</sup> Lei que regulariza a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, assegurando o direito ao trabalho por meio da obrigatoriedade das empresas cumprirem cotas trabalhistas para pessoas com deficiência.

especial para a produção de “trabalhadores”, e, pela obrigatoriedade legal, talvez seja mais produtivo para as empresas montar núcleos em suas dependências para a profissionalização de pessoas com deficiência intelectual do que assegurar sua capacitação em outros espaços.

A LDB vigente e a Lei de Cotas são duas forças que possibilitaram o deslocamento das pessoas com deficiência intelectual dos espaços instituídos, nas décadas referidas neste estudo, pois desestabilizaram os espaços fechados constituídos para “consertar” as crianças com desvios da norma e o modo das empresas tratarem a mão de obra fornecida por esses sujeitos.

Em 1970, a APAE inaugurou um espaço específico para realizar Oficinas Protegidas ou Abrigadas com objetivo terapêutico, uma vez que não havia nenhuma legislação que assegurasse atividades laborais para as pessoas com deficiência intelectual; além disso, havia um déficit na confecção de sapatos e uma necessidade de rotatividade de alunos na EE- APAE, portanto, os adolescentes considerados capazes de aprendizado profissional foram encaminhados para a Oficina Abrigada Santa Rita de Cássia, o atual COSRC, inaugurado no dia 22 de agosto de 1970, no Bairro Cinquentenário (ALBERTY; RODRIGUES, 1985).

Conforme o jornal Pioneiro, do dia 18 de julho de 1982, alguns pais e professores afirmavam que “não havia um lugar adequado” para encaminhar os egressos da APAE, “em consequência dessa situação foi criado um centro ocupacional graças aos esforços da direção e à boa-vontade de um técnico em sapataria, que transferiu para a sede da APAE todo o seu maquinário, dando origem assim a uma oficina que fabricava chinelos.” (Pioneiro, 18 de julho de 1982).

Ainda conforme essa edição do jornal Pioneiro, no prédio que foi instalada a Oficina Abrigada Santa Rita de Cássia, funcionou um educandário feminino, idealizado por Antonieta de Assis, que, ao falecer seu marido, Osvaldo de Assis, cedeu o prédio que estava vazio para APAE. O terreno, onde o prédio está construído, é da prefeitura, e foi edificado pelas campanhas do Lyons e do Rotary Clubs.

A Oficina Abrigada Santa Rita de Cássia passou a ofertar uma Oficina de Sapataria sem nenhuma remuneração aos alunos, deixando claro que não constituía um vínculo empregatício, mas tratava-se de uma atividade eminentemente terapêutica. O que veio a gerar um confronto com alguns familiares dos alunos que reivindicavam uma remuneração

pelas vendas dos sapatos confeccionados (ALBERTY; RODRIGUES, 1985).

Em 1970, a APAE inaugura um espaço específico para as oficinas com objetivo terapêutico, pois não havia nenhuma legislação que assegurasse atividades laborais para as pessoas com deficiência intelectual, além disso, havia um déficit na confecção de sapatos e uma necessidade de rotatividade de alunos na EE-APAE, portanto, os adolescentes considerados capazes de aprendizado profissional foram encaminhados para o COSRC, inaugurado no dia 22 de agosto de 1970, no Bairro Cinquentenário (ALBERTY; RODRIGUES, 1985).

Veronezi (1979) explica que a finalidade das oficinas ofertadas pelas APAEs, no Brasil, seria a de ofertar condições de “bom ajustamento” da pessoa com deficiência para o trabalho, pois trata-se de uma ambiente controlado para o exercício laboral, objetivando direcionar individualmente o desenvolvimento das capacidades dos alunos para um status social, pois passariam a serem vistos como profissionais produtivos e ajustados socialmente.

A Oficina propiciaria à pessoa com deficiência ser vista pela sociedade como um sujeito dotado de direitos e obrigações profissionais, ao mesmo tempo em que seria preventiva à marginalização, pois a “desocupação se constitui em um mal social e sua marginalização é algo degradante a própria sociedade, quando o mantém em condições de dependência através das formas institucionais de assistência e bem-estar social.” (VERONEZI, 1979, p.15).

As professoras entrevistadas lembram que na APAE havia a oficina de artesanato que consistia na confecção de almofadas e diversos trabalhos manuais propostos pelas professoras, que, segundo a professora M.A. “dependiam de muita criatividade, pois tinham que desenvolver atividades cujo potencial dos alunos estivesse de acordo, nada além dos potenciais de cada um, sempre respeitando a individualidade e a competência de cada um.” (Professora M.A; 18.08.2012).

Além disso, essa professora afirma que o objetivo de todo o trabalho que ela e suas colegas desenvolveram na APAE e na EEE João Prativiera “era realmente fazer com que eles se sentissem felizes, por fim participando da sociedade da maneira deles.” (Professora M.A., 18.08.2012), ressaltando que o trabalho das professoras era proporcionar o bem-estar aos alunos e possibilitar sua participação social.

A professora Loíres Dall Boas passou a coordenar a parte pedagógica das Oficinas realizadas no COSRC, no dia 27 de outubro de 1979, conforme a Ata dessa instituição. Anterior a esse período, conforme o registro na Ata, não havia ocupantes para esse cargo. (ATA de Reunião do COSRC, 1980-1984).

Em 14 de março de 1980, o professor Ely Paese, em reunião pedagógica, coloca uma preocupação com a quantidade da produção realizada nas Oficinas Abrigadas. De acordo com esse professor, haveria a necessidade de aumentar a produção, porém não deveriam ocorrer modificações nas atividades; já a professora Méry Gbizzoni alegava a necessidade de mudança das atividades realizadas (ATA DE REUNIÃO DO COSRC, 1980-1984).

Nessa Ata estão registradas diversas perguntas sobre quais atividades poderiam ser acrescentadas às oficinas, como esporte, música etc., baseando-se, portanto, nas considerações do Dr. Ordovás, que entendia o trabalho da instituição como em situação de estruturação, não sendo um padrão de Oficina Abrigada, devido à ausência de condições dos participantes. Nesse caso, ficou como meta a observação dos seguintes pontos:

- Cumprir os respectivos objetivos da linha de trabalho;
- verificar se as crianças das Oficinas Pedagógicas teriam condições de migrarem para as Oficinas Protegidas;
- tomar providência sobre dois alunos das Oficinas Protegidas que foram identificados como não capazes de permanecer nelas;
- verificar se as crianças que ingressarão, vindas de outra escola (não da APAE), têm condições de fato para unirem-se ao grupo.

A finalidade das Oficinas Protegidas ou Terapêuticas oferecidas pelo COSRC visava à inserção da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho; em reportagem publicada no jornal O Pioneiro, no dia dezoito de julho de 1985, consta que havia trinta aprendizes no COSRC, com idades entre 16 e 49 anos, em oficinas de sapataria e recursos alimentícios, objetivando um mercado de trabalho externo.

Nesse período, na EEE João Prativiera, conforme as professoras entrevistadas, muitos produtos artesanais que os alunos da escola confeccionavam eram jogos



pedagógicos. A professora I.B. lembra que isso ocorreu num momento em que os jogos pedagógicos começaram a ser muito valorizados, e o uso de blocos lógicos e alfabetos de madeira passaram a integrar as atividades pedagógicas.

O material confeccionado pelos alunos era vendido para outras escolas de Caxias do Sul; havia uma parceria com uma empresa de Porto Alegre que fornecia a matéria-prima e revendia os jogos, além da utilização pela própria escola e pela APAE.

As professoras entrevistadas lembram que as oficinas eram ofertadas para as crianças a partir dos 12 anos de idade, segundo ela “as crianças [na APAE] passavam por uma avaliação da equipe, que eram as pedagogas, os médicos, as psicólogas... Fazia-se então uma triagem, eles se reuniam e determinavam para aonde iam as crianças.” (M.A., 18.08.2012). Conforme essa professora, após as avaliações ficava decidido o ingresso nas oficinas, além das atividades em sala de aula.

As Oficinas eram divididas em Pré-Oficina e Oficina, inicialmente, a criança, com mais ou menos 12 anos de idade, ingressava nas Pré-Oficinas, que ofertavam a aprendizagem de atividades manuais. No acervo da EEE João Prativiera, o programa de atividades oferecia duas Pré- Oficinas, conforme o objetivo descrito no programa: “dentro da profissionalização do excepcional, a pré-oficina é uma estimulação individual, utilizada para a sondagem de aptidões e habilidades do aluno.” (Plano de Atividades da Pré-Oficina de Tapeçaria).

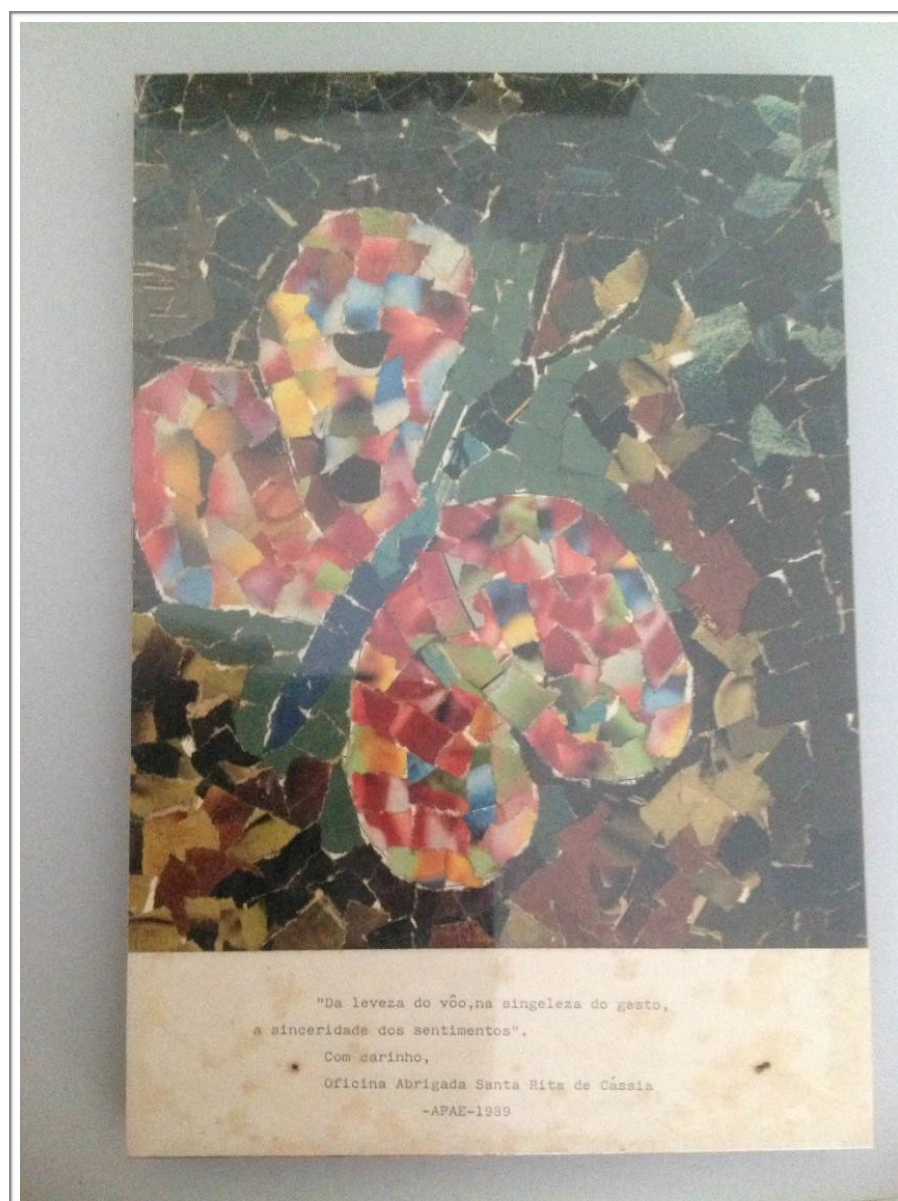
A professora Helenita Peruzzo, ministrava a Pré-Oficina de Tapeçaria, no turno da tarde na EEE João Prativiera, onde o objetivo descrito no Plano de Atividades consistia em “desenvolver no aluno o hábito de trabalho, de conduta e de vida diária, independência, responsabilidade, levando-o a um bom relacionamento com o grupo de trabalho.” (Plano de Atividades da Pré-Oficina de Tapeçaria)

Essa Pré-Oficina era realizada em sala de aula, e os alunos realizavam, inicialmente, recorte de papel, dobraduras, modelagem em papel, confeccionavam moldes de papel, figuras com linhas e lã, pintura em madeira. Após a professora observar que poderia avançar nas atividades, iniciava a produção de quadrinhos, conforme fotografia abaixo (Plano de Atividades da Pré-Oficina de Tapeçaria).

Figura 1  
Confecção de almofadas no COSRC em  
1981 (ACERVO DO COSRC)



Figura 2  
Quadro confeccionado no COSRC  
(ACERVO PESSOAL da Dr. Alice  
Maggi)



Avançando mais nas atividades, iniciavam a confecção de tapetes com recorte livre do tecido e da espuma, passando para o recorte em linha reta e em curvas, o uso de agulha e linha para a costura, alinhavar, pregar botões e usar moldes. A avaliação dos alunos era realizada pela professora da Pré-Oficina, por meio de um parecer descritivo de desempenho e desenvolvimento dos alunos, após a realização das tarefas propostas (Plano de Atividades da Pré-Oficina de Tapeçaria).

Figura 3  
Confecção de Almofadas no COSRC, 1979  
(ACERVO DO COSRC)



Nesse Plano de Atividades, está descrito que “o planejamento é flexível” e, caso haja necessidade, poderá ser modificado. Além disso, salienta que na ausência do material necessário para a realização das tarefas ou a existência de outros materiais, as atividades mudam o rumo de trabalho (Plano de Atividades da Pré-Oficina de Tapeçaria).

O sistema de oficina consistia em espaços para reforçar “hábitos e atitudes no âmbito da sociabilidade e do trabalho” pelo exercício de tarefas executadas em grupo. No COSRC, o funcionamento era em turno integral e as atividades laborais articulavam-se com atividades de Educação Físicas (Pioneiro, 18 de julho de 1985).

No jornal Pioneiro, de dezoito de julho de 1985, é descrito que o corpo docente era composto por três professoras e um técnico em oficina de sapataria (o professor Ely Paese, conforme a Atas de Reunião do COSRC), uma equipe técnica composta por um médico neurologista, uma psicóloga e uma assistente social, contando, também, com duas estagiárias do curso de Psicologia da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

A rotina das Oficinas Abridadas e Protegidas do COSRC, relatadas pelas estagiárias em Psicologia Comunitária da UCS, Diná Mòdena e Sandra Monaretto, em 1984, descrevem que as atividades iniciavam às oito horas da manhã, intervalo entre nove e meia e dez horas da manhã, com término às onze e meia da manhã, retornando às treze horas da tarde, quando um lanche era servido antes de reiniciarem as atividades, as quais terminavam às dezesseis horas e trinta minutos da tarde.

Em Relatório Sucinto das atividades desenvolvidas pela APAE, enviado para a Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, datado de três de novembro de 1977, o COSRC teve como meta, organizar um sistema de oficinas para “abrigar” adultos e adolescentes com deficiência intelectual “sem condições” de trabalhar na comunidade, podendo fazê-lo se supervisionados por técnicos; nesse sentido “procura proporcionar à criança excepcional um atendimento específico e integral para auxiliá-la em seu desenvolvimento físico, social, profissional. Além disso, procura dar à família a orientação necessária para que seja um meio emocional saudável para o excepcional.” (Relatório sucinto das atividades desenvolvidas, p.39).

Mari Tereza Miorelli, em 1982, escreve o texto Empresas que confiam em nosso trabalho, salientando que o trabalho das Pré-Oficinas realizadas na APAE objetiva a inserção de operários adolescentes no mercado de trabalho, pois nas dependências da APAE

era possível realizar uma série de tarefas laborais exercidas em muitas empresas de Caxias do Sul, possibilitando a participação da pessoa com deficiência intelectual em “tarefas rotineiras simples”.

O texto explicita ainda uma parceria com a Metalúrgica Triches Ltda. e com o Grupo Mertil no desenvolvimento da Oficina de Montagem de Molas. Essas empresas forneciam a matéria-prima e os alunos aprendiam as tarefas na APAE em um espaço chamado Sala para Artes Industriais, equipado adequadamente, conforme descrito no Parecer nº 517 enviado pela APAE ao Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul no ano de 1982; porém, não foram encontrados no acervo da instituição os equipamentos.

Ainda no texto de Miorelli, os estudantes realizavam diversas tarefas complexas para a Metalúrgica Abramo Eberle, Controles Robertshaw e Indústria de Torneados Ltda. nos espaços do COSRC; além de tarefas simples para a Raskato, como empacotamento e etiquetagem dos produtos.

Conforme os registros da Ata de Reuniões do COSRC, a professora Mari Morelli apresentou um trabalho sobre Oficina Pré-Profissionalizante no Congresso Ibero-Latino Americano, que aconteceu em Porto Alegre, em 1982. Miorelli ainda escreveu um parecer sobre as atividades realizadas na Chácara da APAE em 1982, em que afirma ter sido um importante aprendizado para os professores, além de para alunos, relatando como um desafio para todos que teve resultados positivos ( ATA DE REUNIÃO DO COSRC, 1980-1984).

Miorelli salienta, nesse parecer, que os alunos não identificavam ferramentas, não dominavam “a arte de capinar”, não identificavam certas espécies de plantas, e após os trabalhos realizados na Chácara da APAE, muitos dominam esses conhecimentos, além de saberem plantar (ATA DE REUNIÃO DO COSRC, 1980-1984).

As atividades na Chácara da APAE (Figura 4 e figura 5), conforme as fotografias do acervo do COSRC mostram, havia atividades de profissionalização, mas também serviam como passeio e espaço para a realização recreativa em datas comemorativas.

No Relatório Sucinto das atividades desenvolvidas pela APAE, enviado para a Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, em três de julho de 1977, a Chácara da APAE é tida como um recurso para possibilitar o contato dos alunos com a natureza e com

atividades hortifrutigranjeiras; objetivando tornar a chácara uma fonte de auxílio alimentação dos alunos, pois, a APAE fornecia lanche de manhã e à tarde, além do almoço.

Nos Registros de Atividades do COSRC (1980-1984) estão descritas algumas atividades realizadas com as meninas na Chácara da APAE; elas consistiam em receitas, explicitando detalhadamente como lavar, cortar os legumes, utilizar as panelas e demais utensílios domésticos. Quanto aos meninos, a ocupação se concentra na plantação e colheita, conforme descrito: colheita de Tungue (que era vendido na cooperativa), limpeza do Porteiro e colheita de uva.

Figura 4

Limpeza do pátio na Chácara da APAE em  
1973 (ACERVO DO COSRC)



Figura 5  
Colheita de Tungue na chácara da APAE em  
1973 (ACERVO DO COSRC)



Vale ressaltar que na década de 1970 o país vivia um processo de industrialização que possibilitava uma urbanização, gerando discursos sobre o “êxodo rural”. No Jornal Correio Riograndense, de quatorze de junho de 1978, o tema é discutido em uma página inteira, afirmando um desequilíbrio entre os setores primário e secundário da produção; além disso, na época, vai sendo produzido o marginal, o qual, na reportagem, é igualado à prostituta, ambos um problema social, entendido nessa década resultado da migração e da falta de mão de obra qualificada.



A reportagem apresenta, ainda, uma alternativa do governo: a Comissão de Educação e Cultura do Senado elabora o Projeto Educação, que consistia num programa a ser implantado ao longo de vinte e um anos (de 1979 a 2000), idealizado pelo senador João Calmon, que incluiu os ex-ministros da educação Darcy Ribeiro, Paulo de Tarso e Oliveira Brito, com o intuito de qualificar a mão de obra industrial (com auxílio da Petrobras), também no âmbito rural, pois uma enxurrada de maquinarias e tecnologias agrícolas vinha sendo produzida.

A APAE Caxias do Sul já vinha ofertando qualificação profissional industrial, e os propósitos educativos dessa instituição circulavam dentro de uma série de discursos educativos e sociais, que incluem as pessoas com deficiência intelectual, pois uma preocupação central nas atividades dessa instituição era a instrumentalização social e educativa, explicitada como meta na documentação pesquisada.

A Chácara da APAE foi um projeto realizado no período de elaboração do Projeto Educação de 1977, em 30 de dezembro de 1981, na 42ª Sessão Extraordinária – de caráter solene, do Legislativo da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul – realizada para a entrega do título de CIDADÃO CAXIENSE ao Dr. Ordovás, quando foi solicitado um terreno para a criação da Chácara.

A Chácara da APAE, nessa solenidade, foi apresentada, pelo Vereador Regis Prestes, como “uma das coisas que só encontramos em Caxias”, salientando, ainda, que “a única APAE do Rio Grande do Sul e de vários outros estados que conta com essa condição [atividades em uma chácara] é a APAE de Caxias do Sul.” (42ª Sessão Extraordinária da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, 30.12.1981).

A preocupação com o êxodo rural, com a produção do marginal, do delinquente, a necessidade de qualificação de mão de obra e de profissionalização da pessoa com deficiência intelectual circula em todos os discursos políticos-educativos das décadas de 1970 e 1980, não na ordem legal, pois apenas na década de 1990 vai ser instituída a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho e no sistema regular de ensino, mas essa legalidade vai sendo possibilitada em iniciativas comunitárias, em organizações nacionais com as APAEs, e vai sendo legalizada em âmbito Estadual e Federal com a criação de órgãos de regularização para assistência das pessoas com deficiência.

Nos acervos das instituições pesquisadas, não foram encontrados registros sobre as atividades de Oficinas Terapêuticas ou Pedagógicas antes da metade da década de 1970. Nas Atas do COSRC foi confirmada a ausência de registros das atividades realizadas nas Oficinas antes de 1976, como pode se observar no fragmento de texto que segue: “Ficou decidido em reunião ocorrida no Centro Ocupacional Santa Rita de Cássia [realizada em 24 de abril de 1976], que os professores do mesmo deveriam registrar as atividades realizadas nas Oficinas Protegidas como Diário de Classe e Planejamento a partir do mês de maio desse mesmo ano.” (ATA DE REUNIÃO DO COSRC, 1980-1984).

Conforme registro em Ata, o Dr. Ordovás Henrique Filho participou, no dia 20 de dezembro de 1979, da reunião pedagógica do COSRC, juntamente com a equipe técnica da APAE, e o advogado, Sr. Pedro, como convidado, para debaterem sobre a realização de uma avaliação do trabalho realizado nessa instituição; porém, pela ausência de registros de um Planejamento das Oficinas, não foi possível avaliar se os objetivos foram alcançados. Ficou, portanto, decidido que deveriam ser registrados os trabalhos anuais dessa instituição por meio de Relatórios de Atividades.

De fato, não foi encontrado, nos arquivos do COSRC, nenhum relatório datado antes desse período. Tampouco foram localizados, nos arquivos da instituição, registros de planejamento ou Diário de Classe, anteriores ou referentes a esse período, foram achados alguns registros datados a partir de 1984, que poderiam não ter sido feitos, ou foram perdidos, não podendo ser afirmado nada a esse respeito.

Quanto ao acervo da EEE João Prativiera, a diretora atual assegurou não ter registros ou Planos de Atividades das Oficinas, pois não havia o costume de historiar; conforme as professoras entrevistadas, havia muito improviso, as atividades pedagógicas surgiam na hora da ação; “tudo era muito corpo”, além disso, as Oficinas Terapêuticas ou Protegidas eram realizadas por voluntários; havia uma professora auxiliando a classe, mas os oficineiros, geralmente não eram os professores. De fato, no acervo dessa escola só foram encontrados Planos de Atividades de Oficina Protegida datados a partir de 1990.

Os documentos pesquisados permitem observar que o preparo para a profissionalização iniciava-se no momento em que o aluno ingressava na escola, as configurações pedagógicas estavam construídas para produzirem sujeitos laborais, dóceis e obedientes, úteis para a sociedade, concertando os defeitos observados e potencializando as

qualidades notadas.

Conforme Foucault (2010), a disciplina potencializa as habilidades de cada indivíduo, nesse caso, a disciplina de oficina, sem deixar de ser uma maneira de fazer respeitar os regulamentos e as autoridades, de impedir roubos ou a dissipação, tende a fazer crescer aptidões, as velocidades, os rendimentos e, portanto, os lucros; ela continua a moralizar as condutas, mas cada vez mais modela os comportamentos e faz os corpos entrar numa máquina, as forças numa economia (FOUCAULT, 2010, p. 199).

A lógica das oficinas, portanto, atua como uma tática da fixação de todo o processo de escolarização; desde os estímulos iniciais, o aluno vai sendo modelado para tornar-se um sujeito produtivo, dócil e ajustado aos modelos instituídos. Dentro desse cenário, a oficina atua como catalisadora de toda a potencialidade dos sujeitos, fornecendo o acabamento final do processo educativo.

A emergência de uma “infância em perigo” propulsiona o desenvolvimento de espaços para a “infância saudável”. As iniciativas para solucionar o “problema da infância” em Caxias do Sul afirmam a ligação entre produção de infância e educação especial com as configurações pedagógicas que vão sendo estruturadas para ajustar as crianças para a sociedade laboral.

As famílias aparecem como figuras centrais desse processo de institucionalização em dois pontos diferentes: um como figuras que desconhecem os problemas de seus filhos e outro como mobilizadoras do processo de institucionalização da deficiência intelectual. Esses dois pontos estão atravessados pelo discurso religioso e caritativo e pelo discurso médico curativo que circulam nas configurações pedagógicas da educação especial nas décadas de 1970 e 1980.

As professoras entrevistadas lembraram que ao deixarem as dependências da APAE - Caxias do Sul não havia um conselho de mães para a nova escola, e foi urgente mobilizar as mães e pais, pois uma escola especial não funciona sem esse conselho; havia a necessidade de verba e de pessoas ativas para arrecadar essa verba.

A mobilização das mães e pais dos alunos dessas instituições é a força que atua para mantê-las, é a força que polariza os discursos circulantes no interior dessas instituições para a comunidade, uma força ativa diretamente responsável pela sustentação do instituinte, pois as mães e pais desejam filhos normóticos, produtivos, independentes e contribuintes com o

lar.

O cuidar, o tratar, o corrigir vão possibilitar uma psicologização numa estreita relação com a criminologia e a psiquiatria, pois com o deslocamento do discurso médico e jurídico para os espaços da psicologia e da pedagogia, uma educação especial vai emergindo como necessidade de espaço para as crianças que não estavam nas escolas.

A escola pode ser considerada um instrumento ortopédico por excelência, e, sendo assim, a escola especial vai surgir como um aprimoramento desse instrumento que não dava conta dos sujeitos que a educação especial deve trabalhar. Num espaço com diversos especialistas, os corpos desviantes vão ser o alvo das configurações pedagógicas que vão se constituindo nesses espaços por meio das observações, das avaliações, das disciplinas e vão se aprimorando, reconstituindo-se por meio dos saberes produzidos nesses espaços.

As necessidades da comunidade, da urbanização e da industrialização vão atuar como propulsores para a profissionalização das pessoas com deficiência intelectual no município de Caxias do Sul, pois o trabalho realizado pelos alunos da Oficina de Sapataria da APAE, conforme Alberti e Rodrigues (1985), ajudou a suprir o déficit da sapataria na região.

A desvalorização da mão de obra fornecida pela pessoa com deficiência intelectual assegura um alto lucro para as empresas, já que têm um baixo custo de mão de obra. A ausência de legalizações trabalhistas para as pessoas com deficiência nesse período assegurou o desenvolvimento das Oficinas Abrigadas e Protegidas. Porém, o desenvolvimento dessas oficinas coloca em evidência a produção laboral das pessoas com deficiência, possibilitando as Leis Trabalhistas e os Direitos Trabalhistas assegurados para essas pessoas na década de 1990.

Conforme as professoras entrevistadas, atualmente as empresas não fornecem mais materiais para as Oficinas Abrigadas e Protegidas. Essa questão pode colocar em evidência que a obrigatoriedade legal das empresas em manter trabalhadores com deficiência em postos de trabalho, com carteira trabalhista assinada etc., retirou o baixo custo que obtinham com a mão de obra fornecida pelas Oficinas Abrigadas e Protegidas.

Essa afirmação também pode colocar em relevo o deslocamento das pessoas com deficiência intelectual de um espaço “abrigado” para espaços comuns a todos os cidadãos. Mas esse deslocamento não se efetua apenas pelas oficinas, mas por todas as configurações

pedagógicas da educação especial.

Porém, as Oficinas Abridadas e Protegidas ainda são parte das instituições de educação especial no município. O COSRC “abriga” alunos do período estudado até o presente momento, e a EEE João Prativiera possui uma panificadora, e, conforme as professoras entrevistadas, muitos alunos não são encaminhados para o mercado de trabalho e permanecem na escola.

A visão das Oficinas Protegidas ou Terapêuticas apresentada nos documentos analisados é de um espaço para “abrigar” os alunos que já frequentaram todos os níveis de escolaridade propostos curricularmente pela instituição de ensino; não é tida como uma educação profissionalizante propriamente dita, trata-se de um espaço de atividade ocupacional, uma atividade menor, no sentido de não ser caracterizada como ensino profissionalizante, nem ação trabalhista e, tampouco, nem aceita como capacitadora de mão de obra.

Trata-se de um espaço abrigado, pois são crianças ocupantes de um discurso da incapacidade, ou seja, estão num espaço de infantilização constante, pois precisam estar em situação de abrigo, portanto, é uma condição infantilizada.

Por meio desses documentos, nota-se que o exercício laboral realizado nessas Oficinas Protegidas e Terapêuticas corroboravam com a produção e circulação de capital, pois supriam necessidades de mão de obra no mercado de trabalho, bem como a Oficina de Sapataria supria o déficit na produção de sapatos da região, afirma Alberti e Rodrigues (1985); portanto, qual é o sentido dessa condição infantilizada?

Poderíamos pensar que a deficiência intelectual, por si só, configura um discurso sobre as capacidades e limitações presentes nos documentos analisados como um quadro de condição infantil, e também, o fazem, nos espaços produzidos para abrigar as pessoas com deficiência intelectual.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, foi possível observar as configurações pedagógicas produzidas pela Educação Especial operando no nível da potencialização dos corpos, numa busca por normosear esses corpos em espaços abrigados. O processo de normoseamento desses corpos, limita-se ao abrigo fechado e coloca-os num controle para a potencialização desses corpos, por meio de configurações pedagógicas específicas.

Observou-se que a excepcionalidade é um conceito social que foi institucionalizado pela escola e pela clínica, que, no interior dos prédios das instituições de Educação Especial, a clava da correlação marca um estatuto temporal e espacial para o retardo mental no interior do esquadro da norma.

A normativa instituiu uma adaptação possível a todas as condições sociais, onde o ponto de referência é a norma como média estatística, que vai determinar os modos de comportamentos normais e anormais. Nesse sentido, as tecnologias produzidas vieram operar sobre os corpos anormais para corrigi-lo, adaptá-lo, modelá-lo e potencializá-lo ao máximo.

O estudo da psicologia nos cursos de formação de professores veio auxiliar na preocupação com os fenômenos psíquicos, em que os métodos de ensino preconizavam um conhecer o sujeito educando; portanto, foi-se produzindo tecnologias de observação, mensuração da inteligência, modos de agrupamentos e configurações pedagógicas que possibilitaram uma Educação Especial.

A institucionalização de uma Educação Especial foi sendo produzida por meio de uma série de acontecimentos, a partir dos quais as relações de saber-poder foram possibilitando configurações pedagógicas que colocaram em funcionamento dispositivos pedagógicos, vinculados nas ações educativas e terapêuticas que agem sobre os corpos das crianças instituídas como deficientes intelectuais dentro de espaços específicos; nesse caso, as instituições de educação especial.

A *institucionalização* abordada neste estudo coloca em evidência um constante processo de infantilização da pessoa com deficiência intelectual, e as configurações

pedagógicas produzidas operam para potencializar os corpos, numa constante vigilância que busca minimizar a dor. Essa instância da dor está presente naqueles que convivem nesses espaços, os profissionais e as famílias.

O conceito de deficiente intelectual está atravessado por essa instância da dor, a condição das pessoas consideradas com deficiência intelectual é olhada e descrita como sofrida, para as famílias e para as crianças tidas como excepcionais é uma constante instância da dor que institui sua condição infantilizada, ou seja, uma visão de infância que aponta cuidados, coerção, visibilidade, um normoseamento constante.

Os apelos feitos pelas instituições sempre abordam a dor, o sofrimento e ressaltam um processo de infantilização cuja incapacidade, afirmando a necessidade de abrigo. As configurações pedagógicas se produzem para minimizar a incapacidade, a dor e, ao mesmo tempo, para afirmar constantemente essa incapacidade, essa menoridade, essa dor.

O trabalho realizado pelas mães, as chamadas radiofônicas, as reportagens nos jornais permanecem mostrando essa instância da dor, mas, simultaneamente, afirmam as potencialidades, mostram a realização de produtividade realizada pelas pessoas com deficiência intelectual nessas instituições.

Essa mostra de potencialidades pode ser vista como um fator que possibilitou os parâmetros legais vigentes no quesito direitos trabalhistas e educativos das pessoas com deficiência intelectual, contudo a instância da dor também deve ser olhada como um fator dessa possibilidade, pois a institucionalização de um discurso inclusivo no limiar do século XXI permanece mergulhada no sistema caritativo que atravessa a institucionalização da Educação Especial.

Trata-se de um discurso que afirma uma exclusão sofrida pelas pessoas com deficiência intelectual que vai situar uma apelação salvacionista da dor e do sofrimento, ofertando espaços e condições não diferenciados para essas pessoas. Esse discurso coloca a Educação Especial na condição de educação que afirma um processo de infantilização.

Foi observado um dispositivo normoseador atuando na Educação Especial nas décadas de 1970 e 1980 em Caxias do Sul, uma função estratégica que se constituiu num determinado momento e fixou-se sob as condições que permitiram a sua elaboração para dar conta de uma situação de urgência.

Foi possível observar esse dispositivo normoseador operando na coerção dos

sujeitos considerados anormais, como uma rede de mecanismos disciplinares articulados a uma estrutura econômica da sociedade, por meio das configurações pedagógicas específicas de da Educação Especial.

São esses fios de saber-poder que engendram os dispositivos da institucionalização de uma Educação Especial que possibilitaram a emergência de uma APAE - Caxias do Sul e produziram e operaram as configurações pedagógicas específicas de uma Educação Especial, por meio desse dispositivo normoseador.

As pedagogias, entendidas, como conjuntos normativos e terapêuticos, opera como tecnologias coercivas nos corpos, em que o princípio educativo, que fundou as instituições de ensino, tem como propósito a normativa de potencializar a produtividade dos corpos, e os conteúdos escolares são auxiliares nessa produção.

As configurações pedagógicas produzidas no interior dessas instituições colocaram em funcionamento dispositivos pedagógicos – ações educativas e terapêuticas – que atuaram sobre os corpos das crianças instituídas como excepcionais dentro de espaços específicos: as instituições de Educação Especial.

A abordagem apresentada, nesta pesquisa, buscou mostrar que as ciências humanas, possibilitadas por meio de mecanismos disciplinares no século XIX no Ocidente, foram produtoras do indivíduo deficiente, ou seja, a psiquiatria produziu as deficiências intelectuais; a pedagogia produziu o aluno que não aprende e a sociedade produziu o corpo improdutivo num sistema que engendra dispositivos ortopédicos curativos.

A institucionalização, nesse caso, é entendida como as legitimações instituídas por meio de tecnologias, em que a própria prática dessas tecnologias possibilita e aprimora seu próprio funcionamento, tendo em vista que as práticas e os conhecimentos, neste estudo, são entendidos como um conjunto de saberes, que denominei configurações.

Nesse contexto, as configurações pedagógicas produzidas, especificamente para uma Educação Especial, atuaram na normose dos sujeitos considerados deficientes a fim de torná- los produtivos para o trabalho. Portanto, o dispositivo normoseador, observado nesta pesquisa, emergiu, na instância da promoção e prevenção da ordem social, da enfermidade infantil, da anomalia infantil, da marginalização das pessoas com deficiência intelectual.

As configurações pedagógicas tratam de colocar todos em um único espaço, na escola instituída nos moldes do século XIX, e de buscar uma tentativa de educabilidade de



diferentes pessoas num mesmo sistema, afirmando as diferenças e negando o processo homogêneo de ensino de suas configurações pedagógicas.

Não podemos olhar as configurações pedagógicas da Educação Especial como possibilitadoras de um modelo inclusivo de educação; nesses termos, observei que apenas as Oficinas Protegidas ou Terapêuticas podem ser vistas como possibilitadoras de partes desse discurso, no sentido de espaços no mercado de trabalho.

Não é mérito legal das Leis Educativas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96 – que irá deslocar a pessoa com deficiência intelectual dos espaços laborais abrigados, mas a Lei de Cotas. O direito de ocupar um espaço no sistema regular de ensino, a educação inclusiva, vai atuar como negligente nas suas configurações pedagógicas, negando a importância das dessas configurações produzidas na Educação Especial.

Passo a questionar a existência de uma educação inclusiva, pois o próprio ensino profissionalizante voltado para a pessoa com deficiência intelectual foge das instituições produzidas para essa finalidade.

Em Caxias do Sul, a iniciativa de profissionalização desloca-se da Oficina Protegida ou Terapêutica diretamente para dentro das empresas contratantes, as quais vão instituir espaços de profissionalização específicos para pessoas com deficiência intelectual, em parceria com as instituições de Educação Especial.

Isso vem afirmar que a Oficina Protegida ou Terapêutica, produzida no interior das configurações pedagógicas de uma Educação Especial, possibilita uma profissionalização legalmente reconhecida no limiar no século XXI. As configurações pedagógicas analisadas nas décadas de 1970 e 1980, nesta pesquisa, demonstram que pela necessidade de mão de obra e para evitar a marginalização de pessoas com deficiência intelectual é instituída sua profissionalização.

A profissionalização da pessoa com deficiência intelectual no município de Caxias do Sul é possibilitada por meio dessas configurações pedagógicas no interior das instituições de Educação Especial, deslocando-se para o interior de empresas do município

(observada em estudo anterior) e vai tomar espaço para configurar um ensino profissionalizante no momento atual, cujo estudo ainda não foi realizado.

A institucionalização de uma Educação Especial foi sendo produzida por meio de uma série de acontecimentos, a partir dos quais as relações de saber-poder foram possibilitando configurações pedagógicas, que colocaram em funcionamento dispositivos pedagógicos vinculados às ações educativas e terapêuticas que agem sobre os corpos das crianças instituídas como deficientes intelectuais dentro de espaços específicos; nesse caso, as instituições de educação especial.

Como uma função estratégica que se constitui num determinado momento e se fixa sob as condições que permitiram a sua elaboração, para dar conta de uma situação de urgência, o dispositivo normoseador atuou na coerção dos sujeitos considerados anormais, pois se trata de uma rede de mecanismos disciplinares articulados a uma estrutura econômica da sociedade, produzindo um dispositivo, operando nas configurações pedagógicas específicas de uma Educação Especial.

Por meio de fios de saber-poder que engendram os dispositivos da institucionalização de uma Educação Especial, possibilitando uma emergência de uma APAE - Caxias do Sul são produzidas e operadas configurações pedagógicas específicas de uma Educação Especial.

As configurações pedagógicas, como discursos corporificados atuando por meio de dispositivos e a análise dessas configurações vão mostrar um dispositivo normoseador específico de uma educação especial.

A institucionalização da Educação Especial em Caxias do Sul emergiu, portanto, nos fins da década de 1950 e início da década de 1960, e corporificou duas instituições de educação especial, na década de 1980, devido às produções discursivas da década de 1970.

As configurações pedagógicas para uma Educação Especial em Caxias do Sul, nas décadas de 1970 e 1980, analisadas por meio dos os planos, currículos e regimentos e as Oficinas Terapêuticas ou Abrigadas – nas instituições de ensino pesquisadas – apontaram

---

<sup>19</sup> Vide SANTOS, D.U.F.C; MISSAGLIA, V. Ensino profissionalizante da pessoa com deficiência intelectual: um estudo de caso. **Anais** do 16 Encontro Nacional de Psicologia Social da ABRAPSO: Psicologia social e seus movimentos. Recife, 2011; e SANTOS, D. U. F. C. ; MISSAGLIA, V. Representação Social de trabalhadores/aprendizes com deficiência intelectual. **Anais** do 16 Encontro Nacional de Psicologia Social da ABRAPSO: Psicologia social e seus movimentos. Recife, 2011.

um sistema de normas de formação e uma terapêutica, venho afirmar, como já afirmado anteriormente, que não é o princípio educativo que instituiu as instituições de ensino, mas é o propósito da normativa de potencializar a produtividade dos corpos, de normosear os corpos, que vão instituir uma Educação Especial.

Dentro desse cenário, toda a estrutura das configurações pedagógicas produzidas para uma Educação Especial – no município de Caxias do Sul, nas décadas de 1970 e 1980, por meio da descrição e análise dos planos, currículos e regimentos das instituições de ensino pesquisadas – mostrou a configuração de uma pedagogia potencializadora dos corpos para o trabalho, uma estrutura institucional para a produção laboral operando por meio de um dispositivo normoseador, específico para uma Educação Especial.

## REFERÊNCIAS

- ADAMI, J. S. **História de Caxias do Sul: Educação**. Caxias do Sul: Educus, 1981, t. III.
- ALBERTI, E; RODRIGUES, J. **Reverência ao excepcional: dez anos de ensino especial APAE - Caxias do Sul**. Caxias do Sul: EDUCS, 1985.
- ALVIM, C. F. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1958.
- ANTIPOFF, H; REZENDE. **Ortopedia mental nas classes especiais**. Belo Horizonte: Secretaria da Educação e Saúde Pública, 1934. [Boletim n.14].
- \_\_\_\_\_. **Teste minhas mãos**. Rio de Janeiro – CEPA, s/d [Manual].
- \_\_\_\_\_. **Textos escolhidos**. Brasília: Casa do Psicólogo, 2002. Coleção Clássicos da Psicologia Brasileira.
- ANTUNES, M. A. P. **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: Marco/EDUC, 2007.
- BASTOS, M. H. C; CAVALCANTI, M. J. M. (Orgs.). **Álbum com pequenos trabalhos de Pedagogia: as normalistas da Escola Normal do Ceará e a pedagogia da Escola Nova (1923)**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2001.
- BICCAS, M. S; FREITAS, M. C. **História social da educação no Brasil (1929-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRAUNSTEIN, J. F; PEWZNER, E. **História da Psicologia**. Portugal: Instituto Piaget, 2003.
- BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CAMPOS, R, H, F; NAPOMUCENO, D. M. O funcionalismo europeu: Claparède e Piaget em Genebra e as repercussões de suas ideias no Brasil. In: JACÓ-VILELA, A. M; FERREIRA, A. A. L; PORTUGAL, F. T. **História da Psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro, 2010.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. São Paulo: Autêntica, 2009.

CENTOFANTI, R. Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. **Psicologia e Educação**. [versão eletrônica]. n.22, 2006. p. 31-52. ISSN 1414-6975. Disponível em:  
<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752006000100003&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752006000100003&script=sci_arttext)>  
Acesso em: 27 de maio de 2011.

CENTOFANTI, R. PIZZOLI, U. **Estudos e pesquisas em Psicologia** [versão eletrônica]. n. 01, 2002. p. 71- 88. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v2n1/artigos/Artigo5.pdf>>  
Acesso em: 09 de julho de 2011.

CEZAR, K. R. **Pessoas com deficiência intelectual: inclusão trabalhista/lei de cotas**. São Paulo: LTR, 2011.

CLAPARÈAD, E. **A escola e a Psicologia Experimental**. 2.ed. São Paulo: Melhoramentos, s/d.

**CORREIO RIOGRANDÊNCIA**, 14 de junho de 1978, p.09 [jornal].

DALLA VECCHIA, M. V. F. et al. **Retratos de um saber: 100 anos de História da Rede Municipal de Ensino em Caxias do Sul**. Porto Alegre: EST, 1998.

EVANGELISTA, O. et al. **Política educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FILHO, M. **Dos monstros humanos**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1910.

FILHO, L. **Teste ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. v. 3, 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

FILHO, L. **Introdução ao estudo da escola nova**. v.2. 11.ed. São Paulo: Melhoramentos, s/

d. FILHO, L. A psicologia no Brasil nos últimos 25 anos. In: ANTUNES, M. A. M.

(Org.)

**História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

FOUCAULT, M. **Doença mental e Psicologia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 15.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martin Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **O Nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 38.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GIL, Marta. **Caminhos da inclusão**: a história da formação profissional de pessoas com deficiência no SENAI. São Paulo: SENAI, 2012.

GOULART, I. B. **Psicologia da educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

HUNTER, I. **Repensar la escuela**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1998.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

KRYNSKY, S. **Deficiência mental**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1969.

**LEI ESTADUAL 8.535** de janeiro de 1988. Disponível em:

<<http://www.faders.rs.gov.br/portal/index.php?id=legislacao&cat=5&cod=200>> Acesso em: 26/03/2012.

LHULLIER, C. As ideias psicológicas e o ensino de psicologia nos cursos normais de Porto Alegre no período de 1920 a 1950. Porto Alegre: UFRGS, 1999. **Dissertação de Mestrado**.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LUNARDI, M. L. Educação Especial: institucionalização de uma racionalidade científica. In: TOMA, A. S; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez**: cultura, identidades e diferenças no campo da educação. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2005. p.15-35.

MACHADO, R. **Foucault, a ciência e o saber**. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. [e-book]

MANGE, R. **Lições de psicotécnica**. São Paulo: IDORT, 1934.

MASSIMI, M. **História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934**. São Paulo: EPU, 1990.

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MIND HACKS. Disponível em: <<http://mindhacks.com/2013/05/03/national-institute-of-mental-health-abandoning-the-dsm/>> Acesso em: 04/05/2013.

MENDONÇA, L. E. A. **Lei de cotas: pessoas com deficiência a visão empresarial**. São Paulo: LTR, 2010.

MONARCHA, C. Sobre Clemente Quaglio (1872-1948). Notas de pesquisa patrono da cadeira, n.31, "Clemente Quaglio". **Boletim Academia Paulista de Psicologia**. [versão eletrônica] v. XXVII, n.002. São Paulo: Brasil, 2007. p. 25-34. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/946/94627205.pdf>> Acesso em: 13 de junho de 2011.

MÜLLER, T. M. O SENAI e a educação profissionalizante no Brasil. **HISTERDBR**. Campinas, n.40, p. 189-211, dez., 2010 – ISSN: 1676-2584.

NUBILA, H. B.V; BUCHALLA, C. M. O papel das Classificações da OMS – CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, n.11, v.2, São Paulo, 2008, p. 24-35.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 7.ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

PAULA, A. R. **Asilamento de pessoas com deficiência: institucionalização da incapacidade social**. São Paulo: Memnon, 2008.

PEREIRA, R. **Anatomia da diferença: normalidade, deficiência e outras invenções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

**PIONEIRO**, 18 de julho de 1982 [jornal].

PLAISANCE, E. **Denominações da infância: do anormal ao deficiente**. Educação e Sociedade [versão eletrônica]. Campinas, n.91, v.26, 2005, p. 405-417, mai/ago. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a06v2691.pdf>> Acesso em: 09 de julho de 2011.

QUADROS, C. Reforma, ciência e profissionalização da educação: O centro de pesquisa e orientação educacional do Rio Grande do Sul. **Tese de Doutorado**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.



RAFANTE, H.C. Helena Antipoff e o ensino na capital mineira: a fazenda do rosário e a educação pelo trabalho dos meninos “excepcionais” de 1940 a 1948. **Tese de Doutorado**. São Carlos: UFSC, 2006.

RAFANTE, H.C s/d RAFANTE, H.C; LOPES, R. E. Helena Antipoff, seus pressupostos teórico-metodológicos e suas ações na educação dos “excepcionais” no Brasil. **Memorandum**. Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP, 20, abr. 2011. Disponível em:

<<http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/revista/wpcontent/uploads/2011/06/rafantelopes01.pdf>> Acesso em: 27 de novembro de 2011.

RAPPAPORT. **Psicologia da aprendizagem**: aplicações na escola. São Paulo: E. P. U, 1986.

RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

ROSENFELD, A. **O pensamento psicológico**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

SANTOS, I. M. Um corpo mais perfeito. In: LOPES, M.C; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 69-88.

SCARPARO, H. B. K. **Psicologia comunitária no Rio Grande do Sul**: registros da construção de um saber-agir. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

SCHULTZ, D. P; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. 9.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

STORMOWSKI, M.S. As bases de um século em desenvolvimento. In: GIRON; L.S.; NASCIMENTO, R. R. F. **Caxias centenária**. Caxia do Sul: EDUCS, 2010.

TISOTT, R. V. Os trabalhadores no foco da história local. In: GIRON, L.S; NASCIMENTO, R.R. F. **Caxias centenária**. Caxia do Sul: EDUCS, 2010.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VERONEZZI, R. F. **Habilitação do deficiente mental para o trabalho**. São Paulo: Ministério de Educação e Cultura, 1979.

WEIL, P. et. al. **Normose**: a patologia da normalidade. Petrópolis: Vozes, 2010.

## OBRAS CONSULTADAS

ALBERTI, S. História da psicologia no Brasil: origens nacionais. In: JACÓ VILELA, A. M; JABUR, F; RODRIGUES, H. B. C. (Orgs.). **Clio-psyché: histórias da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999. Disponível em:

<<http://www.cliopsyche.uerj.br/livros/cliol/historiadapsicologia.htm>> Acesso em: 27 de novembro de 2011.

BARRETO, A. P. **Ulysses Pernambucano, educador. Psicologia, Ciência e Profissão**.

v. 12, n.1, Brasília 1992. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v12n1/03.pdf>> Acesso em: 27 de novembro de 2011.

BASTOS, C. P. S. História e psicologia: ferramentas para entender a educação brasileira. In: JACÓ-VELELA, A. M; CEREZZO, A. C; RODRIGUES, H. B. C. (Orgs.). **Clio-Psyqué:**

Paradigmas; historiografia, psicologia, subjetividades. Rio de Janeiro: Relumé, 2003. p. 249- 259.

BRITO, S. T. H. **A Odisseia de Ulysses Pernambuco: dos primórdios ao legado histórico de um mito**. Disponível em: <<http://www.fps.edu.br/upload/2010/11/26/4cefb6bb894b8.ensaio---a-odisseia-de-ulysses-pernambucano.pdf>> Acesso em: 26 de novembro de 2011.

CAMPOS, R, H, F. **Helena Antipoff: da orientação sociocultural a uma concepção democrática de educação**. Psicologia, Ciência e Profissão. v. 12 n.1, Brasília, 1992. p. 4-13.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CECCIM, R. B. Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre deficiência mental. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 21-50.

CELLARD, A. Análise documental. In: POUPART, J; GROULX, L. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 43, 2006.

FERNANDEZ, A. B. **A inclusão no mundo do trabalho: uma análise histórica e contemporânea da pessoa com deficiência**. CNPq. Temas contemporâneos em psicologia organizacional e do trabalho. São Paulo: Expressão & Arte, 2009. p. 30-47.

FOSNOT, C. T. **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 15.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 7.ed. São Paulo: Loyola, 2001.

HOOK, D.; HÜNING, S. M. Genealogia, contra-saberes e psicologia. In: GUARESCHI, N. M. F. (Org.). **Foucault e a Psicologia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 103-141.

JACÓ-VILELA, A. M. Medir, classificar e diferenciar. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGUAL, F. T. **História da Psicologia: rumos e percursos**. 2.ed. Rio de Janeiro: NAU, 2010. p. 265-290.

LEMOS, F. C. S.; CARDOSO JÚNIOR, H. R. **A genealogia em Foucault: uma trajetória**. *Psicologia e Sociedade*, n.21, 2009. p. 353-357.

MASSIMI, M. O processo de institucionalização do saber psicológico no Brasil do século XX. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGUAL, F. T. **História da Psicologia: rumos e percursos**. 2.ed. Rio de Janeiro: NAU, 2010. p. 159-167.

NIETZSCHE, F. **A genealogia da moral**. 2.ed. São Paulo: Escala, 2007.

OLIVEIRA, E. S. G. Psicologia e tendências pedagógicas no Brasil: perfis de atuação do psicólogo. In: JACÓ VILELA, A. M.; JABUR, F.; RODRIGUES, H. B. C. (Orgs.). **Clio-psyché: histórias da psicologia no Brasil**. [versão eletrônica]. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999. Disponível em: <<http://www.cliopsyche.uerj.br/livros/cliol/psicologiaetendencias.htm>> Acesso em: 27 de novembro de 2011.

PERNAMBUCANO, U. A ação social do psiquiatra. **Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental**. [versão eletrônica]. Clássicos da Psicopatologia. Ano VIII, n. 01, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.fundamentalpsychopathology.org/art/classicos.ulysses.pdf>> Acesso em: 26 de novembro de 2011.

PILETTI, N.; ROSSATO, G. **Educação Básica: da organização legal ao cotidiano escolar**. São Paulo: Ática, 2010.

PINTO, K. P. Os organizadores da alma popular: educadores, Escola Nova e psicologia no Brasil. In: JACÓ VILELA, A. M.; CERREZZO, A. C.; RODRIGUES, H. B. C. **Clio-Psyqué: Paradigmas: historiografia, psicologia, subjetividades**. Rio de Janeiro: Relume, 2003. p. 269- 279.

RAFANTE, LOPES R. Helena Antipoff, seus pressupostos teórico-metodológicos e suas ações na educação dos “excepcionais” no Brasil. **Memorandum**. Ribeirão Preto, SP: USP, 20 abr. 2011. ISSN 1676-1669. Disponível em:

<<http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/revista/wpcontent/uploads/2011/06/rafantelopes01.pdf>> Acesso em: 27 de novembro de 2011.

RAFANTE, H.C. **Helena Antipoff e a Fazenda do Rosário**: a educação pelo trabalho de meninos “excepcionais” na década de 1940. *Terapia Ocupacional*. São Paulo: USP. v. 19, n. 3, p. 144-152, set./dez. 2008. Disponível em:

<<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rto/v19n3/03.pdf>> Acesso em: 27 de novembro de 2011.

RAGO, M. Libertar a história. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschinianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ROCHA, M. L. Psicologia e educação: resgate e produção de histórias. In: JACÓ VILELA, A. M; JABUR, F; RODRIGUES, H. B. C. (Orgs.). **Clio-psyché**: histórias da psicologia no Brasil [versão eletrônica]. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999. Disponível em:

<<http://www.cliopsyche.uerj.br/livros/cli01/psicologiaeeducacao.htm>> Acesso em: 27 de novembro de 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, I. M. Um corpo mais perfeito. In: LOPES, M.C; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 69-88

SCHULER, B. Veredicto: Escola, Inclusão, Justiça Restaurativa e Experiência de Si. **Tese de Doutorado**. Porto Alegre: PUC, 2009.

SKLIAR, C. Pluralismo x Norma ideal. In: VEIGA-NETO, A; SHIMIDT, S. (Orgs.). **A educação nos tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 21-24.

SILVA, R. N. **A Invenção da Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Coleção Pensadores & Educação.

## **DOCUMENTOS PESQUISADOS**

### **1. ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL JOÃO S. ADAMI**

CORRESPONDÊNCIA entre Clube da Saúde Mário Totta - APAE e a prefeitura de Caxias do Sul, 1958-1970. Grupo 08.01. Serviço de Saúde Pública e Higiene, série Hospitais e Casas de Saúde. Pasta 06. Arquivo Público.

OFÍCIO nº 6/68 da Comissão Organizadora da Feira da Ternura para a prefeitura de Caxias do Sul; 01.08.1968. ACL 009, março 01, Arquivo Particular.

### **2. ACERVO DA ESCOLA ESPECIAL ESTADUAL JOÃO PRATAVIERA**

PLANOS DE AULA, 1985-1989.

PLANOS DE ATIVIDADES da Pré-Oficina de Tapeçaria, 1989.

REGIMENTO da Escola Estadual Especial João Prativiera, 2001.

### **3. ACERVO DA APAE - CAXIAS DO SUL**

ATA de Reunião do COSRC, 1980-1984.

CARTA redigida pela psicóloga Alice Maggi, 1984.

DECRETO nº 14115, de 5 de setembro de 1962.

PARECER nº 197/92 do Processo nº 3061/80 da Unidade de Regimentos Escolares da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

PARECER nº 517, enviado pela APAE ao Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul no ano de 1982; porém, não foi encontrado no acervo da instituição quais eram os equipamentos.

RELATÓRIO Sucinto das Atividades da APAE enviado para a Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, redigido em três de novembro de 1977.

REGIMENTO APAE, 1982.

REGISTRO DE ATIVIDADES Extracurriculares do COSRC, 1978-1981.

#### **4. CÂMARA DE VEREADORES DE CAXIAS DO SUL**

RELATÓRIO sucinto das atividades desenvolvidas, p.39. Disponível em:

<<http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=160&p=60>> Acesso em: 07.12.2012.

42ª SESSÃO EXTRAORDINÁRIA, 30.12.1981. Disponível em:

<<http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=996&p=0>> Acesso em: 07.12.2012.

149ª SESSÃO ORDINÁRIA DA VII LEGISLATURA, realizada em 27 de dezembro de 1974, na Câmara de Vereadores de Caxias do Sul. Disponível em:

<<http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=265&p=0>> Acesso em: 07.12. 2012.

#### **6 ENTREVISTAS**

ENTREVISTA, Professora I.B. Realizada pela pesquisadora, em 15.08.2012.

ENTREVISTA, Professora M.A. Realizada pela pesquisadora, em 18.08.2012.

ENTREVISTA, Professora J.C. Realizada pela pesquisadora, em 15.08.2012.

ENTREVISTA, Professora L.R. Realizada pela pesquisadora, em 20.08.2012.