

POLÍTICA DE SAÚDE MENTAL NA ESCOLA — O CASO DAS CLASSES ESPECIAIS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Ester Calland S. Rosa (1)

R E S U M O

Esse trabalho tem como objetivo argumentar em favor de uma redefinição do conceito de aluno excepcional ou carente de atendimento especial visando a um posicionamento crítico frente às políticas adotadas para atingir a esse grupo. Para tanto, foram utilizadas duas vias. Uma no sentido de situar historicamente a crescente preocupação numa intervenção estatal frente ao grupo estudado, relacionando essa preocupação com a pressão popular que leva a um reconhecimento oficial da existência de excluídos do processo de enriquecimento e desenvolvimento nacionais. Uma outra no sentido de demonstrar o caráter intersubjetivo do conceito de desvio.

(1) Aluna do Curso de Mestrado em Educação da UFPE.

INTRODUÇÃO:

Historicamente, a política de atendimento ao excepcional — definido como aquele cujo comportamento se desvia da norma em termos físicos, fisiológicos, psíquicos ou sociais — tem sido componente de políticas sociais globais.

No Brasil vale ressaltar a postura adotada especialmente nos três últimos governos militares, quando houve um incremento, a nível do discurso e da ação legal vinda do executivo, de postulações em que o social progressivamente deixava de ser apenas pano de fundo para decisões econômicas desenvolvimentistas, ganhando um novo relevo e significação, pela própria necessidade que se impunha de buscar formas de legitimação e de manutenção do regime. É nesse período que o Estado assume feições mais nitidamente intervencionistas, sendo a racionalidade e a planificação apresentadas como vias de solução dos conflitos e desequilíbrios causados pelo modelo econômico adotado. Se os planos que norteiam as ações são racionalmente concebidos, os desvios que porventura persistam na realidade passam a ser creditados a questões acidentais ou subjetivas, devendo ser corrigidos de forma a não perturbar a fluidez do sistema.

Nesse contexto, vemos surgir um enfoque na normalização e sistematização do atendimento ao aluno portador de deficiência. Essa postura ideológica de “integrar respeitando as diferenças”, acaba se traduzindo em formas de cristalização do desvio. Isso ocorre, particularmente, com o deficiente mental educável e o deficiente social (como são classificados oficialmente crianças com repetidos fracassos ou com desvios de conduta). Nessas duas categorias se verifica um mecanismo de encobrimento onde se tomam condições de vida divergentes por desvio de uma condição supostamente ideal.

Os argumentos levantados aqui se farão em torno de dois aspectos básicos: a crescente intervenção planificada do

Estado dirigida aos deficientes e o questionamento da forma de classificação dos sujeitos tomando como referência o conceito de normalidade advindo das ciências humanas e da saúde.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E POLÍTICA DE ATENDIMENTO AOS DEFICIENTES “ESPECIAIS”

O problema essencial com que nos defrontamos ao buscar a relação entre Escola e Saúde Mental, é o de compreender quais as reais determinações da intervenção do Estado voltada a criança das classes trabalhadoras, racionalmente apoiada na necessidade de atendimento diferenciado para portadores de deficiência ou com comportamento “patológico”. Que interesses de classe estão encobertos nessa ação discriminatória voltada para aqueles cujo comportamento questiona a ordem institucional, denunciando a não uniformidade de necessidades e oportunidades escolares?

A hipótese que se pretende defender aqui é de que qualquer comportamento desviante, que escape do controle de um planejamento uniformizado, produz um efeito disruptor nesse sistema de controle social, com efeito desagregador da ordem estabelecida, precisando, portanto, ser neutralizado. A ciência humana — e mais particularmente a psicológica — age aí como ideologia formulando a categoria normal/anormal que instrumentaliza as classes dominantes a difundirem seus padrões de comportamento e valores no sentido de uma uniformização. A escola, enquanto aparelho de Estado, funciona como legitimadora da segregação com a finalidade política de exclusão de determinada fração da classe subalterna do processo produtivo e conseqüentemente da condição de agente social.

Esse mecanismo surge de forma historicamente delimitada, onde o planejamento

(...) está unido a um conceito fundamental no mundo contemporâneo: o desenvolvimento racionalizado. A ordem natural do desenvolvimento econômico e social, resultado de uma economia de produtores, comportou injustiças e desajustes, desequilíbrios e formas de patologia social. (Bobbio, 1986:954)

A consequência socialmente conflituosa do desenvolvimento capitalista gerou uma tendência, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, a se tornar o planejamento a forma de legitimação de uma política de maior intervenção estatal tanto na economia quanto na esfera social, como forma de prever e evitar esses desvios.

No Brasil vemos essa tendência mais acentuada nos governos pós-64 onde

(...) observa-se a manutenção de uma estratégia homogênea de planificação voltada para o modelo capitalista concentracionista, apoiado no capitalismo internacional (...) (Bobbio, 1986:960)

e se constata que

(...) os setores sociais presentes nos planos brasileiros aparecem como meros aspectos residuais do desenvolvimento econômico, constituindo-se lubrificantes que servem para fazer funcionar a engrenagem econômica. (Kowarick, 1976:09)

Embora se preconize o planejamento como forma de intervir na solução dos desvios e desequilíbrios sociais, quanto ao setor específico da Educação Especial, o 1.º Plano Nacional de Educação Especial surge apenas em 1977, embora a Lei Federal 5692/71 já preconizasse princípios de maximização da

eficiência do sistema educacional através de ações racionalmente planejadas.

Ao que parece, a partir dos governos militares

As incursões do planejamento no campo social aumentaram na medida em que, vencida a primeira etapa — a do controle inflacionário — passou a exercer um maior controle do processo social. Isso quer dizer que o desenvolvimento modernizador se fez a partir de um controle cada vez maior do Estado sobre a vida da nação. (Sousa, 1981:121)

Quanto à educação especial pode-se pontuar alguns momentos determinantes da política de atendimento ao deficiente. Um levantamento histórico mostra que houve uma crescente influência do planejamento como forma de viabilização de políticas adotadas. O recorte que será dado aqui tomará como referência inicial a LDB (Lei 4024/61) considerando-se que até então o que se verificam são iniciativas isoladas e não relacionadas mais amplamente a um projeto educacional e de saúde unificados.

A nível local, em 1969, o Conselho Estadual de Educação, na Indicação n.º 3/69 (p. 83) preconiza que

Tendo em vista o crescimento da população escolar nos vários níveis, considerada especialmente a faixa primária, constitui preocupação legítima do CEE o problema do atendimento pela rede oficial do Estado, das crianças e adolescentes excepcionais tanto física como mentalmente.

Nessa mesma indicação se afirma que a carência quantitativa de instituições especializadas e o aumento da população global leva à necessidade de se conhecer mais precisa-

mente qual a situação real do excepcional no âmbito estadual. Essa carência de informações persiste por alguns anos, inclusive a nível nacional, como testemunha o depoimento publicado pelo INEP

Não se dispõe de dados, em nível de suficiente confiabilidade, que prestem informações básicas, tais como: número e tipo de excepcionais atendidos nas redes pública e particular; número de professores especializados e especialistas em educação especial e seu nível de formação; número e tipo de instituições e serviços de atendimento a excepcionais e sua eficácia; o montante de recursos aplicados à educação especial (...). Em resumo, faltam ação coordenada e estratégias que efetivem os princípios doutrinários que norteiam a educação de excepcionais e o tratamento especial a lhes ser prestado. (Pires, 1974:02)

A primeira pesquisa nacional de Educação Especial só foi realizada em 1974 sendo depois atualizada em 1977 e e 1981. O levantamento de 1981 já traduz claramente o espírito de que a posse de informações amplas permite evitar o desperdício de recursos e possibilita a adoção de medidas recomendáveis ao planejamento, para a garantia da implementação racional dos programas de educação especial.

É, no entanto, com a reforma do ensino introduzida pela Lei Federal 5692/71 que se estabelece uma forma mais normatizada de atendimento ao deficiente de forma mais “integrada” com a rede regular de ensino. O artigo 4.º da referida lei estabelece, por exemplo, que o currículo com núcleo comum é obrigatório em âmbito nacional sendo que deverá ser diversificado para atender, tanto às necessidades e possibilidades concretas, particularidades locais e diferenças individuais. O artigo 9.º especifica que deverá existir um trata-

mento especial aos alunos com deficiências físicas e mentais, atrasados com idade regular de matrícula, dentro da política mais ampla de obrigatoriedade do ensino entre 7 e 14 anos.

(1) O parecer 853/71 do CFE contribui para essa estruturação ao propor períodos flexíveis para o conteúdo, que acompanhem os progressos do aluno. A nível local, entretanto, só em 1978 o CEE-PE resolve (n.º 15/78) fixar normas relativas ao artigo 9.º da lei 5692/71, entre elas, o artigo 6.º diz que

O atendimento escolar aos deficientes será ministrado em classe comum, classe especial em escola comum, escola especial ou clínica-escola, requerendo-se para tanto professores especializados e instalações adequadas.

Mesmo tendo sido estabelecidas as regras básicas em 1971, só em 1973, com o decreto 72425 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão cujo objetivo seria o de

Planejar, coordenar, promover o desenvolvimento da educação especial pré-escolar, nos ensinos de 1.º e 2.º graus, superior e supletivo, para os deficientes de visão, audição, físicos, para os portadores de deficiências múltiplas, mentais educáveis, com problemas de conduta e os superdotados, visando a sua participação progressiva na comunidade, e obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a educação especial. (MEC - CENESP - PNEE, 1977-79:09)

Já no I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-74) a Educação Especial aparecia como prioridade, embora a primeira tentativa de ação planejada de forma global nessa área só venha a acontecer em 1977. A nível regional, só em 1978 se normatiza (Resolução 15/78 do CEE) a forma de ope-

(1) — Cf. Mazzotta (1986):68.

racionalizar o reforço demandado pela 5692/71 para que a rede regular responda às diferenças e peculiaridades dos alunos. É só nesse período (final da década de 70) que a “integração social dos excepcionais” ganha um caráter mais concreto, inclusive com diretrizes nacionais traçados pelo CENESP (1979) com uma proposta curricular determinada, exclusivamente passando do atendimento em instituições especializadas, para formas de atuação na rede regular. A estrutura de atendimento com escolas especiais, classes especiais, salas de recursos, atendimento itinerante, salas oficina, tem se mantido desde a 5692/71.

No 1.º Plano Nacional de Educação Especial (1977-79) a educação de deficientes adquire um caráter formal preventivo, devendo ser realizado

(...) numa forma integradora, preventiva, inovadora e continuada, iniciando em áreas identificadas como fundamentais para a organização do atendimento educacional aos excepcionais.

No entanto, dois anos antes (1975) a lei do Sistema Nacional de Saúde, duplicou o sistema sendo a Previdência Social encarregada de ações curativas, passíveis de empresariamento, e o Ministério da Saúde responsável pela “saúde pública”. Sendo assim.

(...) o fluxo de recursos para as primeiras impediram a tecnicamente desejável e socialmente justa integração, assim como a continuidade das ações de saúde preventivas e curativas. (Rodrigues, 1987-88:07)

O Plano de 1977 tem também como objetivo abolir uma prática segregadora, como se lê na proposta curricular de 1979.

A integração verdadeira e efetiva do deficiente mental no contexto social, através da lúcida afirmação de que “tratar os diferentes como iguais é mascarar sua segregação”. Assim, não se pode passar de uma real segregação em instituições para as salas de aula comuns. A classe especial, em escola comum, foi a solução admitida pelo grupo como aquela capaz de, aceitando as diferenças inegáveis de desenvolvimento, manter o também inegável direito à igualdade de vida como ser humano. (17)

É num contexto delimitado que se observa uma maior preocupação em tornar efetivo o atendimento especial a esse grupo de desviantes da escola.

Se tomarmos como referência a população escolar de Pernambuco em 1978, a distorção idade/série superior a dois anos já chegava a 39%, contra 26% em idade ideal. É justamente esse grupo enquadrado nesse desvio, que estarão localizados tanto os deficientes mentais educáveis quanto os deficientes sociais. A política de combate aos altos índices de reprovação e evasão, buscando formas de aceleração e reforço incluí a instituição mais generalizada da educação especial, e mais particularmente das classes especiais na rede regular de ensino.

É exatamente no governo Geisel que começa a aparecer, no discurso oficial, o reconhecimento de que existe no País um grande contingente de “carentes” vivendo em condições de pobreza absoluta, e fadados a um fracasso vital (1).

No II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) o peso dos setores sociais ganha novo foco, visando coadunar-se

(1) — Cf. Vieira (1983):206.

com o objetivo de um desenvolvimento “integrado”, já que esse período marca o fim do “milagre brasileiro”, com o País vivendo uma forte crise econômica que ameaçava a estabilidade do regime. Define-se, assim a necessidade de uma intervenção mais direta no setor social no sentido de suavizar as áreas de conflito, desmobilizando as manifestações de insatisfação das camadas “carentes”.

É nesse contexto que se propõe uma forma mais planificada de Educação Especial, inclusive abrangendo alunos com desvios de conduta, aparentemente apenas mais uma categoria de deficiente mas que parece se situar numa política mais ampla de contenção da oposição popular ao modelo político-econômico imposto.

DEFINIÇÃO SOCIAL DE CONDUTA DESVIADA — A QUESTÃO DAS CLASSES ESPECIAIS

A escola é, na realidade em que vivemos, uma das formas privilegiadas de intervenção do poder público sobre as primeiras fases de desenvolvimento da personalidade. Esse contato, por se corporificar numa relação social humana não se limita aos objetivos explícitos a que se propõe, mas permite, como já postularam os teóricos crítico-reprodutivistas, que se reproduzam aí a relação básica típica de um modo de produção da vida social.

Por outro lado, teóricos da Psicologia Evolutiva e da Psicanálise demonstraram que as primeiras etapas de desenvolvimento são determinantes da “doença” ou “saúde mental”. Sendo a doença mental circunscrita à esfera da relação eu-outro, eu-realidade, ela se dá a partir de padrões que se repetem nas relações humanas mais significativas, nos períodos mais críticos. O primeiro lugar determinante seria a família, seguida frequentemente pela escola como lugar de

socialização e desenvolvimento afetivo. Essas instituições, por sua vez, são normatizadas em função da ordem social mais ampla introduzida na esfera da produção.

Sendo a escola um lugar de materialização de uma relação social mais fundamental (relação Capital-Trabalho), esse padrão se manifestará nas formas explícitas ou não que norteiam a relação pedagógica. A escola, pedagógica, se coloca como um lugar onde a política de saúde mental adotada pelo Estado é exercida. Política esta que estando muitas vezes latente, passa despercebida.

O que se constata na realidade da escola pública brasileira é que os desvios (deficiências) têm sido tratados historicamente através de diversos mecanismos de discriminação e segregação. Mais recentemente, sob a designação de ensino especial, a escola tem utilizado um mecanismo interno de atendimento diferenciando a comportamentos os mais diversos desde dificuldades de aprendizagem por deficiências mentais ou sensoriais até

(...) turbulência, agressividade, tendência à frustração, teimosia, etc. As professoras normalmente o descrevem (o aluno especial) como indisciplinado ou totalmente apático ou estranho, isto é, como apresentando todos os sinais de "distúrbio de conduta". (Schneider, 1986:56).

A problemática do aluno desviante remete à busca das possíveis causalidades desses desempenhos insuficientes e comportamentos "indesejáveis". Luis Antônio Cunha (1985) fez um levantamento dos estudos que demonstram ser essa diferença relacionada à posição de classe social. Existem as explicações mais biologicistas que relacionam diretamente fome-fracasso escolar. Cunha dá ênfase a uma outra abordagem, que levanta o problema da marginalização cultural decorrente do

(...) processo que resulta dos fatores ambientais (condições de vida e aspectos culturais) atuantes de forma constante nos níveis sócio-econômicos baixos e que, por suas características, são importantes na determinação do fracasso vital dos indivíduos e na manutenção de seu baixo nível de participação na sociedade global. (Cunha, 1985:204).

O autor levanta a hipótese da lentidão e abandono serem formas de resistência à desintegração sistemática que a escola procura impor aos padrões culturais que se opõem ao hegemônico. Sendo, no entanto, uma resistência passiva, baseada no negativismo, conduz a uma postura que possibilita o jogo de “culpabilização da vítima” de sua condição de estigmatizado.

É na discriminação social exercida pela escola que a diferença se torna desvio e conseqüentemente em marginalização. Cunha afirma que a escola tem papel de funcionar como mecanismo de produção dessa marginalidade. Contraditoriamente, vemos que a educação especial se apresenta como solução para o problema do “excepcional social”. O discurso oficial caracteriza a escola de recuperação da conduta como forma de reintegrar socialmente o desviante real ou virtual (1). Marx, no Livro I, cap. XXIII, de O Capital, ao referir-se à superpopulação relativa, necessária à acumulação capitalista, demonstra exatamente o processo contrário, ou seja, que se dá de forma necessária a produção da miséria e de um tipo particular de excluídos do processo produtivo composta pelos “inválidos” criados dentro do próprio sistema. Embora a análise de Marx se refira à etapa concorrencial do capitalismo, é possível supor que esse mecanismo persista nos países periféricos do sistema capitalista mundial.

(1) — A esse respeito um documento oficial — ESTADO DE PERNAMBUCO. Arquivos 21.22, 1965 — Parecer 31/65 aprovado na sessão de 7.12.1965.

Tomando esse quadro de referência, supomos que é nas próprias condições concretas de vida e de relação social que se estabelece uma forma determinada de conduta desviada, que traduz um mal estar social identificado como se estivesse restrito à esfera do biopsíquico. Duarte (1986) observa a existência desse fenômeno entre os que são designados e se auto-denominam “nervosos” nas classes trabalhadoras. Não que haja a pretensão de negar a psicopatologia ou deficiências somáticas que possam repercutir no desempenho escolar, mas se levanta o questionamento se a política social que se dirige aos alunos desviantes não seria uma forma de racionalmente ser justificada uma decisão política no sentido da manutenção da condição de deficiente.

Alguns motivos não técnicos parecem sustentar a política de educação especial. Isso porque, como diz Schneider:

O estudo do desvio não é o estudo de pessoas em si mesmas mas o estudo da classificação das pessoas na mente dos homens. (Schneider, 1985:80).

Cunha (1985) mostra como a classificação do aluno especial é (inicialmente pela professora) baseada, essencialmente, em critérios subjetivos, sendo confundida imaturidade para a aprendizagem e conduta inapropriada. Sendo a inapropriação um critério valorativo vemos que, uma vez rotulado, o aluno especial poderá ter boa parte de seus comportamentos enquadrados na categoria anormal, embora estejam consonantes à sua faixa etária e grupo social de origem.

O argumento técnico de classificação teria a finalidade positiva de oferecer oportunidades adequadas às necessidades diferenciadas. Na realidade o que se vê é a cristalização do atraso e conseqüente repercussão nas formas de representação do sujeito. Se as classes populares têm sua identidade essencialmente determinada a partir de seu potencial en-

quanto força de trabalho, as crianças improdutivas da escola serão fortes candidatos ao excedente excluído do mercado de trabalho ou participantes do exército industrial de reserva estagnado.

Uma outra hipótese complementar para a justificação da necessidade da deficiência enquanto categoria de análise, seria o risco que esses sujeitos impõem à ordem e harmonia social. Em nome da salvaguarda da ordem o próprio discurso liberal do respeito às diferenças individuais é secundarizado na defesa da manutenção da homogeneidade. Em nome da manutenção da ordem entra o discurso do profissional de saúde mental. Costa (1984) descreve bem essa situação quando avalia que

A história da família, da educação e da moralização do comportamento público das massas e das elites mostra como a medicina, a psiquiatria e a psicanálise funcionam como dispositivos disciplinares imprescindíveis à ordenação da sociedade industrial capitalista ou burguesa, como se prefira. Nunca houve, portanto, esse momento originário, onde a razão pura jurou fidelidade ao seu objeto, desprezando o concubinato com o poder. (Costa, 1984:125)

A relação de dominação seria, na realidade, o sustentáculo do mecanismo de segregação e transformação da divergência em desvio. Como afirma Cunha.

O Estado existe para garantir à classe dominante o exercício da dominação; a educação tem, aí, um papel importante, na medida em que, entre outros efeitos “demonstra” aos trabalhadores que eles são os culpados pela sua própria condição inferior (...) o processo das “turmas especiais” pode ser visto como a sobrevivência de um traço de um sistema escolar “antiquado”

quando ele objetivava, explicitamente, a reprodução das classes sociais existentes. (Cunha, 1985:217).

A definição de uma política especial para os deficientes traduz uma forma padrão de relação Estado-classes trabalhadoras, onde há tentativas de encobrir os antagonismos de classe sob o discurso da igualdade formal que na realidade traduz interesses de massificação e manutenção das desigualdades na esfera econômica.

A criação de uma rede paralela ao ensino regular, dirigida especialmente ao aluno especial mental e social — ou seja, as classes especiais na rede regular — expressa a contradição de um sistema que ao mesmo tempo procura demonstrar que as oportunidades sociais são iguais para todos e cria um fosso entre os normais e os deficientes. A nível do discurso pode-se observar uma preocupação com a integração do excepcional. O artigo 88 da Lei 4024/61 diz que a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Uma prova de que isso não chegou a ocorrer de fato é a crítica dirigida a essa lei por outro órgão oficial (CEE-PE).

A partir da Reforma do Ensino, 1971, a idéia que preside a educação dos deficientes e superdotados é o reforço do sistema de ensino regular para que responda às diferenças e peculiaridades dos alunos, em consonância com a forma e a proporção com que eles se apresentam. Daí porque a timidez com que a LDB trata o assunto (...) foi substituída por uma posição decidida de não sublinhar o excepcional mas de dar um tratamento especial aos indivíduos que se apresentam diferentes em relação aos padrões normais.

Documentos mais recentes mantêm a “denúncia” da não integração do aluno deficiente na rede regular.

O discurso técnico entra como mecanismo de legitimação da política do Estado, sendo as classes especiais apontadas como caso particular pelas diferenças que manifestam, ocultando que têm em comum a condição de classe com a maior parte da clientela atendida na escola pública. Quando se indica, por exemplo, que a educação especial deve respeitar princípios como: partir de atividades concretas; de experiências do próprio ambiente da criança, evitar situações traumáticas, respeitar a criança em todos os aspectos e envolver a família no processo ensino-aprendizagem (1), não se estaria, na realidade, falando das necessidades que uma escola pública de boa qualidade deveria suprir?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOBBIO, Norberto et alii. **Dicionário de política**. Brasília. Editora Universidade de Brasília. 1986.
- COSTA, Jurandir Freire. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro. Graal. 1984.
- CUNHA, Luis Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1985.
- DUARTE, Luis Fernando. **Da vida nervosa: nas classes trabalhadoras urbanas**. Rio de Janeiro, Zahar-CNPq, 1986.
- KOWARICK, Lúcio. **Estratégias do planejamento social no Brasil**. São Paulo. Brasiliense. **Cadernos CEBRAP** (2), 1976 (item IV).
- MARX, Karl. **O Capital**, I, cap. XXIII, São Paulo. Abril Cultural, 1984.
- MAZZOTTA, M. **Educação escolar: comum ou especial?** São Paulo. Pioneira Ed. 1986.
- PIRES, N. **Educação especial em foco**. Rio de Janeiro. INEP, 1974.
- SCHNEIDER, Dorith. "Alunos excepcionais": um estudo de caso de desvio. In: **Desvio e divergência**, Org. Gilberto Velho. Rio de Janeiro. Zahar, 1986.

(1) — Cf. Projeto prioritário "Reformulação de currículos para Educação Especial" — Proposta curricular para deficientes mentais educáveis. — MEC-CENESE, 1979.

SOUSA, Maria Inês Salgado. Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional pós-64. Petrópolis. Vozes. 1981.

VIEIRA, Evaldo. Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel. São Paulo. Cortez, 1983.

RODRIGUES, E. O. da doença. In Humanidades, Ano IV, 1987_88, Ed. Universidade de Brasília.