

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

ELEMENTOS PARA SE PENSAR A EDUCAÇÃO DOS INDIVÍDUOS CEGOS NO
BRASIL: A HISTÓRIA DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

SONIA MARIA DUTRA DE ARAÚJO

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação.

O Rio de Janeiro,
junho de 1993

AGRADECIMENTOS

Ao Paulo Augusto, Hildemar, Delduk e Antonio dos Santos por terem apontado caminhos e ajustado meus passos.

Equipe do Jardim de Infância do IBC pela compreensão e incentivo.

Ao Adilson Florentino e à Solange Rocha pela amizade que se fez.

A Esther Arantes por ter tornado possível uma idéia.

A Todos os colegas e Mestres pelos encontros.

A Gessi pela forma conferida ao trabalho.

A Mami.

RÉSUMÉE

Ce travail a l'Institut Benjamin Constant comme objectif principal, ayant pour but connaître son processus historique en tant qu'école destinée à l'éducation des individus aveugles ou à ceux qui possèdent des anomalies visuelles. Le parcours de cet Institut est raconté ayant pour fondement la formation de la société brésilienne. Quelques-uns ont eu une influence directe sur son univers institutionnel et elles nous ont permis de concevoir, d'une façon bien nette, trois périodes de son histoire. Chacune de ces périodes fait émerger, d'un côté les enjeux contradictoires utilisés par le pouvoir public afin de rendre possible la réussite de sa fonction sociale et, de l'autre côté l'apparition de leaders qui ont pour tâche définir et assurer l'espace et le processus éducationnel.

RESUMO

O trabalho toma o Instituto Benjamin Constant como objeto de estudo, visando conhecer o seu processo histórico enquanto escola destinada à educação dos indivíduos cegos e de visão reduzida. A trajetória do Instituto é relatada tendo por base políticas educacionais geradas nos diferentes momentos de formação da sociedade brasileira. Algumas delas interferiram diretamente sobre o seu universo institucional, permitindo-nos detectar três períodos distintos de sua história. Cada um deles traz à superfície os mecanismos contraditórios utilizados pelo poder público para viabilizar sua função social e o surgimento de lideranças para definir e assegurar o espaço e o processo educacional.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
I. ESCOLA OU ASILO? (1854-1937)	11
II. ESCOLA: APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO (1937-1973)	31
III. ESCOLA: ESPAÇO DE LUTA IDEOLÓGICA (1973-1990)	46
CONCLUSÃO	72
BIBLIOGRAFIA	75

INTRODUÇÃO

As primeiras preocupações de cunho educacional em relação aos cegos surgiram no séc. XVI: Girolinia Cardono - médico italiano - testou a possibilidade de algum aprendizado de leitura através do tato e Peter Pontanus, Heming (cego) e o Padre Lara Terzi escreveram os primeiros livros sobre a educação dos indivíduos cegos. (TELFORD; SAWREY, 1988, p. 467-469).

As idéias difundidas a partir de então vão ganhando força, até que, no séc. XVIII, em 1784, surge em Paris, criada por Valentin Hatly, a primeira escola para cego: Instituto Real dos Jovens Cegos.

No séc. XIX proliferam, na Europa e nos Estados Unidos, as escolas com a mesma proposta educacional. Um novo sistema, com caracteres em relevo, para a escrita e leitura dos cegos é desenvolvido por Louis Braille e tornada público em 1825 — o Sistema Braille. Assim, o processo ensino aprendizagem dos cegos se deslancha, possibilitando-lhes maior participação social.

A repercussão do sucesso das novas técnicas e métodos e a credibilidade na capacidade do indivíduo cego chegam ao Brasil encarnadas em José Álvares de Azevedo ao regressar de seus estudos em Paris, no Instituto Real dos Jovens Cegos. Sua influência junto à Corte foi determinante para que o Imperador D. Pedro II aceitasse a idéia de se criar, no Brasil, um colégio onde as pessoas cegas pudessem estudar.

Dessa maneira,

De acordo com a autorização insita no art. 2º do Decreto Imperial nº 781, de 10 de setembro de 1854, e o Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, foi fundado, na Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, cuja instalação solene ocorreu em 17 de setembro do mesmo ano, no bairro da Saúde, Rua do Lazareto n2 3.” (SOMBRA, 1983, p. 24)

1864, o Instituto foi transferido para a Praça da Aclamação nº. 17 e, em 1891, ganha uma nova sede, num terreno de 70.000m², situado na Praia da Saudade, onde ainda se encontra - hoje Avenida Pasteur, 350, bairro da Urca, Zona Sul do Município do Rio de Janeiro.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, após o advento da República, passa a denominar-se Instituto dos Meninos Cegos (Dec. Nº 9 de 24/11/1889); Instituto Nacional dos Cegos (Dec. nº 193 de 30/01/1890) e, finalmente, Instituto Benjamin Constant (Dec. nº. 1320, de 24/01/1891).

O Instituto Benjamin Constant - IBC - foi o primeiro educandário para cegos na América Latina (SOMBRA, 1983) e é a única instituição federal de ensino destinada a promover a educação dos cegos e dos portadores de visão reduzida no Brasil.

É neste estilo que vem sendo contada a sua história: uma coletânea de fatos e dados cronologicamente enumerados.

Desta forma, a história do IBC vem sendo perpetuada por uma memorização fácil frente a objetividade dos fatos, permanecendo oculta a trama histórica que os engendrou.

Segundo BERGER e LUCKMAN (1990) as instituições sociais, incluindo aí as escolas, são produtos históricos da atividade humana e é impossível compreender adequadamente os seus universos sem entender o processo histórico que as produziu. Entender o processo histórico de uma instituição implica investigar a ordem econômica, política e social na qual está inserida. O confronto dos fenômenos sócio-culturais fará emergir uma realidade concreta, socialmente definida.

Como “as definições são sempre encarnadas, isto é, indivíduos concretos e grupos de indivíduos servem como definidores da realidade [...] e preciso entender a organização social que permite aos definidores fazerem suas definições.” (ibidem, p. 157).

Ao tomarmos o Instituto Benjamin Constant como objeto de estudo definido como instituição escolar para os indivíduos cegos — o nosso interesse recaiu sobre a sua historicidade enquanto espaço social que gerou e incorporou políticas educacionais voltadas para indivíduos que, em virtude de uma produção sócio-cultural, incluem-se num dos denominados grupos minoritários da sociedade, no caso, o dos indivíduos

excepcionais.

Partimos, então, do pressuposto metodológico que, para compreender o IBC enquanto instituição educacional, faz-se necessário reconstruir os diferentes momentos históricos da sociedade brasileira, confrontando-os com as - políticas educacionais por eles produzidas. Acompanhando este processo, a pesquisa mostrará a instituição escolar tanto como espaço mediador dos interesses dominantes quanto espaço de resistência às determinações ideológicas.

Alguns documentos históricos referentes ao Instituto, os Regulamentos que lhe foram ditados pelo poder público e os fatos políticos educacionais acarretados por eles constituíram a matéria-prima de nossa pesquisa. A eles somamos depoimentos de professores do IBC que, não explicitados no trabalho, serviram-nos de instrumentos de ajuste entre as teorias e práticas institucionalizadas.

A relação dialética que estabelecemos com todo este instrumental e o contexto político educacional permitir-nos distinguir momentos marcantes na trajetória do IBC. Por isso, a idéia de periodizar sua história se mostrou adequada e didaticamente mais sedutora. Para tanto, adotamos a metodologia sugerida por Almeida (1988) para a periodização da História da Educação Brasileira.

Sua proposta, de tendência “filosófica-administrativa” faz dos fatos educacionais os suportes e limites para a caracterização dos períodos da História da Educação no país, desde que tais fatos impliquem transformações expressivas nas práticas educacionais. Desta forma, ALMEIDA tenta assegurar à Educação mais um nível de igualdade às demais ciências pela utilização de seus próprios fenômenos como objeto de estudo:

Os marcos históricos devem pertencer a área objeto de estudo. Assim, para a história política, tais marcos deverão ser necessariamente de caráter político; para a história econômica, marcos econômicos; e para a história da educação, marcos educacionais. (ibidem, p. 115).

Ao tomar os fatos educacionais como marcos históricos para a sua proposta da periodização lembra que:

Em momento algum, entretanto, foi alijado o pressuposto de que a atividade pedagógica não pode ser desvinculada do contexto histórico no qual está inserida, ou seja, de que as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político. (ibidem, p. 128).

O nosso trabalho exercita esta atitude. Os marcos divisórios selecionados para a demarcação dos períodos históricos do IBC são pertinentes ao campo educacional e levam em conta a própria evolução do IBC frente a eles como critério fundamental para a caracterização dos períodos.

Os conceitos e princípios de periodização que nos servem de linha condutora para a caracterização dos períodos da História do IBC encontram-se no artigo de ALMEIDA (1988: 114-18). São eles:

Periodização: é ato ou efeito de dividir um todo específico histórico em diferentes sucessões temporais.

Limites: são os acontecimentos e/ou datas consideradas revelantes para balisar épocas: são os chamados ‘marcos históricos’, que devem ser pertinentes à área objeto de estudo.

Rótulos: são os títulos, as designações dos períodos que devem deixar transparecer o traço característico que se lhes quer atribuir.

BAUER (in ALMEIDA, 1988:117) estipula para a construção de uma boa periodização três princípios:

1º) Cada período deve ser deduzido de seu objeto, isto é, dos fatos e das concepções da época que abarca;

2º) todo período deve constituir um conjunto naturalmente delineado e configurado em si mesmo, que se distinga claramente do que o antecede e do que o sucede;

3º) o critério utilizado para a distinção dos períodos deve ser de natureza uniforme, isto é, a divisão de um período não se deve fundamentar em fatos jurídicos-políticos e a de outro em mudanças histórico-culturais ou econômicas — o fundamento para a distinção deve ser o mesmo para todos os períodos.

Os rótulos de nossos períodos evidenciam características que o IBC vai assumindo no contexto político-social da educação. Este proceder invoca a estreita relação entre educação e político-social, conforme o dizer de GADOTTI (1988, p. 23): "todo pensamento pedagógico é tributário de sua época e é ingênuo lê-lo desvinculado de um movimento histórico-social".

O Capítulo I deste trabalho tece comentários a respeito da criação do IBC, do abandono a que foi submetido pelo poder público e das tentativas de Benjamin Constant de fazê-lo responder por sua competência: escola destinada a educar indivíduos cegos. A indiferença governamental e da sociedade sobre sua razão social se estende até 1937, ano de seu fechamento. A ambiguidade de sua representação social define o rótulo do Capítulo I: ESCOLA ou ASILO? (1854-1937).

O Capítulo II ESCOLA: Aparelho ideológico de Estado (1937-1973) tem como marco inicial a abertura do Instituto com o propósito de se tornar uma instituição modelar de ensino. Faz uma reflexão sobre a oportunidade educacional conferida pelo Estado às classes desprestigiadas da sociedade brasileira onde se incluem os indivíduos cegos e os primeiros passos do exercício de uma contra-ideologia que garanta o efeito de seus empreendimentos educacionais. Focaliza a LDBL 4024/61 como fato político-educacional capaz de desencadear modificações substanciais com relação ao processo educacional dos indivíduos excepcionais.

O Capítulo III rotulado ESCOLA: Espaço de Luta Ideológica (1973 a 1990) tem início com a criação do CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CENESP), produto dos Acordos MECUSAID para ajustarem a educação ao desenvolvimento econômico do país. Os convênios MEC-USAID mobilizaram as instituições educacionais em torno uma ideologia tecnicista.

As fundamentações teóricas do CENESP e a conseqüente intervenção no IBC geraram o confronto de ideologias e a educação, como forma de emancipação do homem, encontrou nos espaços institucionais do IBC lideranças capazes de reivindicarem às autoridades governamental e institucional posições democráticas para a consecução dos objetivos proclamados pela educação.

O período termina com a intervenção federal no Instituto Benjamin Constant em 1990, configurando uma crise educacional ainda em curso.

I. ESCOLA OU ASILO? (1854-1937)

Conhecido o Brasil, desde sua descoberta, como terra propícia à exploração de suas riquezas naturais, tornou-se logo um reservatório de matérias primas cobiçado pelos países europeus.

Os primitivos habitantes deste espaço geográfico — transformado, a partir de então, em um novo espaço mercantil — foram ignorados como legítimos proprietários da terra, expulsos de seus domínios, massacrados pela luta de posse da terra, que se estendeu para a posse dos homens, através do trabalho forçado a que foram submetidos. Dilaceraram-lhes os corpos em prol do enriquecimento dos homens brancos e lhes renderam as almas pela ação catequista dos padres jesuítas. De um lado e do outro imperou a inculcação massificadora da supremacia da civilização européia.

A resistência a todo este processo de dominação se mostrou na fracassada prática escravagista do indígena. Entram, então, em cena os negros trazidos da África e se solidifica o regime escravocrata, instituído pelos Reis de Portugal, a fim de se explorar a terra, arrancando-lhes de seu solo as riquezas necessárias ao fortalecimento do poder português perante o mundo europeu.

O caráter predatório com que se fez a colonização portuguesa no Brasil em nada contribuiu para fixar os colonos na terra e possibilitar-lhes a construção de uma vida social. (FREIRE, 1989).

Quando esta se fez, já estavam enraizadas no comportamento dos colonos todas as implicações do regime escravocrata: a exploração da mão de obra, o mandonismo, a soberania da cultura européia, o desprezo aos serviços e aos seus descendentes, o exercício do poder econômico na manutenção da estratificação social e, conseqüentemente, o poder dos patrões sobre as terras e sobre os homens.

Aqueles couberam traçar os primeiros passos para a formação de uma sociedade fechada onde o reconhecimento social do indivíduo se media pelo título de nobreza, pelo tamanho de sua propriedade, pela interiorização da cultura européia. Aqueles tinham garantidos os seus direitos de opinar e decidir, assegurando-lhes sempre a maneira de

melhor intervir no desenvolvimento social em favor de si próprios ou da classe a que pertenciam.

Os demais, os que sustentavam toda a estrutura, que trabalhavam para o enriquecimento de seus donos, acostumaram-se, na sua grande maioria, ao mutismo da obediência servil, a não participação no todo social. Socialmente produzidos como “coisa”, se reproduziam no espaço a eles predeterminado, impossibilitados de se verem como sujeitos de suas histórias.

O clima do período colonial no seu aspecto político-econômico-sócio-cultural, se estendeu por todo o período Imperial, até a I República. Embora a população tenha se multiplicado e a sociedade se tornado mais complexa, a ordem social escravocrata ultrapassou o ato abolicionista e o modelo agroexportador de nossa economia perdurou até a crise do café, gerada pela crise econômica mundial de 1929.

Claro está, que dentro deste contexto, onde a dependência e a subserviência às metrópoles e aos donos da terra, atreladas ao modelo econômico de nenhuma exigência de qualificação de mão de obra, a instrução não representava qualquer utilidade prática para a sociedade nascente. Desta forma, a demanda e a oferta de instrução, no decorrer dos períodos Colonial, Imperial e, inclusive a I República, sempre se operaram em função das elites dominantes: os senhores donos dos engenhos, o clero, a aristocracia rural e administradores portugueses. Seu conteúdo impregnado pela cultura intelectual da civilização européia era destinado à ilustração da classe dirigente, sem nenhum vínculo com as necessidades de desenvolvimento político-sócio-econômico-cultural da sociedade brasileira.

Aos excluídos da participação social — os que sustentavam o espaço de mercantilização e os que até nele eram barrados em função de suas características físicas e/ou mentais, os indivíduos excepcionais — o Governo nada oferecia, pois, coisificados nas suas existências, inferiorizados na escala social, não eram considerados no corpo social.

A seus descendentes e a uma nova classe social, que durante este período histórico começava a emergir e a se firmar nas atividades comerciais, a oferta de instrução, por parte governamental, era precária e qualitativamente inferior.

A demanda educacional desta camada intermediária — composta por funcionários, oficiais, soldados, artesãos - não senhores - perseguia os moldes da instrução oferecida à

elite dominante, pois via nesta trajetória o único caminho possível de ascensão na hierarquia social.

A oferta de instrução vinha praticamente dos jesuítas, que gradativamente implantaram um sistema educacional de cunho acadêmico, humanístico e retórico, alienado e alienante às especificidades do país, mas a serviço das elites dominantes e consoantes às aspirações da burguesia nascente.

Tal instrução tornou-se, logo, símbolo de educação de classe e sua demanda fez com que a instrução no país se consolidasse nos moldes aristocráticos, avesso a todo tipo de ensino profissionalizante, próprio de qualquer sistema escolar fundado numa ordem escravocrata.

Os títulos acadêmicos, conferidos pelos colégios, adquiriram, assim, notoriedade e funcionaram como estandarte para o reconhecimento social dos indivíduos desprovidos de riqueza.

FERNANDO DE AZEVEDO (1953, p. 36) afirma que na própria época colonial

[...] já não eram somente pela propriedade da terra e pelo número de escravos que se media a importância ou se avaliava a situação social dos colonos: os graus de bacharel e os de mestre em artes (dados pelos colégios) passaram a exercer o papel de escada ou de ascensor na hierarquia social da Colônia, onde se constituiu uma pequena aristocracia de letrados, futuros teólogos, padres-mestres, juízes e magistrados.

Os graus de bacharel e de mestre provinham do curso secundário e exemplo típico da pressão social das classes em ascensão frente ao poder público foi a consolidação do Colégio Pedro II, criado em 1837: rechaçou a instrução profissionalizante — culturalmente vinculada, na nossa sociedade, à condição dos serviçais, dos oprimidos, dos excluídos; firmou-se como instituição modelar de ensino, voltado, este, para a formação acadêmica, humanista e retórica — a única que “classificava”, na concepção da pequena burguesia; e entre todos, particulares e públicos, foi o único a ter o privilégio de conferir o grau de bacharel — requisito indispensável para a inscrição nos cursos superiores. (ROMANELLI 1991, p. 40)

É dentro deste contexto, no entanto, que surge a primeira escola destinada a

ministrar aos indivíduos cegos a instrução primária: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, ano de 1854.

Se dissemos “no entanto” é porque a preocupação de instruir os indivíduos excepcionais, como já vimos, não se coadunava com o clima cultural da realidade brasileira deste período.

Também não podemos aceitar, pelos mesmos motivos, que a demanda popular tenha sido expressiva a ponto de justificar sua oferta através do Estado.

É bem verdade que a década de 1850 é apontada por RIBEIRO (1979) como uma época fértil de realizações educacionais no município da Corte. No rol dos fatos educacionais que caracterizam a época como tal, podemos citar o Decreto nº.1331-A de 01/02/1854 que reformulava a instrução primária e secundária do Município Neutro, uma vez que “introduzia medidas especiais para os menores abandonados”. (FONSECA, 1961, p. 139)

O novo Regulamento da Instrução Pública estipulava nos seus artigos 62 e 63:

“Art. 62 — Se em qualquer dos distritos vagarem menores de doze anos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para freqüentar as escolas, vivam em mendicidade, o governo os fará recolher a uma das casas de asilos que devem ser criadas para esse fim com um regulamento especial. Enquanto não forem estabelecidas essas casas, os meninos poderão ser entregues aos páracos ou coadjutores, ou mesmo aos professores dos, listritos, com os quais o inspetor geral, contratará, precedendo aprovação do governo, o pagamento mensal da soma precisa para o suprimento dos mesmos meninos”.

“Art. 63 — Os meninos que estiver nas circunstâncias dos artigos antecedentes, depois de receberem a instrução de 1º grau, serão enviados para as comunidades dos arsenais ou de imperiais marinheiros, ou para as oficinas públicas ou particulares, mediante um contrato, neste último caso com os respectivos proprietários, e sempre debaixo de fiscalização do Juiz de órfãos. Àqueles, porém, que se distinguirem, mostrando capacidade para estudos superiores, dar-se-á o destino que parecer mais apropriado à sua inteligência e aptidão”.

Segundo a análise contida no livro Assistência Pública e Privada no Rio de Janeiro

(BRASIL, 1922, p. 480) sobre o Decreto, o Governo ao reconhecer “o seu dever de proteger a infância abandonada dando-lhe asilo” e ao “subordinar essa criação aos negócios da instrução pública, em vez de reuni-la aos de higiene e assistência” revelava uma preocupação social nova frente a estas crianças, corroborada, inclusive, pelo fato de desvinculá-las do aprendizado dos ofícios, uma vez que a carreira das armas e os estudos superiores também lhes seriam acessíveis.

Estas inferências denunciam uma ruptura em relação às idéias da época e, possivelmente, por causa disto é que a ruptura ficou só a nível do discurso, uma vez que a concretização do Art. 62 só se efetivou 20 anos mais tarde com a criação do Asilo dos Meninos Desvalidos (Decreto no. 5849 de 09/01/1875).

Em contrapartida, o curto prazo ocorrido entre a promulgação do Decreto 1.331-A de 17/02/1854 e a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Decreto 1428 de 12/09/1854) leva-nos a cogitar que este possa ter sido uma decorrência daquele, ainda mais quando se sabe, através dos relatórios de Benjamin Constant (MCBC 1873-1879) e dos dados contidos no já referendado livro sobre as instituições assistenciais no Rio de Janeiro, que a maioria dos alunos cegos era pobre.

Mas se é, segundo as fontes consultadas, o Asilo dos Meninos Desvalidos que vai legitimar o determinado no Decreto 1.331-A de 1854 e se neste não havia dispositivos legais específicos para os indivíduos excepcionais, como explicar o surgimento de uma escola (e não asilo) cujo alunado, até hoje, é duplamente desprestigiado quer por sua imagem social estigmatizada, quer pela condição sócio-econômica de que é originário?

Sua história leva-nos a crer que, apesar de refletir uma justa medida social, a possibilidade de sua criação deveu-se muito mais à influência da classe dominante perante a Corte do que propriamente uma ação consciente do Governo para com estes indivíduos. Uma escola com tal finalidade traria benefícios imediatos à filha cega do Dr. Xavier Sigaud, médico do Paço.

Eis um texto extraído da tese de Livre-Docência do Prof. Edison Lemos (1981, p. 26) que serve de respaldo a nossa interpretação:

O jovem cego brasileiro, José Alvares de Azevedo foi mandado pela família a Paris para estudar no referido Instituto (Instituto Nacional dos Jovens Cegos). Ao regressar ao Brasil, após ter concluído seu curso na França, entrou em contato com o médico do

Paço, Dr. Xavier Sigaud que tinha uma filha cega, Adélia Sigaud e a quem o jovem cego ensinou o sistema Braille.

José Alvares de Azevedo alimentava o ideal de criar no Brasil uma instituição semelhante à de Paris, onde estudara. Levado pelo médico do Paço e pelo Barão do Bom Retiro à presença de Sua Majestade D. Pedro II, expôs seu plano.

Deste episódio resultou o Decreto Imperial nº. 1428 de 12 de setembro de 1854 criando e regulamentando o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Inaugurava-se, oficialmente, o processo de ensino-aprendizagem das crianças cegas no Brasil, cabendo ao Dr. Xavier Sigaud o cargo de Diretor da nova instituição educacional.

Embora destinado à instrução primária e ramos do secundário, seu Regulamento conferia a seus ex-alunos os títulos de professor e/ou de mestre. Tal medida extrapola as práticas educacionais da época e se justifica, a nosso ver, pela consciência da burguesia infiltrada no poder monárquico da importância de assegurar — através de um título — o status social de seus descendentes.

Se por um lado a medida contemplava a vaidade de alguns e conferia a outros a ilusão do reconhecimento social, a estrutura organizacional que a legitima traz à tona o processo demagógico com que o Estado vai se ocupar da inclusão do indivíduo cego nas suas políticas públicas.

Excluídos, até então, dos projetos educacionais pela associação das condições sócio-econômica e física, cria-se um espaço institucional que os manterá, agora, oficialmente se regados.

Dá-se-lhes a oportunidade de se educarem, mas os induz, ao preço de um título e ocupação profissional, reconhecidamente prestigiados no seio da sociedade — dos quais se servirão só nos estreitos limites dos muros escolares — a uma institucionalização vitalícia.

As práticas institucionais do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, legitimadas pelo Poder Estatal fazem com que sua razão social — educar os indivíduos cegos — seja complementada por outra, percebida ao interior de seu Regulamento: formar professores para a Instituição, o que pode ser constatado nos artigos que se seguem:

Art. 40. O (aluno) que durante o Curso se houver distinguido será preferido para o cargo de Repetidor, e depois de 2 anos de exercício neste emprego para o de Professor do Instituto.

Art. 41. Ainda quando esteja completo o número de Repetidores o Governo poderá mandar adiar à essa classe, com o respectivo vencimento, os alunos que por seu procedimento, talento e estudo se reconhecer que são aproveitáveis para o magistério.

Estruturado para que as relações no seu interior se fechassem sobre si mesmo, assegurando ao indivíduo cego além da educação, a profissão, a residência, a alimentação, o vestuário e o tratamento médico, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos acaba impondo ao indivíduo cego uma condição passiva: se recusa as normas da instituição, é excluído dos possíveis benefícios e se a elas se ajusta, é socialmente excluído face ao rótulo que o acompanhará ou ao confinamento que elas próprias lhes determinam. (FALEIROS, 1991).

Quanto ao seu modelo pedagógico, o mesmo adotado por aquele que inspirou sua criação o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, de Paris — não obteve nas terras brasileiras a atenção necessária para seu desenvolvimento. Atrelado estruturalmente ao ensino profissionalizante sofreu, por parte da sociedade política e civil, as conseqüências preconceituosas culturalmente geradas sobre as bases do nosso regime escravocrata.

O relatório sobre a realidade do Instituto datado de 22 de julho de 1872 (M.C.B.C) retrata aspectos de nossa análise: a melhoria da condição social do indivíduo cego através da instrução; a atribuição do título de professor a seus ex-alunos (caso de Adele Maria Luiza Sigaud filha cega do Dr. Xavier Sigaud); o exercício do magistério pelo ex-aluno e o descaso do Governo perante a instituição. Dele retiramos alguns trechos que se mostraram expressivos para testemunhar a nossa percepção crítica do estudo em questão.

Desde a instalação do Instituto ate a presente data tem-se matriculado 64 alunos de ambos os sexos, conforme o respectivo livro de matricula. Destes faleceram de diversas moléstias 22; saíram por incapazes de instrução em conseqüência de graves moléstias físicas e mentais 6; foram expulsos por serem de péssima conduta e incorrigíveis 2; deixaram a condição de alunos por terem concluído o curso de seus estudos 16. Existem matriculados no curso primário 19 e no curso secundário 10. [...]

Dos 16 alunos educados neste Instituto, mais de 81% transformaram-se pela instrução recebida em cidadãos prestantes a si e às suas famílias, a quem servem de amparo! (Tornaram-se professores da Instituição)

Cumpre notar que trata-se de uma instituição nascente, fundada como um simples ensaio, que o ensino industrial, tão útil aos cegos, é ainda muitíssimo circunscrito, baldo de muitos materiais preciosos à instrução e educação especial dos cegos.

Muito maiores serão de certo os resultados colhidos, se a instituição fosse mais bem organizada e para maior número de alunos.

O Brasil deve contar cerca de 6.000 cegos e o nosso Município conta com mais de 200, como provam as Últimas estatísticas, no entanto, o Instituto somente admite 30 alunos, de ambos os sexos!

Seis mil infelizes cegos por aí vivem miseravelmente, sem proteção e no maior desamparo, para os quais tem o Instituto fechado suas portas.

Felizmente o Governo deseja melhorara Instituição e aumentar o número de seus alunos.

Que estes Louváveis desejos se traduzam brevemente em atos positivos é o que sinceramente desejamos em prol das causas destes infelizes da civilização e da humanidade.”

A leitura do relatório leva-nos a cotejar os regulamentos oficiais ditados para o Asilo e para o Instituto.

Enquanto o Decreto 5849 de 05/01/1875 regulamentava o Asilo determinando no seu Art. 1º que:

O asilo é um internato destinado a recolher e educar meninos de 6 a 12 anos de idade;

O Decreto 1428 de 12/07/1854 no seu Art. 1º estipulava que:

O Imperial instituto dos Meninos Cegos tem por fim ministrar-lhes:

a instrução primária;
a educação moral e religiosa;
O ensino de música, o de alguns ramos de instrução secundária e o de ofício fabris.

É fato, portanto, que, teoricamente, são distintos os objetivos destas duas instituições públicas: o Asilo abriga e instrui os meninos pobres e o Instituto instrui os meninos cegos.

Consideramos, então, oportuno, transcrever o texto, do mesmo relatório, em que Benjamin Constant se expressa a respeito da condição sócio-econômica dos alunos do Instituto:

Filhos de famílias pobres, como o são, com exceção de dois outros, todos os menciona dos, serão outros tantos desgraçados a esmolar pelas ruas e praças públicas o amargo pão da caridade engrossando as fileiras da mendicidade, entregues a todas as degradações da ignorância e da miséria, se o Instituto não os transformassem, como transformaram, em homens úteis pelas diversas profissões que exercem na sociedade [...].

Podemos concluir, portanto, que, embora criado escola, a representação social do Instituto é de asilo, pois, na prática, o Asilo dos Meninos Desvalidos e o Imperial Instituto dos Meninos- Cegos abrigam e instruem os pobres, sendo que no Instituto, estes são cegos.

O regulamento que aprovava a criação de asilos para as crianças desamparadas deixava explícito no seu Art. 63 que não as confinaria no espaço institucional após o término de seus estudos como não as limitaria ao aprendizado dos ofícios uma vez que a carreira das armas ou os estudos superiores, de acordo com a disciplina, a inteligência e aptidão dos educandos, constam como opções de vida profissional diversificada.

Em contrapartida, o Regulamento do Instituto limitava o futuro de seus alunos, pois os induzia a permanecerem na instituição como professores ou mestres de ofícios de acordo, também, com a disciplina, inteligência e aptidão.

Concebido como escola, o Instituto vivencia, no entanto, durante todo este período uma prática institucional asilar, onde a estrutura organizacional revela a força do estigma para a exclusão do indivíduo cego da dinâmica interacionista do corpo social.

Desta forma, levando-se em conta as instituições citadas (Colégio Pedro II, Asilo dos Meninos Desvalidos e imperial Instituto dos Meninos Cegos) é que podemos afirmar que os objetivos atribuídos às escolas deste período histórico eram distintos, conforme as classes sociais as quais atendiam: umas escolas ilustravam as elites políticas, eclesiásticas,

culturais, empresariais, administrativas, comerciais etc. e outras amparavam os “desvalidos” (CUNHA, 1977).

Num outro relatório de Benjamin Constant, encontramos um texto que corrobora a opinião de CUNHA, citada acima:

[...] Entre os estabelecimentos que servem de amparo aos desgraçados (grifo nosso), diminuem e mitigam os sofrimentos humanos, atestando assim o grau de civilização de um povo, as suas virtudes cristãs, seus sentimentos humanitários, nenhum preenche tão completamente esses fins como os que se destinam à instrução e educação dos cegos. (M.C.B.C. - 1873).

Se não houvesse escolas distintas para classes distintas, uma ilustrando e outras amparando, certamente não encontraríamos, nos anais do Instituto, tantas expressões de submissão e benevolência relacionadas à figura representativa do Estado: o Imperador D. Pedro II.

“A bondade do Senhor”; “de sua compreensão humana”, “de sua generosidade” são palavras que exprimem o sentimento daqueles que sempre excluídos da participação social não viam nela o direito de todos. Vivenciar o direito de todos era, naturalmente, vivenciar a proteção, o assistencialismo, o paternalismo. Fruto da base escravocrata da nossa sociedade:, esta experiência era comungada por todo o corpo social, cada classe interpretando-a de acordo com a tradição adquirida no confronto social (FREIRE, 1989).

A figura paternal de D. Pedro II sempre envolveu o Instituto, deixando transparecer, através dos relatórios e/ou documentos oficiais da época, a eterna gratidão dos indivíduos cegos ao monarca — o grande senhor do engenho — e, por outro lado, a constante generosidade do Imperador na concessão de “favores” ao crescimento da Instituição. (M.C.B. C. 1853-1873).

O próprio Benjamin Constant — que tanto se empenhou para a melhoria do Instituto e na divulgação da capacidade do indivíduo cego — parece que não conseguiu a ruptura com a força da estrutura patriarcal da sociedade brasileira.

Paradoxalmente, em documentos por ele assinados na época em que lá exercia o cargo de Diretor, exaltava a figura de D. Pedro “desvelado protetor dos infelizes cegos (1872), procurando sempre” atrair as vistas paternas do Governo Imperial” (1879) para as soluções dos problemas do Instituto, era capaz ao mesmo tempo de lembrar a V.M. o

Imperador que “todos os homens no estado de civilização a que chegou a humanidade tem legítimos direitos não só a sua subsistência e conservação, como também, aperfeiçoamento físico, moral e intelectual e estes direitos estão perfeitamente definidos em nossa Lei Fundamental” (M.C.B.C., 1873).

Entender esta ambigüidade é entender a emersão de idéias democráticas num contexto secular de submissão ao poder centralizador dos períodos colonial e monárquico.

Frente aos problemas sociais não solucionados pelo Império, a intelectualidade brasileira vai se inteirando dos ideais liberais defendidos pelo regime político republicano e abrindo espaços para expressá-los.

O naturalismo, o evolucionismo e o positivismo vão fornecendo um referencial teórico que estimula representantes de alguns setores sociais a perseguir os ideais republicanos como possibilidades de uma ordem social democrática.(CURY,1991)

E Benjamin Constant — militar e professor — foi um entre outros a considerar os ensinamentos do positivismo um forte aliado para se operar a transformação político-social do país. Pertencente, porem, ao grupo dos heterodoxos, mais liberais e desvinculados de uma instituição organizadora do positivismo, como era o caso dos ortodoxos junto ao Apostola do Positivista Brasileiro, sofreu severas críticas destes em virtude da assimilação que fazia da ideologia de Augusto Comte e a prática dela advinda frente ao poder constituído e aos projetos de mudanças sociais.

Para Teixeira Mendes, por exemplo, todas as solitudes que o Imperador manifestava a Benjamin Constant enquanto Diretor do Instituto mascaravam o cultivo pessoal do monarca de vaidosas ostentações e o intuito de domar-lhe o nobre caráter, sem nenhum interesse governamental pela sorte da instituição e dos institucionalizados, mas Benjamin Constant não se apercebia das implicações políticas existentes nas tramas do tecido social, tal a sua abnegação ao cumprimento de seu dever cívico. (MENDES, 1913).

A carta de Benjamin Constant ao ex-senador João Alfredo de Oliveira (M.C.B.C. 20/07/1879) onde lhe expõe algumas ocorrências relativas à sua “malfadada carreira de magistério” é outro documento de que lança mão Teixeira Mendes para comprovar o quão incompleto era o conhecimento do nobre professor sobre o positivismo.

Deixa estar que ao qualificá-la de “malfadada” é por que se sentiu, muitas vezes, injustiçado frente ao poder público na concessão de benefícios a terceiros que extrapolavam

o direito legal e feriam os alicerces da cidadania, porquanto sua carreira no magistério foi marcada por seu carisma de mestre e o reconhecimento público de sua competência profissional.

A carta, na sua totalidade, não corresponde á expectativa política de Teixeira Mendes. As palavras de Benjamin embora não denotem uma indignação política frente ao estabelecido é patente a indignação moral.

A análise do texto da carta de Benjamin Constant revela uma série de decepções que afetam a sua índole e o desgasta numa luta de transformação social ingenuamente concebida, segundo alguns.

Dela retiramos a parte na qual ele menciona o Instituto:

[...] V. Ex^a. terá talvez notado que n'esta exposição nada disse a respeito dos lugares que occupo no Instituto dos Cegos. Proveio isto da disposição em que estou de pedir muito brevemente a demissão d'aqueles lugares. Aceitei-os cheio de entusiasmo e de lisonjeiras esperanças que me pareciam bem fundidas entreguei-me com verdadeiro devotamento ao estudo da instrução especial dos cegos e dos melhoramentos de que carecia a instituição para progredir e desenvolver-se em beneficio de mais de 14.000 infelizes que vi vem sob a pressão do maior dos infortúnios e abandonados desapidadamente a to das as degradações da ignorância e da mi seria. Fiz tudo quanto era possível na minha posição subalterna de diretor para atrair a atenção do Governo Imperial sobre esta instituição cuia elevada importância se mede por seu alto destino e na da consegui Dos grandes melhoramentos que V.Ex^a., quando ministro do império, se dignou de promover e, iniciar, só uma pequenina parte lhe sido concedida. Não tenho esperanças de tão cedo conseguir para o Instituto qualquer melhoramento e por isso pretendo em breve deixá-lo. Talvez seja ela mais feliz com um outro Diretor. Antes, porém, quero ainda tentar um derradeiro esforço. [...]. (20/7/1879).

TEIXEIRA MENDES, positivista ortodoxo, considerando teor da carta de Benjamin Constant, sobretudo quando este denuncia sua insatisfação frente à situação do instituto, aponta a falta de compreensão de Benjamin sobre os ensinamentos de Augusto Comte. Eis, na íntegra, a sua crítica:

Falando do Instituto dos cegos, Benjamin Constant não tem uma palavra que faça suspeitar que o destino de tal estabelecimento, como o de seus congêneres, é puramente transitório. Com efeito, é a anarquia moderna que torna necessária semelhantes instituições. No

dia em que o sacerdócio da Humanidade estiver organizado, e a instrução positiva se tiver generalizado, graças a esse sacerdócio, qualquer mãe poderá dar a seus filhos cegos a mesma preparação que dá aos outros. E uma vez realizada a primeira educação, o cego poderá receber na escola da Humanidade a instrução teórica que é proporcionada ao vidente, tendo, como este, o auxílio materno. Quanto á aprendizagem técnica dos ofícios que são acessíveis aos cegos, ela se realizara como a dos demais cidadãos graças à solicitude do patriciado.

Por maior, portanto, que seja a importância atual dos estabelecimentos destina dos aos cegos, aos surdos-mudos, etc., convém ter sempre presente que a necessidade resulta do mesmo principio que todas as exigências da sociedade moderna. O advento de uma doutrina universal e de sacerdócio correspondente — eis o único remédio capaz de satisfazer o problema humano, por qualquer fase que seja ele encarado. O meio, pois, de tudo atender, sem desprezar por agora os paliativos precisos no presente, é trabalhar pela vitória da Religião da Humanidade. Ora, não sabemos que Benjamin Constant jamais haja encarado por essa face o problema da educação dos cegos. (MENDES, 1913p. 235).

De fato, Benjamin Constant enviou ao Governo Imperial um plano de reforma para o Instituto para que ele se firmasse enquanto escola. Queria assegurar-lhe sua razão social - expressa no Decreto de sua criação - e expurgar a condição de asilo a que estava sendo submetido, reclamando, inclusive, o cumprimento da Lei Magna “que não faz exceções, promete a instrução primária gratuita a todos os cidadãos e não distingue cegos e videntes, nem tampouco os meios a empregar para comunicá-la e difundi-la”(M.C.B.C. 02/6/1873).

Tal plano abrangia o regulamento interno, a criação de um patrimônio e de loterias que levariam o Instituto a praticamente se auto-sustentar, desonerando o Estado dos gastos destinados à instrução dos cegos e inseria, de uma forma ou outra, a sociedade na problemática do indivíduo cego. Sob este aspecto, no entanto, percebe-se a influencia do positivismo que visava o afastamento do Estado no comando da instrução, uma vez que um Estado sem conhecimento da filosofia comteana só poderia interferir desastrosamente neste terreno. (MUNIZ, 1978).

O plano visava à expansão de instituições filiais pelas províncias de maior incidência da cegueira, respectivamente, com seus planos patrimoniais. Cada uma destas filiais viriam a ser progressivamente aumentadas e se tornariam para cada distrito, o estabelecimento central auxiliar de outros. Teriam como objetivo a instrução primária, o

ensino completo de musica, enquanto o Instituto — a matriz — além da instrução primária ofereceria, também, a instrução secundária e o ensino industrial. Todas, filiais e matriz, dando aos seus alunos alimentação, casa, vestuário e tratamento médico.

As instituições assim organizadas, assentes nas bases propostas, não só facilitarão os seus alunos útil e proveitoso emprego nos diversos estabelecimentos, como também os que forem aptos para o magistério e não o poderem ou não o quiserem exercer nesses estabelecimentos, encontrarão fora deles recursos de que possam viver. Estes alunos espalhados pelo Império poderão abrir com facilidade (o plano os protegia financeiramente) cursos de instrução primária para os seus companheiros de infortúnio nos pontos em que eles mais se abundem, e assim generalizara a instrução sem que se precise multiplicar muito o número de estabelecimentos filiais de que trata o plano. (M.C.B.C. 1873)

Sem dúvida, os ideais liberais de uma educação para todos concretizavam-se na multiplicação das unidades escolares. Embora o plano de reforma não deixasse de determinar o espaço possível de atuação do indivíduo cego, produzindo quase que um mundo social específico, seria facultado aos Aspirantes ao Magistério continuarem seus estudos teóricos ou práticos no país ou no estrangeiro, devidamente custeados pelo plano patrimonial.

Enquanto MENDES se inflama contra o positivismo de Benjamin, SYLVIO ROMÉRO na sua obra Doutrina Contra Doutrina, publicada em 1894, cuida “de expor ao público uma amostra da afoiteza pretenciosa e parva dos padres da humanidade cá da terra...” (1894, p. 145). Para tanto, contrapõe as origens e desenvolvimento do positivismo à condensação popular da doutrina feita por Teixeira Mendes, vice-director do Apostolado Positivista do Brasil, no “extravagante” livro que escreve sobre Benjamin Constant.

Segundo SYLVIO ROMÉRO, a “ ‘mania’ dos positivistas ortodoxos é fundar uma religião caricata do catolicismo onde a ‘urgência de um novo clero’ é ponto que nunca lhes sahe da mente e n’elle tocam a todo instante e a propósito que qualquer coisa”, (ibidem, p. 72).

Para promover a formação do sacerdócio,

pregam machiavelicamente a destruição de cursos theoricos onde se

ensina a sciencia leiga, que tem sido a maior propulsora do progresso nos últimos seis séculos. Querem que se fechem as universidades, as academias, os gymnasios, os lyceus, todo o ensino do estado, que se apaguem todos os focos de sciencia leiga, para opportunamente se abrirem as aulas e os seminários da **nova religião... Isto é uma** velha história conhecida, que remexeu-se ahi fanaticamente em plena idade média **e de que o espírito** humano pode felizmente sahir triunphante.

A aventura não se ha de repetir, temos fé no bom senso, no critério das grandes raças.

Depois é uma incompleta ironia reclamar hoje o positivismo o fechamento das escolas leigas em nome da liberdade... (ibidem pp. 73-74).

Doutrina contra doutrina, o plano de reforma de Benjamin Constant para o Instituto colocava-o no mesmo nível “literário” - como se dizia na época - dos demais colégios que serão afetados a partir das Reformas de Benjamin Constant quando Ministro da Instrução Pública do Governo Provisório, em 1891: incluía disciplinas científicas e enriquecia a oferta da instrução prática-profissional.

Em seu relatório anual de 1876 (M.C.B.C), Benjamin Constant faz uma crítica sobre a alteração, por parte governamental na concessão das loterias e do fundo patrimonial, concluindo que com a forma deferida o “Estado ficará sempre onerado com uma parte considerável e cada vez maior das despesas indispensáveis à manutenção dos institutos dos cegos que possuir” (p. 5). Quanto ao restante do plano, a situação permanecia indefinida.

Na tese de LEMOS (op. cit., p, 28) consta que Benjamin Constant - como Ministro do Governo Provisório - levou Deodoro da Fonseca a aprovar o Dec. n.o 408 de 17 de maio de 1890, referente a um novo regulamento para a instituição.

O fato é que entre o original, 1873, e o aprovado, 1890, perdeu-se a idéia das instituições filiais, permanecendo o Instituto, agora denominado Instituto Nacional dos Cegos, como a única instituição federal de educação dos indivíduos cegos no país, com capacidade de receber, na sua nova sede da Praia Vermelha, 150 alunos, o quádruplo de alunos que lhe era permitido matricular.

Esta significou, sem divida, a grande vitória, após tantos cortes nos projetos de expansão da educação dos indivíduos cegos.

Quanto ao aspecto pedagógico houve uma redução de conteúdos em relação ao plano original, mas manteve algumas cadeiras científicas deixando transparecer a igualdade da reforma pedagógica proposta às escolas do sistema de ensino. A diferença se avulta quanto ao ensino profissionalizante que, incluso no seu regulamento desde a criação do Instituto, asurre valor de desenvolvimento sócio-cultural de seus alunos. O art. 21 de seu novo regulamento preceitua que o curso prático profissional deverá:

Compreender o ensino de maior número possível de trabalhos, artes, indústrias e ofícios que são ou venham a ser de reconhecida utilidade para os cegos, e próprios a facilitar-lhes recursos de que possam viver, ou, ao menos, ganhar uma parte de sua subsistência, tornando-os assim, úteis a si, às suas famílias e á sociedade, deverá ser ampliado, criando-se oficinas, em que se ensinam diversos ofícios, tais como: torneiro, charuteiro, cigarreiro, empalhados, colchoeiro, tapeceiro, todos os trabalhos de cordoaria, fabrico de escovas de diversas espécies, esteiras, cestas, etc. etc., à medida que esta instituição for adquirindo o desenvolvimento exigidos pelos seus fins humanitários.

Tal curso, conforme o art. 22, “será distribuído gradual e sucessivamente pelos oito anos do curso literário”.

O Decreto nº. 408 de 17 de maio de 1890, que dava ao não mais Imperial Instituto dos Meninos Cegos e sim Instituto Nacional dos Cegos um novo regulamento, trazia o respaldo do novo clima político da Nação para desenvolver-se segundo sua Razão de Ser: escola destinada a promover a educação dos indivíduos cegos.

Estava a nascente República tentando se estabelecer no emaranhado dos diversos planos ideológicos dos republicanos brasileiros.

Os chavões penetraram no cotidiano, tornaram-se palavras de fé e se esparramaram pelo tecido social as benesses de um Estado Liberal: liberdade de manifestação de pensamento, liberdade de imprensa, liberdade de credo e de ensino, incorporação do proletariado à sociedade moderna, valorização do indivíduo na construção do bem comum, justiça, igualdade de direitos. No entanto, a República acaba por se firmar entre teorias e práticas conservadoras e liberais, democráticas e ditatoriais, atrelados às pressões culturais das classes dominantes.

Com a implantação do novo regime houve, na opinião de muitos, uma mudança de “denominação” e não de “natureza” e, com isto, o país continuou vinculado às velhas

estruturas. No que concerne à educação, a 1ª. República tentou várias reformas sem, no entanto, realizar uma transformação radical do sistema de ensino.

Criado o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e tendo a sua frente Benjamin Constant “cujo maior anelo era realizar os seus planos de reforma do ensino oficial”; (MENDES, 1936 p.58) a educação do povo parecia assumir alguma importância.

A primeira reforma — a de Benjamin Constant — a mais ampla dentre todas as que lhe sucederam, não chegou sequer a ser posta em prática, a não ser em alguns aspectos (ROMANELLI, op. cit., p. 42). Tal reforma, segundo a mesma autora, tentou a substituição do currículo acadêmico pelo enciclopédico, com a inclusão de disciplinas científicas. Consagrou o ensino seriado, deu maior organicidade a todo o sistema ao atingir as escolas primárias, as secundárias, as escolas normais, além do ensino superior, artístico e técnico, em todo o país.

É visível a influência do positivismo no seu interior, sobretudo, por incluir no processo pedagógico, a teoria e a prática, aproximando o literário ao profissionalizante.

Já em 1872, Benjamin Constant referindo-se ao Instituto, deixava claro a sua tendência a favor da ruptura com a antiga educação humanística: “... e preciso que a instrução abranja de modo completo todos os preceitos de imediatas aplicações gerais à vida prática do cidadão, qualquer que seja a sua classe [...]” (M.C.B.C).

Sua reforma teve, porém, vida curta. No mês seguinte à morte de Benjamin Constant, o Governo decretou a sua suspensão — Dec. nº 1340 de 06/02/1891 — e o retorno às medidas anteriores (MUNIZ, op. cit.).

Seu curto período de existência foi marcado pela resistência à sua aplicação prática por várias razões.

Primeiro, faltou-lhe o apoio político das elites que conceberam o seu aspecto pedagógico como uma ameaça à formação da Juventude, cuja educação, até então, era pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural.

Segundo, porque era patente a inexistência de professores devidamente preparados para ministrar as cadeiras científicas.

E finalmente, pela falta de infra-estrutura econômica para a sua operacionalização. A implantação de um tal sistema acarretaria ônus considerável ao novo Estado que, frente

às rápidas mudanças, não tinha, ainda, concebido um plano integral de reestruturação social ou não tinha, ainda, conseguido reverter a ordem até então estabelecida e priorizar a instrução no processo de reconstrução social.

ROMANELLI acrescenta que:

Se a reforma Benjamin Constant teve o mérito de romper com a antiga tradição do ensino humanístico, não teve, porém, o cuidado de pensar a educação a partir de uma realidade dada, pecando, portanto, pela base e sofrendo os males que vão padecer quase todas as reformas educacionais, se tentou implantar no Brasil. (op. cit., p. 42)

Segundo ela, todas as reformas educacionais ocorridas na 1ª. República não passaram de tentativas frustradas e representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos. Longe estavam de compararem-se a uma política nacional de educação.

Por tudo o que analisamos e muito pouco provável que o Instituto tenha conseguido cumprir o que lhe foi determinado pelo Regimento de 1890.

Primeiro, pela dificuldade que se tem de organizar e equipar qualquer novo espaço institucional. E o Instituto em 1891 passava a funcionar em sua nova sede, cujas obras não estavam concluídas.

Segundo, pela instabilidade na estruturação de um novo regime político que eclodiu repentinamente nas terras brasileiras: a passagem do regime imperial para o regime republicano.

Terceiro, pelo curto período de vigência das Reformas Educacionais elaboradas por Benjamin Constant e a repercussão negativa que tiveram no seio da classe dominante.

Se tudo voltou ao que era antes por um decreto governamental, só em 1911 um novo regulamento (Dec. nº 9026 de 16/11/1911) surge para o Instituto que, após a morte de Benjamin Constant, passou a chamar-se Instituto Benjamin Constant.

Comparativamente ao de 1890, o Decreto de 1911 se apresenta pauperizado no seu contendo programático. São-lhe excluídas as cadeiras científicas (ciências físicas, história natural) e a instrução moral e cívica. Essas disciplinas, segundo as concepções positivistas, possibilitariam ao homem uma nova visão do mundo e, conseqüentemente, a formação

de um novo indivíduo para a construção de uma nova sociedade.

A sensação que se tem é que a renovação do Instituto se processou no plano das idéias de um único homem, Benjamin Constant, e que a doutrina filosófica que a inspirou, não se materializou em práticas sociais solidárias à problemática da educação dos indivíduos cegos.

Por outro lado, a sociedade política dela se apoderou para manipular o povo e fortalecer os interesses das elites dominantes que se perpetuaram no poder com suas idéias pré-concebidas do homem e de seu lugar na sociedade, respaldadas pela ideologia do Estado Liberal.

Assim é que, em 1922, o então Presidente da República, Dr. Epitácio Pessoa, manda publicar uma obra em comemoração ao centenário da Independência do Brasil que retrata os serviços de assistência pública e privada no Rio de Janeiro. (Brasil, 1922, op. cit.), resultado de uma pesquisa que abrange mais de 500 instituições filantrópicas e assistenciais do Estado do Rio de Janeiro. Dentre elas, encontra-se o Instituto Benjamin Constant que, segundo a pesquisa, tinha em 1912, 92 alunos, “todos indigentes”. (ibidem, pp. 473-475).

Ao relatar o “Estado e o movimento do Instituto em 1922” afirma que “o estabelecimento ainda carece de importantes construções para se apresentar segundo a planta por que foi lançado, podendo se dizer que apenas a metade dela está realizada”. (ibidem, p. 474)

A parte que se refere aos alunos leva o subtítulo “Movimento dos Asilados”. Nela consta o número de matrículas efetuadas, desligamentos, o número dos inválidos, a receita e a despesa. E prossegue a sua explanação:

Como se vê, o nº de alunos internados é apenas de 6 décimos da cifra que o estabelecimento folgadoamente comportaria. Por tanto, ainda tem, infelizmente, oportuna aplicação as palavras da NOTICIA HISTÓRICA dos serviços, instituições e estabelecimentos pertencentes ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Desde sua fundação, em 1854, ate hoje, e especialmente ate 1890, o Instituto tem tido os seus movimentos entorpecidos, deixando de produzir todos os frutos que devem ser corolário natural de sua existência: — a educação completa dos jovens cegos; a habilitação destes para ganhar a própria subsistência por meio de várias profissões e ofícios honrosos; a divulgação, pelo país, dos métodos

especiais de ensino dos cegos, métodos que lhes proporcionam instrução quase tão completa como a dos videntes. Em 1854, ano em que foi fundado, até 1895, o Instituto apenas teve 184 alunos matriculados. Dos jovens cegos que no Instituto terminaram seus estudos, raríssimos são os que não vivem exclusivamente do magistério, exercido no próprio Instituto. Avulta no país o número de crianças cegas, e as respectivas famílias geralmente nem sabem da existência do Instituto, ou fazem dele uma idéia tão imperfeita que chega a provocar riso ou compaixão. O primeiro fato foi devido ao modo por que era encarado este estabelecimento. Governos e população habituaram-se a ver nele, não, uma verdadeira casa de educação, que deve ser, mas um asilo, um puro e simples asilo! Era assim que, sendo o respectivo curso de seis anos, alunos havia que jamais o terminaram, permanecendo outros no estabelecimento por mais de 20 anos. (ibidem, p. 475).

Da análise da situação do Instituto, consta que de 1854 a 1913 (inclusive) o estabelecimento matriculou 313 alunos e os relaciona da seguinte forma:

Passaram como alunos para 1914	83	
Vivem como contramestres de oficinas	4	
Vive como mestre de oficina	1	
Vivem como professores	12	
Vive como professor jubilado	1	
Retiraram-se do estabelecimento	162	
Faleceram		29
Faleceram como professores	13	
Faleceram como professores jubilados	3	
Faleceram como mestres		4
Faleceram como contramestre		1
Total		313

Não havendo nenhuma nota corretiva entre a época da pesquisa e a da publicação, somos inclinados a interpretar que a situação do Instituto no contexto histórico da educação brasileira até a década de 1930 não se modificou.

Permaneceu no contexto ambíguo dos valores proclamados e dos valores reais do poder político frente às classes desfavorecidas quer por suas características sócio-econômicas, quer por suas características de excepcionalidade físicas, sensoriais e/ou intelectuais. O paternalismo, o assistencialismo o acalentaram no seu espaço institucional até o fechamento de suas portas, em 1937, para se tornar, segundo as reformas de Capanema, em estabelecimento modelar, “onde a um tempo se façam a pesquisa e a

educação para os anormais” (BRASIL, 1937 p. 37).

II. ESCOLA: APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO (1937 a 1973)

A interrupção das atividades educacionais ocorridas no Instituto em 1937 tinha como objetivo a concretização final do projeto arquitetônico e, com ela, a possibilidade de se implementar uma nova diretriz ao estabelecimento, frente às mudanças estruturais da sociedade brasileira.

A falta de divisas — decorrente da crise cafeeira, provocada pela crise mundial de 1929 — impõe a restrição da importação dos bens de consumo e mobiliza o setor público para o fortalecimento da produção industrial no Brasil. O país adota, então, o modelo econômico de “substituição das importações” que, em virtude de suas respostas positivas, fomenta no povo a esperança de autonomia do Estado Brasileiro. Abre-se a perspectiva de, finalmente, colocar o país sob o rumo de seus próprios projetos históricos.

A sociedade civil em contato mais intenso com todo um instrumental teórico, vindo dos países desenvolvidos, inicia, com maior cientificidade, um processo de conscientização frente à realidade brasileira. Assim, o período que se estende de 1910 a 1945 é marcado por uma vasta produção intelectual sobre os problemas nacionais e uma série de acontecimentos político - culturais se efetivam em torno da reconstrução nacional: Semana de Arte Moderna, Movimento Operário, Tenentismo, Associação Brasileira de Educação (ABE), Aliança Nacional Libertadora (ANL), Clube da Cultura Moderna etc. (GHIRAL DELLI, 1991).

Num país subdesenvolvido como o nosso, sem capital para investimentos, as atenções se voltam para o homem, tornando-se ele peça fundamental no processo de desenvolvimento da nação.

Temas sobre a educação e a saúde do povo brasileiro se mesclam e permeiam o tecido social como bens a serem cultivados para se viabilizar a construção de um Brasil soberano:

Num país de doentes e analfabetos, como o Brasil, a preocupação máxima, primordial, de governantes conscientes deveria ser a do saneamento físico moral e intelectual dos seus habitantes.

Não há prosperidade, não pode haver progresso entre indivíduos ignorantes, e muito menos quando à ignorância se juntam a moléstia e os vícios, o abatimento físico e intelectual, as lesões de órgãos essenciais. (PENNA, 1918, p. 7).

Assim se constrói uma ideologia onde a Educação ultrapassa os limites de seu campo e se torna “estratégia política para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infra como na superestrutura”. (FREITAG, op. cit., p. 52).

A partir de 1930, os discursos oficiais apontam a necessidade de se ampliar o conceito de Educação fazendo-o tramitar em todas as instâncias do que outrora fora instituído. No dizer do Dr. MIGUEL COUTO (1933) tudo se resumia em: “No Brasil só há um problema nacional — a educação do povo”.

A sistematização desta ideologia fica explícita nos 17 pontos do “Programa de Reconstrução Nacional” proclamado ao público, por Getúlio Vargas, no dia de sua posse como chefe do Governo Provisório, em 03 de novembro de 1930.

Uma vez exposta, procurou-se, logo, estabelecer condições de infra-estrutura administrativa para fazer prevalecer alguns dos princípios básicos em que se fundamentava o novo regime político. Cria-se, então, entre outros, o Ministério da Educação e Saúde para conferir à prática a credibilidade teórica.

A política liberal do Governo Provisório trouxe à tona a tradicional “política de compromissos” que reativou posições revolucionárias. Diante do avanço do proletariado na interpretação de seus direitos e na sua organização política, das mudanças radicais pretendidas pelos “tenentistas” e da pressão conservadora das elites oligárquicas e burguesia moderada, Vargas desferiu o golpe de Estado, em 1937, apoiado pelas forças armadas.

Segundo GHIRALDELLI (op.cit.) o golpe de 1937 determinou finalmente o caminho histórico do Brasil: os objetivos de bem-estar social e o nacionalismo econômico iriam ser agora perseguidos, sob a tutela autoritária do Estado.

O dirigismo estatal impulsiona o processo de industrialização e, conseqüentemente, a formação de um contingente humano capaz de levar adiante os sonhos do desenvolvimento nacional.

Em comemoração ao centenário do Colégio Pedro II Getúlio Vargas e seu Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, proferem discursos que proporcionam ao

público o “Panorama da Educação Nacional” a ser implementada a partir de então.

Vargas abre a solenidade e do seu discurso retiramos uma parte que corrobora o que apontamos:

Vivemos, todos o sentem, uma hora conturbada, de verdadeira subversão de valores. [...] Precisamos reagir em tempo, contra a indiferença pelos princípios morais, contra os hábitos do intelectualismo ocioso e parasitário, contra tendências desagregadoras, infiltradas pelas mais variadas formas nas inteligências moças, responsáveis pelo futuro da Nação; precisamos, com maior urgência, dar sentido claro, diretrizes construtoras e regras uniformes à política educacional, o mais poderoso instrumento a utilizar no fortalecimento da nossa estrutura moral e econômica. (BRASIL, 1937, pp. 8-9).

Cabe a Capanema expor a filosofia, os objetivos, os meios e os fins da política educacional.

Destacamos os trechos de seu discurso que explicitam a forma com a qual o Governo pretende, a partir de então, se utilizar do sistema educacional para atingir o novo projeto de desenvolvimento da Nação.

A educação não pode ser neutra no mundo moderno [...] sendo a educação um dos instrumentos do Estado, seu papel será ficar a serviço da Nação [...] a escola, de qualquer grau e ramo de ensino, mas sobretudo de ensino primário e de ensino profissional, tem que ser posta ao alcance de todos [...] difundir o ensino profissional é o primeiro dever do Estado [...] o ensino profissional devera ser capaz de transformar a juventude brasileira que vem aí, num exército de trabalhadores competentes, úteis a si mesmos e a Nação [...] cabe acentuar o caráter cultural do ensino secundário, de modo que ele se torne verdadeiramente o ensino preparador da elite intelectual do país [...] é capital a importância do ensino superior, porque ele se destina a formação dos grupos mais altos da elite intelectual do país [...] (ibidem).

A expressão “Governo Federal” aparece uma ou várias vezes em cada item do programa a ser desenvolvido. Esta constante repetição fortalece o discurso e forma um elo de ligação entre teoria e a prática de uma política educacional preocupada com a unificação

nacional. Este recurso estilístico — de caráter persuasivo — aliado à objetividade das soluções para os problemas detectados, revitaliza, no imaginário social, a crença desgastada nas realizações governamentais.

Contudo, é notável a permanência de uma educação diferenciada para a elite intelectual e cultural do país. O sopro da modernidade valorizou o ensino profissionalizante face às exigências da nova sociedade, mas a herança cultural das elites dominantes o vinculou a uma outra classe social.

BÁRBARA FREITAG, ao analisar a política educacional deste período, afirma que o Estado Novo acabou por transformar o sistema educacional num “instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas. Outrora, totalmente excluídos do acesso ao sistema educacional, agora se lhes abre generosamente uma chance. São criadas as escolas técnicas profissionalizantes (‘para as classes menos favorecidas ’). (FREITAG, op. , .22)

Segundo a mesma autora, na prática, o que se viu foi o sistema educacional reproduzindo em sua dualidade a dicotomia da estrutura de classes da sociedade capitalista em consolidação.

A escola técnica-profissional, a única via de ascensão permitida ao operário era uma via falsa, pois, de nível médio, inviabilizava seus egressos a cursarem as escolas de nível superior.

Como o discurso de Capanema abarcava todos os ramos e níveis de ensino, o Governo Federal também se posicionava em relação à educação do indivíduo cego, incluso no item “EDUCAÇÃO PARA OS ANORMAIS”:

É preciso que se organize, entre o ensino para os anormais de todos os tipos, anormais do físico, do caráter e da inteligência.

A este ensino deve ser dado o seu verdadeiro objetivo, que é transformar os anormais em elementos sociais produtivos, que entrem a viver num relativo bem estar e possam ser úteis enação.

É escasso o ensino para anormais em nosso país e o pouco que existe é em regra de me qualidade, constituindo os estabelecimentos, antes casas de assistência do que centros de educação.

O Governo Federal não deixará’ de atacar este problema.

Procurará, por um lado, manter estabelecimentos modelares, onde a

um tempo se façam a pesquisa e a educação. De acordo com este ponto de vista, foram, há pouco, iniciadas as obras de completa remodelação das duas escolas federais existentes na Capital da República; o Instituto Benjamin Constant, destinado à educação de cegos, e o Instituto Nacional de Surdos e Mudos. (Op.cit., p.36-37).

O Instituto Benjamin Constant – IBC - permaneceu fechado para as obras de remodelação durante todo o período do Estado Novo (1937-1945).

Podemos inferir, seguindo o pensamento de FREITAG, que nem a chance, oferecida aos, até então, excluídos do sistema educacional, pode ser vivenciada pelos alunos cegos. Tiveram de esperar sete anos para que o IBC reiniciasse suas atividades educacionais. Todas em conformidade com os novos regulamentos, expressos nos Decretos números 14.165 e 14.166 03/12/43. Com eles o IBC sofria mudanças radicais na sua estrutura organizacional: ampliam-lhe os objetivos educacionais e a instituição se projeta no cenário político educacional do país como escola e centro de difusão de conhecimentos científicos e pedagógicos “relacionados com as anomalias da visão e prevenção da cegueira”.

Para operacionalizar os novos objetivos há agora uma estrutura administrativo-técnico-pedagógica composta pelas Seções de Educação e Ensino; de Medicina e Prevenção da Cegueira; de Administração; a Imprensa Braille e a Zeladoria. Cada uma com suas competências, devendo funcionar em regime de mútua colaboração, sob a orientação do Diretor.

Observa-se, também, o termino do “empreguismo” — mecanismo oficialmente estabelecido em 1854 que possibilitava ao ex-aluno galgar o posto de professor, mestre ou empregado do IBC. Em termos regulamentares não há um item sequer sobre a situação do ex-aluno perante a instituição. Com esta medida supõe-se, então, que frente à crescente diversificação de nossa economia, abrir-se-á um leque de possibilidades para o ex-aluno engajar-se em outros setores da força de trabalho, ou mesmo prosseguir seus estudos na busca de um título de nível superior.

No entanto, o novo regulamento acaba por não proporcionar nem uma coisa, nem outra.

Não foi dado ao IBC a chance de firmar-se como escola técnica-profissional. Seus cursos de “preparação para o aprendizado de uma profissão” (Dec. 14.165 de 1943, Art. 4º) não reconhecidos pelo poder público como cursos profissionalizantes, embora conferissem ao alunado qualificação, não lhe forneciam documentação legal para que, em igualdade de

condições, pudesse se candidatar a compor “o exercito de trabalha dores” de que o país necessitava.

Por outro lado, embora destinado a ministrar o ensino primário e secundário em conformidade com as leis vigentes , o certificado de conclusão do 1º ciclo secundário sofria do mesmo mal: não reconhecido oficialmente inviabilizava ao seu portador o acesso à escola superior.

Se as escolas técnicas-profissionais se constituíram uma via falsa de ascensão social, o IBC se tornou um beco sem saída para o indivíduo cego: não o credenciava para a força de trabalho, não favorecia seu ingresso nos cursos superiores e não lhe oferecia cargos no interior do IBC.

Teoricamente, os ex-alunos do IBC teriam, então, o destino predeterminado por Gustavo Capanema: um emprego de subsistência capaz de dar-lhes um “relativo bem estar”. Isto se no senso comum da nova ordem social capitalista perpassasse a crença na utilidade do indivíduo cego no processo de produção.

Certamente a incoerência das medidas oficiais se evidenciou quando o Instituto, já devidamente estruturado para assumir um novo lugar no plano educacional, efetivava a sua ação pedagógica. Veio a solução: a Portaria Ministerial nº 385 de 08 de junho de 1946 equiparava o ginásio do IBC (1º ciclo secundário) ao ginásio do Colégio Pedro II. (LEMOS, op. cit.).

Se o reconhecimento de seus cursos profissionalizantes é uma problemática que se arrasta até os dias de hoje, estava, a partir de então, aberta uma via de acesso para a continuidade dos estudos acadêmicos, rumo às escolas superiores.

Constata-se, porém, que nem tudo que é legalizado se torna um instrumento reconhecido para que o ex-aluno do IBC exercesse, sem entraves, os direitos concedidos por lei.

Segundo LEMOS (ibidem, p.33) foi “graças à aquiescência da Professora Estefânia Helmod, Diretora do Colégio Mallet Soares, no Rio de Janeiro, que abriu as portas de seu Colégio”, que três alunos do IBC, inclusive ele, após terminarem o ginásio, no ano de 1949, puderam ingressar no curso clássico e prosseguirem seus estudos.

Foi graças, também, á política educacional adotada pelo Estado de não garantir continuidade na rede oficial que a inserção do indivíduo cego no sistema regular de ensino

se concretizava por empreendimento particular.

Se a educação se transformara num instrumento ideológico para a reconstrução nacional, a escola — local onde a educação se processa com maior sistematicidade — será, portanto, responsável por sua operacionalização.

No dizer de ALTHUSSER “a ideologia só existe em práticas sociais inscritas em instituições concretas”. (1985, p. 42). Assim, a ideologia se materializa em aparelhos — os Aparelhos Ideológicos de Estado — sendo o Aparelho Ideológico Escolar o mais eficiente na inculcação de saberes práticos envolvidos na ideologia dominante.

Nesse sentido, as escolas com suas práticas institucionais técnico-administrativo-pedagógicas tendem a reproduzir relações sociais que discriminam e segregam os indivíduos a partir dos valores sócio-econômico-culturais dominantes.

No momento em que o modelo econômico se diversifica e o capitalismo vai se consolidando no país, o IBC reabre suas portas para “ministrar o ensino primário e secundário, em conformidade com as leis vigentes do sistema educacional com as adaptações impostas pela psicologia da criança cega”. (Decretos nºs 14.165 de 1943, Art. 7º e de nº 34.700 de 1953).

Segundo TELFORD e SAWREY (op. cit.) aqueles que têm em seus discursos expressões como estas, seguem a corrente teórica que analisa as problemáticas do indivíduo excepcional através da “concepção qualitativa” e não da “concepção quantitativa da excepcionalidade”. Explicando melhor: no confronto que fazem entre os indivíduos ‘excepcionais’ e os “normais” a diferença percebida entre os ajustamentos pessoais e sociais de uns e de outros não é aceita como obedecendo aos mesmos princípios e padrões genéricos do desenvolvimento do ser humano. Em vez de compreenderem que se trata de uma diferença de grau onde alguns de nós apresentam resultados “mais depressa, melhor, com maior exatidão ou de maneira mais adequada que outros” (ibidem, p. 15) — o que implicaria na aceitação da “concepção quantitativa da excepcionalidade”, preferem sustentar que a diferença entre os indivíduos “excepcionais” e os “normais” é de qualidade e não de grau. Interiorizada a “concepção qualitativa da excepcionalidade”, o indivíduo excepcional e sempre analisado como uma categoria distinta do restante da humanidade. É o caso, por exemplo, de admitirem uma psicologia do excepcional o que, equivale dizer

que há uma outra psicologia: a que atende as especificidades dos demais indivíduos que compõem o tecido social.

O modelo pedagógico que a acompanha é de orientação orgânica, desenvolvido a partir dos conhecimentos médicos e psicológicos onde o déficit orgânico, constatado através do processo diagnóstico, será a causa básica da dificuldade geral da adaptação do indivíduo.

Tal concepção, pretensamente “neutra”, centra-se no indivíduo e tenta modificá-lo para que se ajuste aos padrões sócio-culturais estabelecidos pela classe dominante.

Com muitos pontos comuns à ideologia da Escola Nova, que agitava os meios intelectuais da época, ela se fortalece politicamente e se instaura no país, devidamente manipulada pelo poder estatal a fim de conservar a estratificação social.

Culpabilizando o indivíduo por seu desajuste social, econômico e/ou cultural, atua sobre ele, deixando intactos os fatores incapacitadores de seu ajustamento.

Em se tratando dos indivíduos excepcionais, a adoção dessa corrente teórica -amplamente difundida nos Estados Unidos nas décadas de 1940 e 1950 (ibidem) se mostrou perfeitamente sincronizada com a ideologia do Estado pela infiltração da área médica nos domínios políticos da Nação.

Ela traz consigo porém, a idéia que para se compreender o indivíduo excepcional e lidar com ele necessário um conjunto separado e singular de categorias conceituais ou modos de pensar. (ibidem, p. 15). Cria-se, então, a concepção de que estes indivíduos constituem categorias ou grupos de pessoas separadas e distintas do restante da população.

A escola a difunde e como um dos Aparelhos Ideológicos de Estado cumpre a sua missão: inculca-lhes uma certa ideologia que os faz aceitar a condição de uma natureza humana peculiar, sujeitando-os, ao mesmo tempo a um esquema de dominação.

O IBC que a partir da década de 1940, conveniado com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — INEP, assume, entre outras, a responsabilidade de “habilitar professores na didática especial de cegos e amblíopes” através de oferta de cursos — de âmbito nacional — passa para os professores alunos, cegos ou não, até a década de 1960, noções sobre: psicologia do cego; psicologia da cegueira; psicologia educacional do cego” (IBC, Arquivo, 1950-1980).

A ideologia inserida em práticas concretas interpela os indivíduos e lhes impõe uma

lei da verdade que devem reconhecer e outros devem neles reconhecer” (ALTHUSSER, 1985).

A intenção oculta em práticas que se pretendem atender as especificidades dos indivíduos cegos é sujeitá-los a valores que não lhes pertencem, induzindo-os a se aceitarem e a serem aceitos como seres essencialmente diferentes da regra geral da humanidade.

Neste fluxo teórico/prático a escola acaba por fornecer elementos para o controle social, assegurando, harmoniosamente, o espaço possível de todos e a estrutura de dominação de uns sobre outros.

Claro está que mediante tal representação a interação do indivíduo cego não só fica minada de preconceitos no próprio espaço institucional que a produz e a reproduz como se apresenta inviável para a sociedade, se tornando, pelo mesmo motivo, incoerentes e demagógicas as intenções governamentais de integrá-lo nas relações sociais.

O Decreto 14.165/43 aborda, pela primeira vez, o tema integração e o faz com muita superficialidade, declarando que é preciso “estudar cada caso individualmente, no sentido de integrar o educando na sociedade, tendo em vista o meio social em que tenha de viver”.

Já o Decreto nº 34.700 de 25/11/53, que conferia ao IBC um novo regulamento, certamente em função da vigência de uma nova ordem política, estipulava à Seção de Serviço Social a competência de: “favorecer, pelos meios a seu alcance, a integração do cego na vida social e habilitá-lo com documentos e elementos que lhe permitam a obtenção de emprego” (Art.14, item II).

Numa primeira leitura podemos entender que “integrar o educando na sociedade tendo em vista o meio social em que tenha de viver” encerra uma terminalidade no seu processo educacional. Esta leitura iria, então, de encontro ao que FREITAG considerou sobre a chance educacional oferecida aos menos favorecidos.

Será, porém, que no “integrar o educando na sociedade” este implícito o integrá-lo em outras instituições de ensino para uma continuidade na vida escolar?

Será, ainda, que os documentos comprobatórios de conclusão do curso ginasial são suficientes para que o indivíduo cego se engaje na força de trabalho e que esta lhe confira o

reconhecimento social de sua capacidade produtiva permitindo-lhe a ascensão social?

Da forma com que os Regulamentos do Instituto tratam o tema integração a impressão que se tem é que a sociedade, como um todo, está apta para incluir no seu convívio aqueles que por ela foram excluídos em função de um modelo de indivíduo construído a partir dos valores culturais dominantes. Assim, a “integração do cego na vida social”, englobando ou não o aspecto educacional, longe de ser um processo, e um processo dialético, parece um ato burocrático e unilateral. É como se bastasse ao IBC instrumentalizar os seus alunos academicamente que a sociedade os absorveria espontaneamente.

Com isto, o poder estatal se afastou de qualquer compromisso pedagógico com a sociedade. A inserção do indivíduo cego no sistema regular de ensino, por exemplo, ficou a cargo da construção, na sociedade civil, de uma contra-ideologia, expressão de resistência à inculcação ideológica dominante em relação à sua imagem social.

Segundo LEMOS (op. cit., p. 126):

A integração no ensino primário foi iniciativa de Fundação para o Livro do Cego no Brasil, em São Paulo. O ensino integrado de 2º grau foi resultado dos esforços desenvolvidos pelo Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. A integração das pessoas cegas no ensino superior foi uma consequência de sua admissão ao ensino de 2º grau e se fez através de atividades isoladas dos interessados, mediante a obtenção de pronunciamento do então Conselho Nacional de Educação.

A luta ideológica em torno de uma política educacional voltada para os interesses do povo brasileiro, permeando o tecido social durante todo o período, criou espaços para a organização na sociedade civil de individualidades críticas reflexivas capazes de intervir na realidade e reverter um quadro social predeterminado.

É neste sentido, também, que se depreende, na década de 60, a mobilização de grupos particulares na busca do reconhecimento político-sócio-cultural de suas individualidades.

No que tange a educação das classes populares, incluídas nelas o indivíduo excepcional, é preciosa a contribuição de movimentos organizados dos grupos minoritários da sociedade civil, contrapondo seus ideais aos ideais politicamente sacralizados pela cultura dominante.

Embora este período seja marcado pela presença do Estado nas Campanhas Nacionais de Educação (JANNUZZI 1989, p. 15) a origem destas se deveu à atuação de representantes dos diversos grupos minoritários que compõem o tecido social (LEMOS, .cit.).

No dizer de Gramsci (1989) todo grupo social possui seus “intelectuais orgânicos”. São eles os responsáveis pela conscientização política de seus semelhantes que se encontram dispersos nas classes sociais. O trabalho pedagógico que se lhes atribui está na revelação da luta ideológica entre classe dominante e classe dominada, embutida nos interesses particulares dos diferentes grupos sociais.

A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão foi instituída pelo Decreto nº 44.236 de 01/08/58 “por inspiração e idéias de José Espínola Veiga”, professor cego do IBC, cabendo ao próprio IBC a sua dinamização (LEMOS, op. cit., p. 66).

Gradativamente o Estado dela vai se apossando até que o Decreto nº 48.252 de 31/05/60 muda-lhe o nome para Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), desvincula-a definitivamente do IBC e a coloca diretamente subordinada ao Gabinete do Ministro de Estado de Educação e Cultura.

Da mesma forma foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais - CADEME pelo Decreto nº 48.961 de 22/09/1960, liderada por alguns membros da Sociedade Pestalozzi e da APAE.

Ambas transformaram-se em órgãos do poder estatal voltadas ao desenvolvimento de recursos humanos, materiais e financeiros necessários à educação dos cegos e dos deficientes mentais.

A experiência e a literatura também nos dizem que toda e qualquer campanha assumida pelo Estado espelha o quanto este deixou de cumprir em relação ao setor que por ela pretende ser beneficiado.

No fundo age como um instrumento de manipulação política. Sua função é escamotear a responsabilidade política sobre os problemas nacionais. As campanhas instituídas pelo poder público são, de fato, meros paliativos, aliviando momentaneamente um mal para o qual o Governo não se mostra interessado em eliminar nas suas bases. Quando ultrapassam o tempo delimitado para a sua operacionalização, ou quando este

tempo não chega sequer a ser delimitado elas tendem a se burocratizarem e a se tornarem objetos construídos para si mesmos.

Enquanto LEMOS (op. cit.) afirma que as Campanhas “tiveram por muito tempo, amplo campo de atuação e rendimento expressivo”, JANNUZZI (op. cit. p. 19) diz que “o Estado ao procurar fazer-se presente através das Campanhas Nacionais de Educação atuou por meio do voluntariado, em função da boa vontade, sem quase nenhuma orientação profissional”. E mais, que o atendimento especializado aos indivíduos excepcionais acabou por proliferar na rede privada. Continuando sua explanação afirma, que embora delas tenha resultado a abertura de classes especiais nos estabelecimentos de ensino público, “sabemos, por pesquisas empíricas, atualmente realizadas, o quanto podem ser as classes especiais questionadas”.

A rede privada a que JANNUZZI se refere está representada pela expansão das Sociedades Pestalozzi e Associações de Pais e Amigos de Excepcionais - APAEs que, como também sabemos não priorizaram a área de deficiência visual nas suas políticas educacionais.

Porem, a perspectiva de se garantir uma educação para todos vinha sendo acalentada nas discussões travadas na Câmara Federal, desde 1948, em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Contudo, quando esta foi promulgada, em 1961, o que se viu foi o triunfo das mentalidades conservadoras, muito embora tenha ela revelado algumas conquistas das forças antagônicas.

A nível de legislação educacional, esta lei, conhecida como a LDB 4.024/61, representou um avanço por seu caráter unificador do sistema escolar e da sua descentralização. Porem, o aspecto formal com que os dispositivos legais asseguram aos indivíduos excepcionais o direito à educação reforça o tratamento desigual com que o Estado vai se ocupar com a educação de todos. O conteúdo dos mesmos mantém a coerência formal. Assim, temos na LDB:

TÍTULO X

DA EDUCAÇÃO DE EXCEPCIONAIS

Art. 88 - A educação de excepcionais, deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (MEC, 1962, p. 37).

Sob o nosso ponto de vista, a explicitação de uma educação de indivíduos excepcionais, no bojo da Lei Educacional, se tornou um fator complicador para o entendimento da especificidade do processo ensino-aprendizagem dos mesmos.

Se de uma certa forma o destaque que lhe conferiram pode ser considerado como uma conquista das minorias em garantir seus direitos (não reconhecidos como direitos de todos pela sociedade) há de se considerar, no entanto, que ao destacar-se da EDUCAÇÃO PRIMÁRIA, EDUCAÇÃO MÉDIA, enfim, da Educação Geral, com o título DA EDUCAÇÃO DE EXCEPCIONAIS, acabou reforçando a imagem social do indivíduo excepcional como indivíduo fundamentalmente diferente dos demais e dicotomizando a educação escolar.

Concomitantemente firmavam-se os primeiros passos para a crença errônea de que longe de ser uma modalidade de ensino, tratava-se de um sistema educacional específico. O próprio texto induz a esta interpretação ao dizer que esta educação deveria, “no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação”.

Se o destaque assumia, ainda, para alguns, grau de importância — indicador da preocupação estatal diante da educação dos alunos excepcionais — tudo vai por água abaixo quando se percebe nas entrelinhas do “se possível”, a impossibilidade. Isto porque, no conteúdo da Lei, “o Estado não chamava a si nenhuma responsabilidade por ela, não mencionava o seu dever para com ela, não ressaltando o já proposto anteriormente no art. 2º do Título II, que a educação é um direito de todos”. (JANNUZZI, op.cit. p. 18).

Como, de um modo geral, a LDB 4.024/61 não se preocupou com a educação popular, podemos inferir que a educação dos indivíduos excepcionais, vinculada que está às camadas populares, à despeito de sua explicitação no bojo da Lei, não se constituiu, também, uma preocupação do Estado. Desta forma perpetuaram-se as relações sociais discriminatórias e excludentes, cabendo à sociedade civil a mobilização de forças antagônicas para a conquista de novos espaços e novas relações sociais.

A despeito de todo este jogo político-social a minar a configuração de um espaço educacional voltado a atender as características do indivíduo que é cego, o IBC

constituiu-se, neste período, uma instituição modelar na especificidade de sua ação pedagógica.

A pesquisa oftalmológica evoluiu no seu espaço institucional e os conhecimentos produzidos serviram de subsídios para a comunidade médica e educacional.

O referencial técnico-científico-pedagógico difundido através de seus cursos de especialização, aperfeiçoamento e atualização oferecidos a docentes, técnicos e comunidade em geral chega a inúmeras regiões do país, na medida que cada participante se transforma em elemento multiplicador do conhecimento prático-objetivo necessário ao processo emancipatório do indivíduo cego. Concomitantemente o IBC se torna um espaço de observação e treinamento para profissionais e pessoas comprometidas com a educação do indivíduo cego.

Embora a estrutura organizacional do Instituto tenha eliminado a possibilidade do ex-aluno ostentar o título de Professor do Instituto, o que se viu foi à continuidade deste procedimento na prática institucional. Só que as novas oportunidades sócio-culturais e o exercício da competitividade capitalista impulsionam todos — cegos ou não a uma formação profissional mais aprimorada. A busca nas escolas de formação para o magistério de 1º e 2º graus ou mesmo nos cursos didáticos do IBC de uma qualificação profissional é, sem dúvida, uma contribuição real para a solidificação do IBC como escola. A esta, outras se somam como, por exemplo, a ampliação de recursos didáticos necessários ao desenvolvimento do processo educacional dos indivíduos cegos e de visão reduzida.

Consolidado como escola de 1º grau o IBC segue sua trajetória em conformidade com as normas estabelecidas pelas leis educacionais, oferecendo sempre a seus alunos cadeiras profissionalizantes como: estofaria e colchoaria, vimaria e empalhação, vassouraria, tipografia Braille, teoria musical e solfejo, afinação de piano, instrumento de corda e de sopro e massoterapia.

Consolidado também em sua estrutura fechada, nos moldes das instituições caracterizadas por GOFFMAN (1987) como instituições totais, o IBC produz uma cultura institucional que o afasta do mundo exterior e o impede de estabelecer uma relação dialética com o mundo social ao qual pertence. Assim, suas atividades pedagógicas se efetivam nos limites de seus muros escolares onde seus alunos passam um significativo

tempo de suas vidas. Desta forma, o IBC acaba por reforçar e legitimar a marginalidade a que é submetido o indivíduo cego no contexto social e se constituindo, enquanto escola, em Aparelho Ideológico de Estado.

No dizer de FALEIROS (op.cit.p. 32) as instituições “se organizam como aparelhos das classes dominantes para desenvolver e consolidar o consenso social necessário à sua hegemonia e direção sobre os processos sociais. As classes dominantes necessitam do consentimento das classes dominadas para exercer sua hegemonia”...

As instituições ocupam, portanto, um espaço político e sofrem os reflexos do contexto histórico em que estão inseridas e o IBC enquanto instituição educacional não passa ileso pelo golpe militar de 1964.

O modelo econômico de substituição de importações em esgotamento faz aflorar os conflitos latentes entre as classes sociais. A ideologia do nacional-desenvolvimentismo do Estado se mostra incompatível com a crescente entrada do capital estrangeiro no país. Segundo FREITAG (op. cit. p. 76)

Para solucionar este impasse torna-se necessário uma reorganização administrativa e financeira que, por sua vez, implica uma reorganização das formas de controle social e político. [...] neste momento que as forças armadas, como corporação tecnoburocrática, ocupam o Estado para servir a interesses que crêem ser os da nação. Os setores políticos tradicionais (ou seja, as massas populares e os intelectuais progressistas da burguesia nacional) — expressão, no seio do Estado, da dominação de classe do período populista-desenvolvimentista aniquilados e se busca transformar a influência militar permanente como condição necessária para o desenvolvimento e a segurança nacional.

Percebe-se, então, uma proliferação de leis que atingem todos os setores do país e os colocam sob a sujeição ditatorial do Estado.

A Portaria Ministerial nº 582 de 15/08/64 designa um Grupo Executivo para reformular as atividades do MEC no campo da educação dos excepcionais (LEMOS, op. cit.).

Iniciava-se a trajetória que extinguiria o CNEC (CAM - PANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CEGO) e a CADEME (CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E REABILITAÇÃO DE DEFICIENTES MENTAIS) em função de um

Único órgão que atendesse a todas as categorias de excepcionais: o CENESP - CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.

III. ESCOLA: ESPAÇO DE LUTA IDEOLÓGICA (1973 a 1990)

A reorientação político-administrativa para a expansão econômica, via capital estrangeiro, desencadeia um processo de controle e repressão das camadas populares e revitaliza os laços de dependência no país.

Estes condicionantes, vistos como necessários a internacionalização do mercado interno, se apresentam sob o escudo da modernização que tem como parâmetro as sociedades ocidentais desenvolvidas.

A redefinição do jogo político nela se aplica e o significado da educação como fator de desenvolvimento é percebido e, como tal, integrado no Plano Nacional de Desenvolvimento.

A relevância da educação frente à industrialização do país, a crise que se tornara acuda na defasagem entre oferta e demanda social da educação e a agitação política na área educacional impulsionam o Estado a adotar uma nova política educacional.

Para tanto, o país se serviu das agências internacionais de ajuda e cooperação técnica, profissional e financeira para a educação dos países subdesenvolvidos.

A consolidação do regime capitalista estabelece o vínculo desta aliança e, mais uma vez, o aparelho educativo é manipulado para atender a um outro projeto de desenvolvimento de país.

O Governo assinou uma série de convênios que envolveu o Ministério da Educação e Cultura - MEC, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas - INEP, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio - PREMEN, o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso - CONTAP e a Agency for International Development of United States of America - USAID (ARAPIRACA, 1979).

Tais convênios, conhecidos como os Acordos MEC-USAID obedeciam a uma linha estrutural sistêmica que lhe conferiam coerência em relação aos seus plane-,amentos e conteúdos. Abarcaram todos os níveis de ensino (primário, secundário e superior) e deixaram nas leis educacionais brasileiras as orientações filosóficas e doutrinárias norte-americanas, assimiladas no treinamento intensivo a que foram submetidos os técnicos

brasileiros.

Representantes de vários estados do Brasil, estes técnicos, nomeados pelo MEC, se constituíram não só em elementos-chaves dos novos projetos educacionais, como também em elementos multiplicadores de recursos humanos necessários á expansão e consolidação dos mesmos e, neste sentido, contaram com o apoio dos técnicos norte-americanos sediados no Brasil.

Diante das atividades e dos cursos ministrados aos brasileiros para se especializarem nas áreas de Planejamento, Supervisão, Currículo e Administração Escolar, ARAPIRACA conclui que os brasileiros passaram por um processo de internalização de valores norte-americanos para serem, de acordo com o expresso no Projeto II, administrado pela Universidade de Wisconsin, “melhor qualificados para adaptarem suas experiências (adquiridas nos EUA) ao seu ambiente de trabalho”. (ibidem p. 164).

O referencial técnico-científico-metodológico de todo o treinamento apoiava-se, exclusivamente, nos programas educacionais desenvolvidos ou em experiências na sociedade americana. Como esta se apresentava como “parâmetro de civilização ou mesmo Centro de Produção inquestionável da ciência” (ibidem p. 116), os seus modelos educacionais se mostravam como as únicas opções de direcionar o Brasil para a modernização.

O programa de cooperação técnica e profissional oferecido pelos EUA consistia, então, em transferir para o aparelho educativo brasileiro o modelo norte-americano e com ele um contingente de brasileiros americanizados, devidamente qualificados, para operacionalizá-lo.

Acontece, no entanto, que as concepções formuladas a partir de uma realidade social, cultural e cientificamente mais avançada não se enquadram nas reais exigências do país subdesenvolvido e toda a cooperação internacional para a arrancada desenvolvimentista acaba por se identificar com a “política de mudar para continuar”. Continuar no contexto do subdesenvolvimento, tão necessário à expansão do capitalismo norte-americano.

Quanto à ajuda financeira decorrente dos convênios, a revelação do Relatório Pearson de que, no ano de 1965, a parte do Brasil na despesa total de assistência técnica, sob o Programa da USAID, foi cento e trinta e sete por cento da parcela dos Estados

Unidos” (ibidem p. 188) é apenas um exemplo pequeno de quanto nos custou o empreendimento.

O financiamento dos programas, conforme pode ser observado na pesquisa de ARAPIRACA, foi o financiamento de nossa dependência política-econômica aos EUA. O quadro espiralado das ramificações dos convênios previa aos coordenadores norte-americanos firmar emendas tanto quanto à vigência, quanto aos recursos necessários para a sua execução. Este mecanismo desencadeou um grande processo de envolvimento e endividamento do país e intensificou a submissão ao império norte-americano.

A este respeito, a transcrição do trecho do Boletim do Departamento de Estado Americano, nº 55 de dezembro de 1968 se mostra oportuna:

O maior erro cometido a respeito da ajuda ao estrangeiro é o de acreditar que enviamos dinheiro ao estrangeiro. Nós não o fazemos. A ajuda ao estrangeiro consiste em material, matérias-primas, serviços e produtos alimentares americanos. Desta forma, 93% dos fundos da AID são gastos diretamente nos Estados Unidos. (ROMANELLI, op. cit. p. 201).

Ainda a considerar que as agências internacionais de ajuda e cooperação técnica deixam as portas abertas dos setores produtivos de seus países para que os assistidos possam ir à busca, via importação de mercado, do know how científico, tecnológico previsto para a manutenção de programas que sabem ser insustentáveis com os recursos dos países aos quais “auxiliam”.

Verifica-se, nos textos pesquisados, que o processo global de treinamento e/ou formação vivenciado pelos brasileiros não abria espaços para uma reflexão crítica, para o confronto de realidades distintas. Sustentou-se no espaço da crença e da certeza de que os conhecimentos tecnocráticos, por si só, resolveriam as discrepâncias entre demanda e oferta social de educação e ajustariam o sistema educacional ao projeto de desenvolvimento do país.

O discurso do Prof. T. O. Walker, da Universidade de Ohio, às altas cúpulas do sistema americano sobre os programas de ação da Aliança para o Progresso, denuncia a ingenuidade com que as pessoas se devotaram ao trabalho:

A aliança mostra-se um fracasso... muitas pessoas sinceras trabalharam bastante para prover os governos latino-americanos de capacidade contra-revolucionária para assegurar um período de estabilidade no qual as nações envolvidas pudessem fazer a transição do subdesenvolvimento para a 'arrancada' desenvolvimentista... Infelizmente essas hipóteses foram prejudicadas por equívocos políticos e econômicos. Ignoramos o princípio mais básico da política: que os benefícios e privilégios correm para os grupos da sociedade em proporção direta a sua capacidade de demonstrar ou exercer o poder. [...] (ARAPIRACA, op. cit. p. 204).

Isto equivale a dizer que os maiores beneficiários serão, no caso específico dos Acordos MEC-USAID, não somente a sociedade norte-americana, como também os grupos sociais que sustentam o domínio político das nações subdesenvolvidas.

No êxtase de se construir um Brasil novo onde a educação é apresentada como área prioritária para a transformação sócio-econômica do país, os profissionais da área se dedicam aos Grupos de Trabalho - GTs - instituídos pelo MEC com o propósito de reformular todos os níveis e modalidades de ensino.

Os resultados apresentados pelos GTs consubstanciaram-se em leis educacionais dentre as quais destacam-se a Lei 5.540 de 28/11/1968 que instituiu os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e a sua articulação com a escola média, e a Lei 5.692 de 11/09/1971 que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

É dentro deste contexto que também se pensa e se planeja uma estratégia de ação capaz de unificar diretrizes e bases para a educação dos indivíduos excepcionais. Os conhecimentos acumulados pela Campanha Nacional de Educação de Cegos CNEC e pela Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais - CADEME servem de subsídios para a planificação gradativa de uma política educacional construída a partir dos estudos realizados pelos Grupos de Trabalho:

1º) Portaria 582 de 15/8/64: Grupo-Executivo encarregado de reformular as atividades do MEC no campo da educação dos excepcionais;

2º) Portaria 86 de 17/6/71: Grupo-Tarefa para implantar uma sistemática de trabalho educacional dirigida aos excepcionais em todo território nacional.

3º) Portaria 86 de 23/7/72: Grupo-Tarefa para a elaboração de Projeto Prioritário

nº35 - Educação Especial -incluído no I Plano Setorial de Educação e Cultura - 72/74.

Este último GT, conforme explícito no livro de NISE PIRES (1974), sua relatora e gerente — era formado por técnicos brasileiros, entre eles representantes do INEP e da CADEME, e por técnicos norte-americanos. Dele resultou o Decreto nº 72.425 de 03 de junho de 1973 criando, de acordo com seu Art. 1º, ”no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”.

Se a aliança MEC-USAID deixou nas leis educacionais e nos programas de ação delas decorrentes a mentalidade empresarial que orienta a implantação do novo modelo econômico e o controle e a repressão a assegurarem a implementação do mesmo, a criação do CENESP e conseqüentemente, sua política educacional não escaparam ao processo.

A racionalidade técnica invadiu os espaços educativos, visando maior produtividade: intercomplementaridade e entrosagem dos estabelecimentos de ensino, ênfase no planejamento, na tecnologia, na metodologia, na especialização, na plurivalência do professor.

Concomitantemente processou-se a perda de autonomia de instituições educacionais, repressão sobre as lideranças acadêmicas, estudantis e operárias, controle sobre os conteúdos curriculares, centralização do poder decisório.

O decreto de criação do Centro Nacional de Educação Especial estabeleceu, para a implantação do órgão, várias medidas de natureza técnico-administrativa, a começar pela absorção de instituições e serviços federais, já existentes, dedicados à educação especial. Nesse sentido, o CENESP incorporou o acervo financeiro, pessoal e patrimonial dos Institutos Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) que passaram a integrar a sua estrutura organizacional, bem como o acervo da Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) e da Companhia Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), ambas extintas pelo referido Decreto. (MEC/CENESP, 1981).

Contrário desde o início à idéia de um Órgão específico para determinar as bases e diretrizes da educação dos indivíduos excepcionais, a falta de representatividade das

diversas excepcionalidades em todos os Grupos de Trabalho que antecederam à sua criação, a constatação deste fato na própria estrutura do CENESP, a sua subordinação e a do Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES (as duas maiores e mais experientes instituições de ensino especializado do país) — a um órgão que se cria a partir de suas apropriações e não as representa compõem o quadro de fatos que fizeram do IBC um espaço de contestação ideológica frente ao instituído.

Além destes fatos, um outro surge que vai evidenciar a forma como o CENESP pretende, em nome de todos, intervir no espaço de cada um para “promover a expansão e melhoria do atendimento ao excepcional”.

Assim pensa o IBC no momento em que o CENESP inaugura o seu espaço institucional.

Tendo o CENESP, por Decreto, incorporado o acervo financeiro, pessoal e patrimonial do IBC e encontrando-se ainda cerceados os movimentos contra-ideológicos na sociedade civil o IBC assistiu perplexo a instalação do referido órgão nos domínios de seu espaço físico.

A instalação da sede do CENESP se operou de forma abrupta, sem nenhum estudo prévio dos prejuízos que acarretariam ao IBC. Para instalar-se, o CENESP ocupou o espaço construído nas obras de remodelação do IBC com as características necessárias ao atendimento do pré-escolar. E isto se fez num importante momento histórico pedagógico do IBC. Expandia-se, no pré-escolar, uma proposta educacional baseada em teorias e práticas montessorianas, onde o espírito da modernidade estava presente nos materiais, na decoração das salas de aula, no comportamento dos alunos e professores envolvidos e, obviamente, na aplicação metodológica. E tudo isto se perdeu, literalmente, da noite para o dia: o Jardim de Infância foi alojado, às pressas, num outro espaço físico - úmido e frio - constituído por um único salão. Com a atabalhoada mudança ambiental, grande parte do material pedagógico desapareceu e a infra-estrutura específica a este segmento educacional acabou. De imediato foi constatada a impossibilidade de se manter o Jardim de Infância que diante do desconforto se viu obrigado a gradativamente reduzir sua matrícula até a suspensão de suas atividades, em 1978.

O CENESP, instituição da política educacional dos indivíduos excepcionais, ignorava existências concretas em nome da organização de suas expressividades.

A primeira experiência da intervenção do CENESP no IBC se opunha ao estabelecido no Art. 2º do Decreto de sua criação, segundo o qual:

O CENESP atuara de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos que orientam a Educação Especial, no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta, para os que possuam deficiências múltiplas e superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade.

Proclamava uma preocupação nacional com o pré-escolar e, no entanto, desestruturava-o na maior instituição brasileira representativa da educação dos indivíduos cegos e de visão reduzida.

Este fato, por si só, desestabilizando a entrada do indivíduo cego no primeiro estágio sistemático de socialização evidenciou a fragilidade das intenções reais do CENESP frente à vontade política de viabilizar a participação do indivíduo cego nas práticas sociais. Aliás, diga-se de ante mão que se tratava de uma participação restrita já que no regime ditatorial ela só se faz possível dentro dos limites impostos pela repressão, os quais violam o exercício pleno da cidadania.

O poder de repressão tem entre seus mecanismos de controle social o de produzir discursos que cerceiam a cidadania pela adoção de termos conotados de significado reducionista. Justamente no momento em que a sociedade vivencia a repressão (ou por causa dela?) o CENESP o órgão destinado a assegurar maiores oportunidades educacionais aos indivíduos excepcionais, logicamente entendidas com maiores oportunidades de se edificar a humanização do homem opta pelo termo “deficiente” para a caracterização dos indivíduos constitutivos de seu universo de ação.

No confronto espontâneo que se estabelece entre a “deficiência” de alguns — onde se generaliza a concepção da incapacidade e a “eficiência” de outros, firma-se o poder de dominação destes sobre aqueles, apoiado na valoração estética dos corpos e na autoridade de um saber teórico cientificamente instituído.

Com o CENESP o poder dos técnicos se avulta. Sua gestão foi marcada por uma expressiva produção de conhecimentos técnico-administrativos, científicos e pedagógicos

sobre a educação dos indivíduos excepcionais. Para tanto, o CENESP conviniu-se com instituições de pesquisas e de ensino — nacionais e estrangeiras — como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação - CEDATE, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNDU, os Institutos Benjamin Constant e Nacional de Surdos - IBC e INES, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE etc.

Como resultado destes convênios vale destacar os Cursos de Mestrado em Educação Especial na UERJ e na Universidade Federal de São Carlos, em São Paulo, bem como a publicação das Propostas Curriculares para Deficientes Visuais D.V, Auditivos D.A.; Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços da Educação Especial abrangendo todos os tipos de deficiência: D.V, D.A, D.F, D.Mu e D.M (MEC, 1979-1985).

O levantamento estatístico de seu universo de ação, a sistematização de procedimentos educacionais e a divulgação de conhecimentos técnico-pedagógicas compuseram o quadro de realizações do CENESP em prol da unificação e aprimoramento da educação dos excepcionais.

Todos estes empreendimentos, sustentados pela ideologia tecnicista, intensificaram a crença no poder transformador do conhecimento técnico especializado. Assim, a Educação Especial, enquanto saber instituído, se revestiu de um “discurso oficial e competente” (CHAUI, 1981) cuja função diagnóstica foi marcar a diferença da excepcionalidade no contexto dos indivíduos comuns e, na contramão, utilizar mecanismos para minimizá-la e/ou anulá-la. Assim procedendo, o “discurso competente” dissimulou e ocultou a realidade e construiu uma teoria que até hoje, vem dando conta da maneira separada de educação dos indivíduos excepcionais, descontextualizando-a da totalidade dos fenômenos sócio-culturais.

Nesta dinâmica, pessoas que se pretendem representativas dos indivíduos excepcionais se ocupam a falar por eles, em nome deles, excluindo de seus discursos o discurso do excepcional. Um saber sobre o excepcional é produzido e colocado a disposição dos interessados enquanto o saber do excepcional é descartado e ignorado pelas instituições criadas para beneficiá-lo.

Dentro deste contexto são difundidos pelos especialistas da Educação Especial os princípios que consideram básicos no processo educacional dos indivíduos excepcionais:

Normalização e Integração (PEREIRA, 1989).

As conceituações destes princípios, conscientemente ou mal formuladas, penetraram no cotidiano pedagógico com suas falácias, geraram polemicas, interiorizaram-se nas práticas educacionais de uns e foram sumariamente rechaçadas pelas lideranças dos movimentos minoritários.

Sem mudanças conjunturais capazes de oferecer a infra-estrutura social necessária ao processo de autonomia do indivíduo excepcional para que ele pudesse, como cidadão, desfrutar dos bens sociais, o discurso técnico-pedagógico oficial interpreta o princípio de Normalização como processo educacional que tem por objetivo transformar o “indivíduo excepcional” em “indivíduo normal”, igual aos demais. Tanto, que o Apoio Técnico-Pedagógico à Educação Especial do programa do CENESP declara que:

Devido às carências existentes nos sistemas de ensino, decorrentes das diversas realidades sócio-econômicas e culturais do País, este projeto objetiva:

a) organizar e modernizar serviços de educação especial, mediante a realização de pesquisa, produção, experimentação e divulgação de material técnico-pedagógico e cooperação técnica aos sistemas estaduais de educação especial;

b) implantar e desenvolver sistemas de informação, orientação e conscientização da família e da comunidade, buscando sua efetiva participação no processo de normalização das pessoas em situação de excepcionalidade. (MEC / CENESP, op. cit).

Se Normalização é objetivo e Integração processo dela decorrente (PEREIRA,op.cit.) as concepções errôneas que se têm da primeira inviabilizam a realização da segunda.

Contudo, o CENESP apregoa “buscar soluções novas que possibilitem o aperfeiçoamento do sistema educacional, com o máximo de eficiência e o menor custo operacional possível”. (MEC/CENESP, op. cit.).

Não se pode descartar a possibilidade de no aperfeiçoamento da dinâmica pedagógica estarem incluídos os elementos básicos do princípio de Integração: integração temporal, integração instrucional e integração social (PEREIRA, op. cit.). Difícil é aceitar que um sistema educacional como o nosso, marcado há séculos pela escassez de

recursos financeiros, materiais tornar-se-á eficiente com baixo custo operacional.

É certo que a postura empresarial dominava a política educacional da época e que sua abordagem sistêmica apontava no Art, 3º da Lei 5.692/71 a saída racional para o equilíbrio das discrepâncias no interior do sistema de ensino.

Fora isto, o mesmo Art. 3º inaugurava a possibilidade de um espaço escolar onde novas relações sociais poderiam se desenvolver, incentivadas pelo confronto de presenças hura nas concretas e distintas que se afirmam na convivência coletiva e invocam investimentos afetivos.

Sob o nosso ponto de vista, o referido artigo acenava, então, à educação dos indivíduos excepcionais a brecha legal para a operacionalização do princípio de Integração defendido pela Educação Especial. Ele determinava que:

Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados por uma base comum e, na mesma localidade:

- a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;
- b) a entrosagem e a intercomplementaridade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uma para suprir deficiências de outros;
- c) a organização de centros interestaduais que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comum a vários estabelecimentos.

Entendendo a escola como espaço privilegiado para a vivência das atitudes e dos valores humanos, nada mais oportuno que a adoção de uma política educacional que, contemplando o Art. 3Q da Lei 5692/71, colocasse o IBC no circuito ativo dos sistemas escolares, sobretudo quando se sabe que o IBC havia se tornado para o CENESP (MEC/CENESP, op. cit.) “um campo de experimentação e demonstração de um atendimento educacional eficaz aos deficientes da visão”.

Se, portanto, inscrito na “entrosagem e na intercomelementaridade dos estabelecimentos de ensino”, como plano piloto de uma proposta pedagógica que se realimenta pelo confronto das diferenças individuais dos educandos, o IBC certamente se

tornaria a expressão viva de uma instituição aberta ao diálogo comunitário, alterando-lhe o curso segregacionista de sua história e a imagem social estigmatizada do indivíduo cego.

No entanto, esta não foi a postura do CENESP em relação do IBC. Nos arquivos da Associação dos Docentes do Instituto Benjamin Constant - ADIBC - encontra-se um relatório sobre o I Seminário da Pessoa Deficiente Visual e Auditiva no Sistema Educacional Brasileiro, ocorrido na década de 1980, a seguinte crítica:

A criação do Centro Nacional de Educação Especial, à revelia dos interessados, foi desastrosa para a educação dessas pessoas. Elementos voltados para interesses de outros grupos portadores de deficiências, apoiados em especialistas autoritários, passaram a ditar normas para as suas atividades. Os recursos financeiros foram reduzidos drasticamente, os equipamentos e materiais especializados tornaram-se escassos e de má qualidade, o pessoal insuficiente, as condições de trabalho insatisfatórias, a qualidade de ensino muita baixa e o número de alunos reduzidos.

A crítica ao CENESP das duas mais importantes instituições federais destinadas à educação de indivíduos excepcionais (Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES - e o IBC) encontram respaldo nas considerações de JANNUZZI (op. cit.) sobre a controvertida atuação do referido órgão em prol do aprimoramento do sistema educacional público para os indivíduos excepcionais. Segundo ela, as pressões manifestas por representantes de instituições particulares, especializadas em Educação Especial, influentes no MEC, garantiram-lhes o atendimento aos alunos excepcionais em maior número que no serviço público.

O sucateamento do IBC e o desprezo às suas manifestações durante a gerência do CENESP afetaram profundamente o ânimo político-pedagógico da instituição. Instaurou-se a desconfiança mútua, proliferou a crítica inoperante e os focos de resistência não conseguiram mobilizar o corpo docente na busca de soluções capazes de alterar o quadro de insatisfação.

A Portaria Ministerial 547 de 29/10/1975 que regulamentou o IBC a partir da criação do CENESP, por exemplo, permaneceu no contexto dos que o antecederam: identificado como regimento interno, o IBC deixou escapar a oportunidade prevista na Lei 5692/71. O parágrafo único do Art. 2º da Lei explicitava que:

A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

A despeito de sua subordinação ao CENESP, o IBC teria o direito de se organizar internamente, com a apresentação de um regimento próprio, construído a partir das bases. Regimento que espelhasse as aspirações técnico-administrativa-pedagógicas da comunidade escolar.

Sem o incentivo do CENESP, com a política do Sim, Senhor e com a descrença de sua força interna, a política educacionais do IBC ficou ao sabor das prescrições do CENESP e de administrações ditatoriais.

A década de 1980 se insinuou inovadora: o CENESP investiu no IBC e a abertura do quadro político nacional o impulsionou a dar maior organicidade às suas reivindicações. Foram criadas as Associações do Corpo Docente - ADIBC, dos Servidores - APIBC, dos Pais APIBC e o grêmio estudantil.

No período que se estendeu de 1980 a 1984 os programas do CENESP atingiram diretamente o IBC: reconstrução do espaço para o Jardim de infância, remodelação dos teatros, aquisição de maquinário para a Imprensa Braille etc.

Para o primeiro empreendimento descrito acima, o IBC interpretou a atuação do CENESP não só como uma preocupação da modernização, mas, sobretudo, como uma atitude de reparação: devolvia ao IBC o espaço educacional que lhe havia tomado na época da instalação de sua sede. Assim, o IBC eliminava o caráter inovador de uma política e aplicava-lhe o caráter reparador no cumprimento dos programas do CENESP.

Quanto aos teatros, é digno de nota o que se encontra no Relatório CENESP - 1979 a 1985, páginas 75-77.

O CENESP criou no IBC o ESPAÇO CULTURAL INTEGRADO que:

Representa a busca incessante de mecanismos educacionais eficazes que permitam facilitar a participação plena da pessoa deficiente física, sensorial, mental ou superdotada, no processo de desenvolvimento de nossa sociedade.

Este Espaço Cultural compreendia Galeria de Arte, Mini-Auditório, Sala de Expressão Corporal e o TEATRO Benjamin Constant. Todos estes espaços foram remodelados para atender àqueles objetivos. Se alguns deles poderiam ser usados livremente pelo IBC, o TEATRO estava subordinado à administração do CENESP. Se o CENESP criava o Espaço Cultural INTEGRADO é porque, supõe-se, ele faria parte de um projeto educacional (lembram-se da “entrosagem e intercomplementaridade?”). Pois bem, jamais se viu algo parecido no IBC.

Diante das carências institucionais a sofisticação do TEATRO confere à sua existência uma feição surrealista, como se pode constatar:

No que se refere ao público cego, haverá sempre o emprego intensivo de estimulações táteis e auditivas, além de orientação especial e informações complementares. O espectador cego, sempre que desejar, pode solicitar o reconhecimento tátil antecipado dos cenários e trajes a serem usados nas peças teatrais, assim como ouvir, em fita gravada, a voz dos atores, visando melhor identificação dos personagens interpretados durante o espetáculo.

No ato da compra do ingresso, o público cego poderá receber um programa impresso em Braille e uma folha em Thermoform que lhe indique em alto relevo, o acesso a platéia, localização da poltrona, indicações de saídas de emergência e sanitários.

Para atender às necessidades do público surdo o TEATRO foi equipado de:

20 headphones de alta amplificação para serem utilizados por surdos. Neste equipamento, os sons captados pelos microfones de palco são enviados a um equipamento especial que os transformam em sinais de rádio e, nessa frequência, transmitidos a uma antena localizada no piso da platéia, possibilitando a sua captação pelos receptores, embutidos nos headphones. A utilização desse sistema, em substituição ao sistema convencional (em que os headphones são ligados às poltronas, através de fios) evita que a pessoa surda fique condicionada a somente utilizar lugares pré-estabelecidos na platéia.

Toda esta tecnologia de 1º mundo jamais conseguiu ser plenamente operada por razões óbvias, mas que vale a pena destacar algumas: escassez e/ou falta de mão-de-obra qualificada; falta de interesse e de recursos para a montagem de espetáculos teatrais

compatíveis com as limitações impostas pela excepcionalidade de cada um, possibilitando a todos a compreensão global do espetáculo; falta do público específico para o qual foi destinado. Conclusão: o TEATRO ficou aberto a comunidade e quando devolvido ao IBC trazia as perdas e os danos de uma administração que não fiscalizava nem zelava pela manutenção do bem público. Que benefícios reais trouxe para o projeto de “expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais?”

Das máquinas compradas para a modernização da Imprensa Braille através do convênio com o PNDU, uma delas, por inexistência no país da matéria-prima, permaneceu em desuso e o tempo tratou de danificá-la.

Desta forma, as intenções do CENESP em proporcionar condições de melhorar o atendimento educacional do indivíduo cego foram sendo ironizadas pelo IBC que passou aos “trancos e barrancos” a investir nos seus procedimentos pedagógicos pra expandir a especialização necessária no processo educacional do indivíduo cego: reiniciou, com uma nova estrutura, o seu curso de especialização de docentes na área da deficiência visual e promoveu a renovação do conteúdo programático do currículo escolar, assim como a adaptação de livros didáticos para o sistema Braille.

A teoria de um lado e a prática de outro, a tensão a equilibrar as duas, fizeram com que a década de 1980 fosse marcada por conflitos internos que colocaram na superfície das relações sociais do corpo docente antigos e novos problemas, como por exemplo: o confronto das diferenças individuais, do paternalismo e da emancipação, do engajamento político do ato pedagógico, do jogo democrático no interior da escola e na relação desta com o poder estatal. O espaço escolar se transformou num espaço de luta ideológica onde as relações de poder, disseminadas por todo o tecido institucional, adquiriram conotações variadas que interferiram na dinâmica pedagógica.

Embora o corpo docente do IBC desde 1943 admitisse em seu quadro um maior número de professores videntes, em função da matrícula de alunos com visão reduzida, os concursos públicos realizados em 1958 e 1960 tiveram como objetivo regularizar a situação de interinidade daqueles que ali exerciam o magistério, na sua grande maioria professores cegos, e conferir oportunidade a seus ex-alunos cegos o ingresso no quadro do corpo docente do IBC, respectivamente.

A prática institucional determinava, professores cegos para alunos cegos e professores videntes para alunos de visão reduzida. Veladamente ela se alimentadas relações de poder consubstanciadas no confronto entre o saber do excepcional e o saber sobre o excepcional a conduzir o processo pedagógico do indivíduo cego.

Com ela o IBC reproduz o conflito social da segregação das minorias, sendo estas, no seu interior, os professores videntes.

No entanto, na gestão do CENESP foram realizados dois concursos públicos para o magistério, em 1979 e 1984. Eles romperam com a tradição institucional da condição visual do professor na condução do processo ensino-aprendizagem dos alunos do IBC.

Pelos motivos já apontados, esta ruptura gerou polêmicas ainda mais quando provocadas pelo CENESP. A partir de então observa-se que são os professores quantitativamente equivalentes quer pela condição visual quer por idéias preconceituosas. De um lado e de outro processa-se a discriminação onde sobre a condição visual constrói-se, consciente ou inconscientemente, relações de poder que não questionadas se evidenciam na ocupação física dos espaços institucionais, nas expressões verbais, faciais e gestuais, nos comportamentos anti-sociais, no isolamento do ato pedagógico.

Enquanto o processo ensino-aprendizagem se desenrola ao sabor da ideologia, convicção, compromisso ou não com a luta pela emancipação do indivíduo cego de cada professor, a interação do corpo docente se faz parcimoniosa, com a cautela da suspeição, sem qualquer intervenção da Direção e/ou do Departamento Pedagógico.

A suspensão deste cotidiano escolar parte sempre da mobilização da ADIBC, regimentando seus associados para uma participação mais efetiva na defesa do IBC e na programação de reuniões de confraternização.

Em 1986, as Associações dos Docentes do IBC e do INES, em assembléias e seminários, discutem as novas propostas do Governo em relação a Educação Especial: transformar o CENESP em SESPE - Secretaria de Educação Especial.

Documentos da ADIBC expressam a indignação e apontam soluções:

No momento em que somos informados pelos meios de comunicação de que o Poder Público pretende adotar medidas para atender a interesses dos responsáveis pelo Centro de Educação Especial, transformando o mesmo em uma Secretaria de Educação Especial, justo no instante em que o Brasil atravessa um período de mudança e o governo acena ao povo com promessas de participação na solução de seus problemas, é dever dos corpos docentes do Instituto Benjamin Constant e do Instituto Nacional de Educação de Surdos manifestar sua posição através de propostas objetivas, visando à correção das distorções que prejudicam a educação das pessoas deficientes visuais e auditivas em nosso país.

Eis as reivindicações junto às autoridades competentes:

1 - Integração da educação das pessoas portadoras de deficiência visual e auditiva no sistema de educação geral, tendo suas instituições ligadas diretamente a SEPS, como mesmo status de autarquia conferida as demais Escolas de Ensino de 12 e 22 Graus da Rede Federal, assim como as condições de trabalho de seus professores, não havendo necessidade da criação de qualquer Secretaria de Educação Especial.

2 - Realização de um censo nacional de portadores de deficiências visual e auditiva que levante suas condições de vida, as causas mais frequentes dessas deficiências, bem como as áreas de incidência.

3 - Estudo aprofundado e revisão da Legislação Educacional, nos aspectos que afetam as pessoas portadoras de deficiência visual e auditiva.

4 - Reaparelhamento das escolas especializadas e criação de novas escolas especializadas onde se fizer necessário.

5 - Ampliação do quadro de professores e técnicos especializados nas áreas, implementando-se a realização de cursos de especialização e treinamento nas instituições especializadas.

6 - Inclusão de matérias obrigatórias sobre educação de pessoas portadoras de deficiência da visão e da audição nos cursos de formação de professores e técnicos de educação que irão trabalhar no 1º, 2º e 3º graus.

7 - Criação de condição para a integração da pessoa portadora de deficiência da visão e da audição em escolas comuns, instituições de ensino profissionalizantes e universidades de acordo com suas possibilidades e interesses.

8 - Criação de centros produtivos de Equipamentos e Materiais Especializa dos nas instituições de ensino aos portadores de deficiência visual e auditiva.

9 - Criação de Centros Profissionalizantes nas escolas especializadas.

10 - Reconhecimento oficial da linguagem sinalizada, visando facilitar a integração educacional, profissional e social dos deficientes auditivos.

11 - Participação de entidades e/ou movimentos representativos de pessoas portadoras de deficiências visual e auditiva em toda e qualquer comissão com propósito de tomar parte nas discussões e decisões que afetam a sociedade de forma ampla e geral. (IBC - 1989-1990)

Num outro documento (IBC, op. cit.) as Associações do IBC e do INES retomam o tema e declaram que “A transformação do CENESP em Secretaria Especial é um premio a incompetência” e denunciam o caráter discriminatório das medidas governamentais, como se vê seguir:

Vinculá-los (o INES e o IBC) a uma secretaria especial isolá-los do restante do sistema educacional. [...]

Enquanto todas as escolas do Ministério da Educação são autarquias ou fundações, o INES e o IBC são e não deixarão de selos órgãos da administração direta, o que os impede de participar das decisões políticas que os envolvem. As medidas são tomadas de cima para baixo, sem que os interessados sequer tomem conhecimento. As informações são liberadas em função dos interesses das atividades. A autonomia administrativa e financeira prometida aos dois Institutos em nada modificara esta situação. A luta de seus professores pela democratização do ensino e das instituições educacionais continuara mais difícil que as de seus colegas das demais escolas.

As pressões das Associações não alteraram o animo do Governo. Assim, o Decreto nº 93613 de 21 de novembro de 1986 transforma o CENESP em SESPE, dota as duas instituições de autonomia limitada e as vincula, para efeito de supervisão ministerial, à Secretaria de Educação Especial — SESPE — do Ministério da Educação.

A passagem do estado de dependência para o de dependência administrativa, sem

qualquer movimento sério e contínuo que permitisse a todos discutir democraticamente suas implicações, agravou a situação interna do Instituto.

PAULO FREIRE (1978) na análise que faz da luta do oprimido frente ao opressor na busca da libertação demonstra que se o oprimido, durante o processo, não consegue ver-se como “ser dual”, aquele que “hospeda”, na sua interiorização, o opressor, fracassa na luta e passa a reproduzir valores e componentes semelhantes ao do opressor.

Esta foi a postura da Direção frente aos funcionários do IBC. No período que antecedeu à autonomia jogava a causa de sua inoperância na sua subordinação ao poder federal. Livre, o novo poder abafou a ação pedagógica com o controle orçamentário e perdeu-se num emaranhado de ações administrativo-burocráticas mal definidas.

Libertou-se — diz Fromm — dos vínculos exteriores que o impediam de trabalhar e pensar de acordo com o que havia considerado adequado. Agora — continua — seria livre de atuar segundo sua própria vontade, se soubesse o que quer, pensa e sente. Mas não sabe. Ajusta-se ao mandado de autoridades autônomas e adota um EU que não lhe pertence. [...] apesar de seu disfarce de iniciativa e otimismo, o homem moderno está esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente e, como que paralizado, para as catástrofes que se avizinham. (Ibidem, p. 44).

E o monólogo, disfarçado em diálogo, foi adotado pela Direção na relação de poder que estabeleceu com os funcionários.

As reuniões administrativo-técnico-pedagógicas tornaram-se fundamentalmente dissertadoras. Apresentando “conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram” (ibidem, p. 65) esvaziaram o valor da palavra, transformando o discurso em verbosidade alienada.

A palavra dos funcionários frente ao novo poder constituído era rebatida com chavões que, distanciando-se dos conteúdos apresentados, deixavam-nos alheios ao clima dialógico.

Muitas foram as vezes, também, que a palavra foi usada com a intenção de colocar os direitos dos funcionários, adquiridos por imposição legal, como benefícios doados pela Direção. Esta visão paternalista servia como mecanismo de domesticação, ameaçando funcionários e levando-os a um comportamento submisso.

Todos esses procedimentos fortaleceram o clima antidialógico entre a Direção e funcionários e instalou-se a desesperança. “Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril, é burocrático e fastidioso”. (Ibidem, p. 91).

É dentro deste clima que o IBC recebe através da Portaria Ministerial nº 447 de 05 de agosto de 1987 um novo Regulamento Interno. São-lhe novamente atribuídas finalidades que extrapolam o processo ensino-aprendizagem. Finalidades que, a partir de suas experiências intra-escolares, ratificam, o IBC como centro de difusão de conhecimento e de pesquisas afins à sua especificidade educacional. É dentro deste espírito que a primeira finalidade do IBC, expressa no seu Regulamento Interno lhe confere a responsabilidade de “em consonância com a política nacional de Educação Especial, subsidiara formulação da política nacional de educação especial para as pessoas cegas e de visão subnormal”.

Esta é, sem dúvida, a mola propulsora de todas as demais que vão lhe servindo de apoio, abrindo perspectivas de permanente atualização, tanto no campo educacional como) no científico e político-sócio-cultural. As ações delas emanadas convergem-se em benefício da verdadeira e plena integração político-social do indivíduo cego e/ou de visão reduzida.

E para tanto, sua estrutura organizacional lhe propicia operacionalizar, a contento, suas finalidades, como vemos a seguir.

1. CONSELHO CONSULTIVO

2. DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

2.1 Serviço de Ensino

2.2 Serviço de Registro e Controle Escolar

2.3 Serviço de Orientação Educacional

2.4 Serviço de Pesquisa de Mercado de Trabalho e Encaminhamento Profissional

3. DEPARTAMENTO DE ATENDIMENTO AO EDUCANDO

3.1 Serviço Médico-Odontológico

3.2 Serviço de Atendimento Social

3.3 Serviço de Nutrição

3.4 Serviço de Acompanhamento e Apoio ao Educando

4. DEPARTAMENTO TÉCNICO-EDUCATIVO

4.1 Serviço de Estudo e Pesquisa

4.2 Serviço de Imprensa Braille e Publicações para Cegos

4.3 Serviço de Desenvolvimento e Distribuição de Recursos Didáticos

4.4 Serviço de Especialização e Aperfeiçoamento de Recursos Humanos

5. DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

5.1 Serviço de Programação e Orçamento

5.2 Serviço de Execução Orçamentária Financeira

5.3 Serviço de Pessoal

5.4 Serviço de Atividades Auxiliares

É patente a complexidade que é administrar o IBC sem esquecer-lo instituição destinada a promover a educação dos indivíduos cegos e de visão reduzida. Esta é a sua Razão de Ser, desde 1854, ano de sua criação.

Se outras competências lhe vão sendo incorporadas por exigências de modernização no âmbito da administração pública e/ou por exigências da evolução histórica da sociedade, a Razão de Ser — promover a educação dos indivíduos cegos e/ ou de visão subnormal — não pode ser relegada a segundo plano. Deve existir a consciência de que tudo o que se faz no IBC, através de seus Departamentos e Serviços, tem como objetivo, direto ou indireto, garantir um alto nível de qualidade de educação para todos os seus alunos que, diariamente, freqüentam suas salas de aula. Só assim poderá cumprir sua função de centro de difusão de conhecimento e de pesquisas a fins à sua especificidade educacional.

O novo Regulamento Interno do IBC legitima sua importância nacional no processo de integração político-sócio-cultural dos indivíduos cegos e/ou de visão reduzida.

A Instituição revive a expectativa otimista de renovação e frustrada vê chegar o final de mais um ano letivo carente de inovações administrativo - técnico-pedagógicas. Todos vivenciam a manutenção do **status quo**.

Frente a inércia institucional, a ADIBC e a ASIBC, nos dias 28, 29 e 30 de março de 1988, mobilizam toda a comunidade escolar com o “Seminário Discutindo o IBC”. Pela primeira vez em sua história todas as atividades do Instituto são interrompidas para que os funcionários pudessem avaliá-lo diante da situação caótica em que se encontrava.

Com o Seminário visualizou-se a possibilidade de uma mobilização de subgrupos, a nível de organização de um novo processo de participação na comunidade escolar para o estabelecimento de políticas, diretrizes e ações que, substancialmente, atendessem às necessidades do IBC como um todo, a curto, médio e longo prazo.

Ele trouxe à tona os problemas enfrentados pelo IBC nas suas relações com o poder estatal, com a sociedade e com a sua própria comunidade e propôs soluções capazes de alterar o nível destas relações.

Caracterizado o IBC, no Seminário, como uma Instituição Total (“o IBC é uma instituição voltada para dentro de si mesma; fechada em sua estrutura física e administrativa. Seus órgãos funcionam isoladamente, como cada um deles fosse o único”, p. 5) a operacionalização das ações programadas encontrou as dificuldades inerentes da força institucional dos estabelecimentos sociais assim identificados.

Sob um outro aspecto, a inexperiência democrática — herança do nosso passado cultural impediu o avanço no processo decisório das ações programadas pelas bases da instituição. A submissão ao “senhor do engenho” se manifestava na medida que se entendia que somente à Direção cabia decidir. Tudo era levado ao poder central e tudo e todos ficavam à espera da aprovação. E tudo e todos se perdiam frente à palavra que de lá vinha, desprovida de suas dimensões solidárias: reflexão e ação. E nada *se* transformava frente à palavra inautêntica.

Por outro lado, cientes de que a reorganização do Instituto não se restringia a uma tarefa exclusiva de seus funcionários, a ADIBC e a ASIBC entregaram, no dia 13 de maio de 1988, (cem anos de Abolição da Escravidão!) ao Sr. Secretário de Educação Especial, Prof. Rômulo Galvão, no auditório do IBC, a cópia do relatório do Seminário.

Em outubro de 1989, foi enviado ao mesmo Secretário de Educação Especial um ofício apontando, novamente, a necessidade de respostas concretas por parte do Governo para a situação degradante do IBC. O referido ofício solicitava, inclusive, aos órgãos competentes a autorização para a adoção do Art. 2Q na Medida Provisória nº 81, de 18 de

agosto de 1989, que permitia o provimento de cargos e empregos em órgãos da saúde e do ensino, através de concurso público. (IBC - Arquivo 1988-1990).

Em 05 de março de 1990 um novo relatório foi enviado ao Exmo. Sr. Ministro da Educação pelas Associações dos Professores, dos Funcionários, Pais e Alunos, reiterando suas antigas reivindicações. (Ibidem)

Se o monólogo se firmava em relação ao poder estatal o mesmo se refletia em relação ao poder institucional.

A liberdade de ação do IBC não encontrou vontade política de seus administradores nem mesmo se assegurar-lhe direitos importantes para o seu fortalecimento interno como, por exemplo, a criação de seu Conselho Consultivo (CC), da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) como da Comissão Permanente de Pessoal Técnico-Administrativo (CPPTA). Direitos estes que, expressos no Dec. nº 94664 de 27/7/87, e pressionados pelas lideranças intelectuais poriam toda a comunidade do IBC na busca, com a Direção, de soluções para os problemas do IBC. Somente o primeiro - CC - tornou-se realidade, com sua posse em 1989. Sua atuação foi inexpressiva em virtude do pouco espaço democrático no interior da instituição, para, finalmente ser desativado no ano de 1990, por força da Intervenção Federal.

Esta foi a resposta do Governo a tantas solicitações de cooperação democrática na luta pelo engrandecimento técnico-pedagógico-administrativo da única instituição federal de ensino destinada a promover a educação dos indivíduos cegos, desde os meados do sec. XIX.

A Intervenção Federal foi alardeada por todos os meios de comunicação no estilo “efeito demonstração” no momento em que, politicamente, perpassava pela imprensa severas críticas ao desempenho do Sr. Chiarelli no Ministério da Educação, face a sua omissão frente aos grandes problemas educacionais do país.

A Intervenção Federal atingiu ao mesmo tempo o IBC e o INES. Foram as únicas escolas no Brasil a sofrerem este tipo de ação governamental e justamente as duas únicas instituições federais de ensino especial.

É curioso que no momento em que estas escolas, mobilizadas diante de um novo quadro político, que acenava à toda população as regras do jogo democrático, ao executá-las através da palavra escrita (documentos enviados ao MEG por suas:

Associações) não encontraram o espaço para o diálogo democrático. Foram sumariamente colocadas à escanteio, ignoradas as suas aspirações, humilhadas e feridas no seu orgulho educacional. 'Todas as tentativas de ações pedagógicas pautadas na dignidade do homem enquanto ser político-democrático foram arrazadas pela agressão do próprio Ministério da Educação, órgão que, por competência, deveria ser o baluarte teórico e prático do exercício da democracia.

Mais curioso ainda é saber que no período de 02 a 04 de outubro de 1989 o IBC abriu suas portas ao MEC para que no seu espaço institucional fosse realizado o I ENCONTRO INTEGRADO SESPE/SEB/SEG. Este evento tinha como objetivo fazer uma análise conjunta com os representantes da Educação Especial, do Ensino Básico e Ensino de 2º Grau das Secretarias de Educação das Unidades Federadas da situação atual de Educação Especial no país. Os resultados obtidos serviriam de subsídios para a elaboração de um plano integrado de educação nacional. Um plano que contemplasse o “atendimento educacional dos portadores de necessidades especiais” no contexto do ensino regular. (MEC/SESPE, Brasília, 1989).

Podemos dispensar os depoimentos dos representantes das Unidades Federadas, constantes no documento citado, como testemunhas da falácia com que até então vem sendo utilizado, nos discursos oficiais, o termo integração e as ações dele decorrentes. O título por si só já é revelador: I ENCONTRO INTEGRADO.

O interessante é que apesar do “ENCONTRO INTEGRADO”, a publicação pelo MEC do documento gerado a partir dele, intitulado PROPOSTA DO GRUPO DE TRABALHO instituído pela Portaria nº 08 de 22/08/90 da SENEb se apresenta à comunidade não como uma proposta, mas como plano definido de uma política que se pretendia afinada com a Política Nacional de Educação até, então, ignorada nos meios educacionais. O “Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação” previsto para o período de 1991 a 1995 foi publicado em dezembro de 1990.

Não se sabendo, portanto, quais seriam as diretrizes nacionais para a Educação, a credibilidade na afinidade de intenções entre o expresso no “Documento Proposta” e o contexto global da Educação fica, politicamente, fragilizada e desprestigiada. E novamente vem à tona a força de apêndice da Educação Especial, o seu isolamento a nível estrutural da Política Nacional de Educação, o grande engodo das propostas

integracionistas.

No entanto, o "Documento Proposta" afirma que:

Torna-se imprescindível uma mudança radical de mentalidade e da maneira de encarar o processo educacional, ao se estabelecer políticas e diretrizes... (MEC, 1990, p. 10).

A nosso ver, a primeira mudança radical resultaria na adoção de uma forma nova de se pensar o planejamento educacional.

Tudo indica, no entanto, que o referido documento foi produzido por técnicos e para técnicos. Aqueles que vão de fato implementá-lo no dia-a-dia das salas de aula não tiveram voz (porque não foram chamados para participar dos encontros que o geraram) e nem ouvidos porque a maioria quase absoluta nada ouviu sobre ele.

A sensação que se tem é que no domínio fechado de uma fraternidade de eleitos, os técnicos sabem o que é certo e bom, pensam e projetam decisões: o povo deve obedecer e executar.

Seu estilo e conteúdo, no que se refere à operacionalização das diretrizes e mesmo às próprias diretrizes são tipicamente os do planejamento tradicional tecnocrático. E este, que se diz politicamente neutro, já demonstrou nas nossas experiências passadas, a despeito de toda a sua lógica interna e racionalidade técnico-científica, que não surte os efeitos desejados. Isto porque não atende aos interesses e necessidades reais daqueles para quem ele se dirige ou porque acabam abandonados no meio do caminho, face a inviabilidade político-sócio-econômico-cultural de sua aplicação na realidade brasileira.

O "documento Proposta" é de inspiração funcionalista, com visão de sociedade em ordem. Tem solução para todas as questões que normalmente se apresentam como obstáculos no nosso campo educacional: escassez e/ou inadequação de recursos humanos e materiais. Desta forma cria uma imagem de infalibilidade e desperta no senso-comum a crença na vontade política do novo Governo em reverter a desordem educacional do país.

Será que a Intervenção Federal do MEC no IBC, da forma abrupta como se operou, surpreendendo a Instituição como um todo, foi a estratégia política encontrada para se efetivar a "mudança radical da mentalidade e da maneira de encarar o estabelecimento de novas políticas e diretrizes" da Educação Especial?

Certamente que sim, pois, findo o prazo da sindicância, o IBC é entregue à comunidade, tendo no seu posto de Direção a mesma pessoa que atuou como Diretora Interina no período intervencionista, integrante, inclusive, da equipe responsável pela elaboração do “documento Proposta”. E imediatamente anuncia-se à sociedade o Plano de Reestruturação de IBC “a fim de atender a atual Política Nacional de Educação, edimensionando e ampliando consideravelmente as suas funções, a fim de transformar-se em Centro de Excelência, atuando a nível nacional”.

Indiferente aos reclamos da comunidade escolar a exigir o cumprimento do jogo democrático na definição dos destinos do IBC, o que implicaria a adoção de um planejamento participativo, a direção opta pela postura ditatorial na participação à comunidade escolar do planejamento por ela determinado.

Não vamos nos deter na Proposta de Reestruturação do Instituto Benjamin Constant, porque, enquanto se aguarda a aprovação dos novos Regimento e Organograma dela decorrentes, o que de direito está em vigor é o Regimento expresso na Portaria 447 de 05/8/87, a bem da verdade desfalcado de pessoas, Departamentos e Serviços por força dos novos planos de reestruturação.

Curiosamente, pessoas não comprometidas com a problemática da educação dos indivíduos cegos assumem postos de comando, assim como todos os professores cegos são afastados dos mesmos e substituídos por aquelas ou por colegas videntes.

No início de 1992 é criada pelo MEC uma comissão para reavaliar o IBC. Constata-se o quão distante se encontram a teoria e a prática tanto do antigo como do novo plano educacional. (MEC/SENEB, 1992).

O relatório final da Comissão aponta as falhas institucionais, mas se mantém afim com a ideia de transformar o IBC num “Centro de Excelência”. O propósito de uma escola de 1º grau com ele se perde e no seu lugar surge a Escola de Aplicação que tem por finalidade:

desenvolver técnicas inovadoras na área da deficiência visual, criando, adaptando e produzindo material didático pedagógico; e

promover estudos e pesquisas sobre o ensino-aprendizagem do deficiente visual, a fim de subsidiar os sistemas de ensino obrigatório das unidades federadas. (ME, 1991-1995, IV).

Mais uma vez a ADIBC e a ASIBC mobilizam seus segmentos e todos juntos erguem suas vozes. A polêmica de reestruturação do IBC extrapola os muros institucionais num trabalho corpo a corpo com a sociedade e de mataria paga nos meios de comunicação de massa e sensibiliza a Nação.

Neste período, o IBC vive momentos de impasse quanto ao seu destino. A instabilidade tem suas raízes no passado, mas o Plano Setorial de Educação Especial do Governo Collor evidenciou magistralmente a forma antidemocrática de julgar, sob a égide da modernidade, como o IBC pode melhor atender às necessidades educacionais do indivíduo cego e de visão reduzida.

A polemica adentrou a gestão do terceiro Ministro da Educação do Governo Collor, circundada pela crise política do país. A evolução desta leva à Presidência da República o vice-presidente Itamar Franco que dá posse ao quarto Ministro da Educação.

No final de 1992, com o respaldo da comunidade escolar, um professor cego, do quadro docente do IBC, é nomeado Diretor Geral do Instituto Benjamin Constat, em caráter de interinidade.

O respaldo da comunidade a legitimar a nova Direção do IBC e as implicações políticas inerentes ao poder interino deixam indícios de uma crise não solucionada. Difícil prever o seu desfecho. Difícil mesmo interpretá-la nos seus detalhes, pois a proximidade dos fatos interfere na apreensão objetiva da realidade. Por isto, deixamos para um outro tempo a continuidade da história desta Instituição, que, a despeito de suas falhas, vem sendo, no decorrer da História da Educação Brasileira uma das que mais se esmera na tarefa de educar os indivíduos cegos, preocupada sempre na difusão de seus conhecimentos técnico-pedagógico por todo o território brasileiro.

CONCLUSÃO

A história do Instituto Benjamin Constat, enquanto espaço social destinado a promover a educação dos indivíduos cegos e de visão reduzida, está vinculada ao contexto político-sócio-econômico-cultural do país, sendo, portanto, limitado, ou mesmo inadequado, conotar a apresentação cronológica de uma série de fatos como representativa de sua realidade institucional.

A pesquisa sobre o IBC procurou ir aos fatos, concebidos como fenômenos sócio-culturais, e interpretá-los nos seus aspectos multifacetados. Fizemos, então, uma leitura da historicidade do IBC no contexto político da educação, tendo como palco dos acontecimentos os diferentes momentos de formação da sociedade brasileira.

O caminho por nós percorrido forneceu elementos para periodizar a história do Instituto, trazer à tona parte de sua ordem institucional e parte de seu pensar sobre o estabelecido, como, também, proporcionou uma panorâmica de sua trajetória no contexto da História da Educação Brasileira.

Constatamos que o IBC encontrou na origem social de seus alunos e na arbitrariedade cultural com que se produziu um modelo de indivíduo os entraves ao reconhecimento político-social de sua especificidade. Com isto, a sua historicidade traz a marca da segregação, percebida na dicotomia da política educacional, nos regimentos internos ditados pelo poder público, nas teorias e práticas advindas de ambos e na força de sua ordem institucional.

Concebido como escola, o Instituto vivenciou uma prática institucional asilar por mais de sete décadas (1854/ 1937). Os resquícios desta representação social são percebidos nos anos subseqüentes de seu desenvolvimento através dos mecanismos contraditórios, utilizados pela sociedade política, para fazê-lo cumprir sua função social.

Simultaneamente a este processo, movimentos isolados e/ou coletivos emergiram no seu espaço escolar, tentando mostrá-lo não só como espaço de legitimação e reprodução das desigualdades sociais, como, também, espaço propício de contestação de ideologias e práticas sociais dominantes.

Assim, de forma gradativa e, ainda hoje, fragmentada, a relação dialética entre escola, política e educação vem se infiltrando no seu espaço institucional, inspirando o

levantamento de questões que implicam uma reflexão crítica frente aos conceitos diferenciados de democracia e cidadania que permeiam a sociedade brasileira.

“A educação tem conexões fundamentais com a idéia de emancipação humana, embora esteja em constante perigo de ser capturada para outros interesses” (Connell et al., in Giroux 1986, p. 155). É sobre esta tensão que gira o antagonismo das lideranças do IBC em relação aos discursos oficiais voltados para o processo educacional dos indivíduos cegos. Através de leis e/ou outros instrumentos jurídicos, portanto no nível da abstração, tais discursos preconizam medidas educacionais para uma ordem social mais justa, mais humana, na tentativa de igualar os homens entre si. Elas sustentam uma visão romântica de homem e de sociedade por desconsiderarem como estes se relacionam no plano concreto da realidade social para se produzirem e as suas riquezas. Por outro prisma, elas disseminam, no imaginário social, que é possível igualar o que é desigual, em vez de fazer com que os homens se percebam na diferença, a igualdade e na igualdade, a diferença.

Alicerçadas em falsas premissas, as práticas das políticas educacionais tem significado retirar do homem o que ele tem de mais original: a sua individualidade. Como consequência elas tem se pautado no cumprimento de normas, na padronização de comportamentos, na inibição da capacidade criativa do indivíduo na sua relação consigo mesmo, com o ambiente e com o social.

Há portanto um descrédito para as soluções propostas pelo poder público para viabilizar o processo educacional do indivíduo cego em conformidade com os objetivos proclamados pela Educação: promover a emancipação do homem.

No espaço escolar do Instituto Benjamin a maior parte das teorias e práticas advindas das políticas educacionais trazem as marcas de ações tutelares que se de uma forma ou outra são introjetadas no cotidiano escolar, encontram também no mesmo espaço institucional formas de resistência. Assim, o IBC vai se enquadrando no que Giroux (1986 p. 157) assegura:

... a escola “uma esfera que deve ser seriamente considerada como um local para se criar um discurso crítico em torno das fórmulas que uma sociedade democrática poderia tomar e das forças socio-econômicas que impedem tais formas de emergir”.

A história do Instituto nos mostra que este “discurso crítico” que vem, há mais de um século, sustentando sua proposta pedagógica e que ele se revitaliza sempre que o IBC se sente ameaçado por políticas educacionais que tendem a cercear os projetos de emancipação do indivíduo cego e o exercício de sua cidadania.

Por fim, a análise do quadro evolutivo do IBC desempenha uma função inovadora ao propiciar o conhecimento de seu processo histórico.

Exerce também uma função estimuladora na medida que abre perspectivas para o desenvolvimento e/ou aprofundamento deste ou de outro tema referente ao Instituto Benjamin Constant como, inclusive, oferece elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos no Brasil.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Maria Angela Vinagre de. História da Educação Brasileira - o problema de sua periodização. Revista de Estudos Pedagógicos. Brasília, 69 (161):112-49, jan/abr. 1988.
- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 5ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARAPIRACA, José Oliveira. A USAID e a Educação Brasileira - Um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979.
- AZEVEDO, Fernando de. A Cultura Brasileira. Vol. II. 3ed. São Paulo: Melhoramentos, 1953.
- BERGER, Peter L. LUCKAMANN, Thomas. A Construção Social da Realidade - Tratado de Sociologia do Conhecimento. 8ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BRASIL. Assistência Pública e Privada no Rio de Janeiro - História e Estatística - Comemoração do Centenário da Independência Nacional. Rio de Janeiro: Typografia do Anuário do Brasil, 1922.
- _____. Diário Oficial. Regimentos Internos do Instituto Benjamin Constant (1854 a 1986).
- _____. Ministério da Educação e Saúde. Panorama da Educação Nacional - Discursos do Presidente Getúlio Vargas e do Ministro Gustavo Xanxene de Moraes. Rio de Janeiro, 1937.
- _____. Ministério de Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. CENESP - Estrutura Organizacional, Diretrizes e Programação. Rio de Janeiro. CENESP.
- _____. Ministério da Educação. Proposta do grupo de trabalho instituído pela Portaria nº 06 de 22/08/1990 da SENEAB.
- _____. Ministério da Educação. Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de Educação. 1991-1995, Dezembro, 1990.
- _____. Ministério da Educação. I Encontro Nacional Integrado SESPE/SEB/SESG. Brasília-, 1989.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Centro Nacional de Educação Especial. Relatório CENESP 1979-1985.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Diretrizes Básicas para Ação do CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (Extraídas do Projeto Prioritário nº 35 - Educação Especial do Plano Setorial de Educação e Cultura - 1972/1974) - Rio de Janeiro, CENESP, 1974.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974. Brasília, 1971.

CHAU1, Marilena. Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas. 2ed. São Paulo: Moderna, 1981.

COUTO, Miauel. No Brasil Shá um problema nacional — a

educação do povo. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1933.

CUNHA, Luis Antonio. Educação e Desenvolvimento Social. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Cidadania Republicana e Educação: uma auestão democrática no Governo do Mal Deodoro e no Congresso Constituinte de 1890-1981. Tese para concurso do Departamento de Administração Escolar da U.D.M.G. na área Estado e Política Educacional. Belo Horizonte. Março de 1991.

FALEIROS, Vicente de Paula. Saber Profissional e Poder Institucional. 3ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FONSECA, Celso Suckowda. História do Ensino Industrial no Brasil. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática de Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 6ed. São Paulo: Moraes, 1986.

GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro. 2ed. São Paulo, Atica, 1988.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Pedagoia e Luta de Classes no Brasil (1930-1937). São Paulo: Humanidades, 1991

GIROUX, Henry. Teoria Crítica e Resistencia em Educação Para além das teorias de

reprodução. _____ Petrópolis: Vozes, 1986.

GOFFMAN, Erving. Manicomios, Prisões e Conventos. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. 7ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

INSTITUTO Benjamin Constant - Arquivos do Serviço de Especialização e Aperfeiçoamento de Recursos Humanos. Associação de Docentes do IBC: ADIBC (1948-1990).

JANNUZZI, Gilberta e SMOLKA, Ana Luiza B. (Organizadoras) Cadernos CEDES 23 - Educação Especial. São Paulo: Cortez, 1989.

LE MOS, Edison Ribeiro. Educação de Excepcionais. Evolução Histórica e Desenvolvimento no Brasil. _____ Tese para obtenção de livre Docente - UFF. Niterói, 1981.

MENDES, R. Teixeira. Benjamin Constant: esboço de uma apreciação sintética da vida e da obra do fundador da República Brasileira, v. 1. Rio de Janeiro: Igreja Positivista do Brasil, 1913.

_____; _____. Benjamin Constant: esboço de uma apreciação sintética da vida e da obra do fundador da República Brasileira, v. 2. Rio de Janeiro: Imp. Nacional, 1936.

MEC/SENEB. Relatório da Análise e Avaliação do Instituto Benjamin Constant (IBC). Março de 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano de Ação do Instituto Benjamin Constant, 1991-1995, IBC: Agosto 1991.

MUNIZ, Maria de Jesus Medeiros. Fundamentos filosóficos da _____

Reforma de Benjamin Constant. Dissertação de Tese. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1978.

MUSEU CASA BENJAMIN CONSTANT (M.C.B.C.) - documentos de arquivo. N°s

872.06.29-1872: Lançamento da pedra fundamental

873.06.02-1873: Plano de Reforma

1876: Relatório e Plano das Loterias do Imperial Instituto dos Meninos Cegos

873.00.00-1873: Breve Histórico e estado atual do I.I.M.C. 873.07.22-1873: Relatório Anual

873.12.19-1873: Relatório de Acontecimentos

379.07.20-1879: Malfadada Carreira do Magistério

858.01.28 : Relatórios Relativos às Atividades

000.00.00/2 : Regulamento Geral da Imperial Instituição dos Cegos

PENNA, Belisário. Saneamento do Brasil. 1 ed. Rio de Janeiro: Typ dos Tribunais, 1918.

PEREIRA, Olivia [et. alii]. Educação Especial: atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

PIRES, Nise. Educação Especial em foco. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira. A Organização Escolar. 2 ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROMERO, Sylvio. Doutrina Contra Doutrina. O evolucionismo e o positivismo na República do Brasil. Rio de Janeiro: J. B. Nunes, 1894.

SOMBRA, Luzimar Alvino. Educação e Integração Profissional de Pessoas Excepcionais - Análise da Legislação. _____ Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 1983.

TELFORD, Charles e SAWREY, James M. O Indivíduo Excepcional. 5 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.