

TÍTULO DE EFEITO, SEM CUNHO CIENTÍFICO*

Severino Lopes da Silva **

O artigo publicado pela EDUCAÇÃO EM QUESTÃO - "Educação Especial: Fracasso ou Farsa?" - Oswaldo H. Yamamoto - veio ao meu conhecimento há algum tempo e, como interessado na matéria, há várias décadas, fiz a leitura.

Diz o autor que objetiva discutir a expansão que o Estado vem dando às chamadas "classes especiais" na rede pública "confrontando o discurso oficial com a realidade que ele oculta". O autor, neste artigo e em outro na Revista Escola (V. 5, nº 39 - maio/90), estende suas concepções e seu julgamento aos demais Estados da Federação, tendo como parâmetro desta expansão informações a respeito deste tipo de "classes" para excepcionais, em Natal.

Os itens de ordem ideológica, encarados pelo Prof. Oswaldo, vêm antes da análise direta da matéria que ele ataca - Ensino Especial no Rio Grande do Norte e no Brasil - evidenciando determinantes sociais, matéria-prima de sua ideologia.

* Baseado no artigo Educação Especial: fracasso ou farsa? do Prof. Oswaldo H. Yamamoto, do Departamento de Psicologia da UFRN. Publicado na Revista Educação em Questão, v.1/2, nº 2/1 - junho/1988 e noutro artigo do mesmo autor, publicado na Revista Escola, v.5, nº 39, maio/1990.

** Professor Titular de Psicologia Médica da UFRN, Presidente da Sociedade Professor Heitor Carrilho.

Inicialmente, diz não aceitar a Educação como integrada a uma sociedade harmônica onde os problemas são simplesmente distorções ou disfunções que podem ser corrigidas dentro dos marcos dessa sociedade. Saviani (1983), citado por Yamamoto (1988, p. 49), denominou teorias não críticas “aquelas que encaram a Educação com autonomia e buscam compreendê-la a partir dela mesma”. A tese do Prof. Oswaldo é a de que a nossa sociedade é “essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base de força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material”. Esse segundo grupo de teoria, diz ainda o autor, “tenta analisar as relações da Escola com a sociedade através dos condicionamentos objetivos das terminantes sociais”. A divisão social seria anterior à Escola, que, entretanto, contribui para sua reprodução.

Baudelot e Establet, interpretando Cunha (1980, p. 34), afirmam que:

“a contribuição do aparelho escolar para a reprodução das relações sociais de produção se dá pela repartição material dos indivíduos em duas massas desiguais, conforme a divisão social do trabalho (trabalho manual + trabalho intelectual) pela inculcação de ideologia burguesa a essas duas massas de forma diferente em cada uma; pela formação (técnica) da força do trabalho, conforme necessidade do capital - tudo isto por um só mecanismo, o das práticas escolares”.

Prossegue o autor, na análise do ensino escolar, numa sociedade de classes dentro da linha de pensamento de sua preferência, o processo da luta de classes, afirmando, no artigo que focalizamos:

“Esse último que se refere à articulação do sistema escolar com a produção é bastante controvertido. Pelo menos duas abordagens distintas a esta questão são nítidas, ambas negando uma possível articulação imediata: o entendimento de que a escola se situa fora do movimento geral do capital”, ou, como diz Salm (1980), citado por Yamamoto (1988, p. 49), “nem a escola é capitalista, nem o capital precisa dela, como existe, para preparar o trabalhador”, concluindo que “é no seio da produção mesma que devemos buscar as qualificações requeridas” (...) e o entendimento de que a “inserção da educação (escolar e não escolar) no movimento global do capital (...) existe e se dá por um processo de diferentes mediações” (Frigotto, 1980, citado por Yamamoto 1988, p. 49). De acordo com Yamamoto, “a desqualificação do trabalho escolar”.

Continua Salm (1980), citado por Yamamoto (1988, p. 49):
“Já quanto a ser uma ‘instância da superestrutura’, envolvida na reprodução das ‘classes sociais’, enfatizando-se aí o ‘papel ideológico’ da escola propriamente dito, não parece haver muitas discordâncias. Estas surgem quando se discute o papel meramente reprodutor da sociedade manipulado pela burguesia, concepção que já teve muito prestígio entre os educadores e vem sendo sistematicamente criticada e aquela, segundo a qual, como qualquer ‘instância superestrutural’, ela de fato veicula a ideologia dominante, sem contudo

excluir a antítese, considerando que na escola se reproduzem as contradições sociais" (Frigotto, 1980, citado por Yamamoto, 1988, p. 49); "inserir a escola na luta de classes, compreender como participa a escola nessa luta de classes ..." (Snyders, 1977, citado por Yamamoto, 1986, p. 1).

Prossegue o autor na sua tese sobre a luta de classes
- *A Educação numa Sociedade de Classes:*

"Isto não significa atribuir à escola um papel de transformação social que definitivamente ela não tem, nem contudo abdicar qualquer trabalho na escola por inútil, ignorando que também a escola é palco de luta de classes".

Retornando à questão da reprodução da estrutura de classes ou da reprodução da desigualdade, como ela se processa? De acordo com Machado (1983), citado por Yamamoto (1988, p. 50), a escola não reproduz a desigualdade como mero reflexo, mas *"instaurando relações professor-aluno e ensino-aluno desiguais, introduzindo um fator de legitimação da desigualdade de classes"*. Poulantzas (1978), citado por Yamamoto (1988, p. 50), oferece a concepção de *"qualificação-sujeição"* para explicar o papel da escola: *"mais que a formação técnica (altamente questionável, conforme se viu), ele se estenderia às relações políticas e ideológicas - os agentes seriam reproduzidos (ou 'qualificados-sujeitados') para ocupar certos lugares"*.

O autor prossegue:

"Desse ponto de vista, a seletividade - ponto que nos interessa mais diretamente na abordagem da Educação Especial - seria um aspecto inerente à escola no seu papel reprodutor.

Isto posto, passemos a um rápido exame da situação da educação brasileira, especialmente do ensino elementar.

Se atentarmos para o discurso oficial, constataremos que a escolarização elementar tem sido prioridade da política educacional, incluindo-se aí a obrigatoriedade do ensino de primeiro grau”.

Sobre o assunto, relata ainda o autor:

“Entretanto, a realidade aponta na direção contrária - em 1976, apenas 67% da população de 7 a 14 anos freqüentava os bancos escolares. Ainda mais: desde 1942, a porcentagem de perda de estudantes da 1ª para a 2ª série da escola elementar permanece em cerca de 60%. Além disso, em 1973, 90% dos alunos matriculados no 1º grau já tinham pelo menos um ano de atraso, o que leva Melo (1982), citado por Yamamoto (1988, p. 50), a concluir que “o atraso escolar é portanto a regra, não exceção, em nosso ensino”.

Prosseguindo, o autor faz sua dissertação: *“Desnecessário seria acrescentar que são as crianças das classes subordinadas as excluídas da escola, diversos estudos demonstram isso”.* (Yamamoto, 1988, p. 50).

A questão da seletividade, ao contrário do que proclama o discurso oficial, não se constitui numa disfunção - num desvio que pode e deve ser corrigido. Conforme lembra Chauí (1983), citado por Yamamoto (1988, p.50), faz parte da ideologia burguesa afirmar que a educação é um direito de todos os homens. Uma vez que isto não ocorre, tende-se a

“dizer que há uma contradição entre a idéia da educação e a realidade (...) quando essa con-

tradição existe porque simplesmente exprime (...) uma outra: a contradição entre os que produzem a riqueza material e cultural com seu trabalho e aqueles que usufruem dessa riqueza, excluindo deles os produtores”.

O autor continua com sua dissertação:

“Na base da justificação da seletividade está sem dúvida a noção burguesa de indivíduo autônomo/homem livre: as oportunidades são iguais, a escola um meio de promoção social; aquele que fracassa perde o direito de pleitear melhor sorte, devendo permanecer no lugar que lhe cabe, de acordo com sua capacidade... A Educação Especial constitui-se num dos mecanismos dessa exclusão” (Chauí 1983, citado por Yamamoto 1988, p. 50-51).

O autor desse artigo se apóia em concepções de educação fundamentadas em interpretação crítica de sociedade capitalista, achando que o modelo de ensino especial e regular reproduz desigualdades, que a educação entre nós retrata ideologia burguesa, serve ao capital que divide o trabalho em material e intelectual; a escola reproduz as contradições sociais e é o palco das lutas de classes. A seletividade com o ensino especial seria um dos aspectos do seu papel reprodutor.

Como psiquiatra, ou seja, profissional da área médica, porém um interessado em educação há longos anos, no campo do ensino regular e especial, não encontrei, até os dias atuais, fundamentos científicos para me afastar dos pensadores liberais, uma vez que estes não se prendem à questão da luta de classes, mas oferecem embasamentos científicos consistentes para o desenvolvimento das práticas educativas, e, particularmente, do ensino especial.

O autor do artigo, que me proponho a contestar, contou com a colaboração de estudantes de Psicologia da UFRN para entrevistar professores e colher dados sobre o funcionamento e qualidade das classes especiais instaladas em Escolas Estaduais de ensino primário em Natal. Depreendo, pelo que li no artigo e foi exposto pelos alunos e pelo professor Oswaldo, que há uma carência muito grande de conhecimentos concernentes ao ensino especial.

Aliás, o professor não cita nomes de pedagogos, ou seja, de profissionais específicos da área. Como disse anteriormente, sou um interessado pela Educação desde os tempos de estudante de medicina lá na terra de grandes educadores brasileiros, tais como: Anísio Teixeira, Isaias Alves e tantos outros. Ensinei na Escola Normal de Natal, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal e tenho trinta anos de atendimento ao excepcional na Clínica Pedagógica Prof. Heitor Carrilho. Daí, formei convicção de que a Psicologia, especialmente a partir do início deste século, vem subsidiando muito a Pedagogia, assim como a Sociologia, mas o verdadeiro artífice da Educação é o Pedagogo.

Rousseau e Pestalozzi não se beneficiaram com contribuições da Psicologia Experimental, todavia, mostraram que conheciam e sabiam lidar com a natureza humana. Com o advento da Psicologia Experimental, o pedagogo tem podido melhorar seu trabalho, conduzindo com propriedade o processo ensino-aprendizagem, conseguindo o intento de desenvolver potencialidades através da interação educador-educando.

O autor registra, citando autores que defendem a relação qualificados-sujeitados, qualificação-sujeição própria da luta de classes, que os indivíduos são escolhidos para certos lugares e a seletividade inerente à escola na sociedade capitalista, segundo ele, exerce o papel reprodutor.

Vamos relacionar os pontos de vista de autores identificados com o professor Oswaldo, conforme o conteúdo do artigo analisado.

Estes pontos citados, nos quais se apóia o autor, criticam a sociedade dividida em classes que se relacionam à base da força, determinada pelas condições de produção material. Cunha, interpretando Baudelot e Establet: a) afirma que a contribuição do aparelho escolar para a reprodução das relações sociais de produção se dá pela repartição material dos indivíduos, trabalho manual e intelectual. Enfim, a Escola reproduz desigualdades de classes e se articula com a produção; b) segundo Salm, a educação liga-se ao movimento do capital por complexas mediações de desqualificação do processo escolar; c) Snyders diz que a Escola funciona como superestrutura, exercendo o papel ideológico na luta de classes (antítese), assim como a seletividade é importante na questão da escola como reprodutora.

Defendo agora mais do que nunca que educar é desenvolver plenamente as potencialidades do indivíduo, deixando-o seguir o curso de sua própria natureza. Esta, sem dúvida, é função específica da Escola. A Escola na sociedade democrática é a mais pródiga, porque, ao invés de objetivar a “luta de classes do materialismo histórico”, trilha pelo caminho da atenção ao desenvolvimento biofísico-social na procura da melhoria material, cultural e econômica para a sociedade, considerando essencialmente as diferenças individuais e a liberdade.

Estamos assistindo à queda material de sistemas e nações que se ofereceram neste século para laboratório das idéias de Marx, e não durou muito a experiência. Como somos um país caudatário deste e de outros princípios, ainda sonhamos em permanecer em pé com a teoria de Marx.

O mestre Anísio Teixeira nos mostrou que a educação vem, ao longo da história das civilizações antigas, média, contemporânea e moderna, sofrendo influência obviamente das religiões, do estado político, da filosofia, cultura, ciência e tecnologia. Tem-se mostrado, entretanto, mais vigorosa e duradoura a concepção de educação que não tem apenas uma causa única para explicar os meios e fins, que dizem respeito ao indivíduo, possibilitando sua participação ao invés de levá-lo a hostilizar o meio social. Segundo os estudiosos de Hegel, sua obra e pensamento foram tão fortes e abrangentes que Marx aproveitou algumas idéias fora daquelas consideradas essenciais e interpretou o fenômeno social apenas pelo aspecto econômico.

Um outro pensador de compreensão abrangente e profunda sobre os fenômenos sociais, inclusive a educação, Durkheim (1972), diz:

“Há, pois, a cada momento um tipo regulador de educação do qual não podemos separar sem vivas resistências e que restringem as veleidades dos discentes (...) quando se quer determinar, tão somente pela dialética, o que deve ser educação, começa-se por fixar fins certos à tarefa da Educação, mas que é a que nos permite dizer que a educação tem mais fins que tais outros”.

Afirma este autor que a heterogeneidade da escola não se apóia em injustas desigualdades.

Lourenço Filho (1978, p. 180), um dos representantes da Escola Nova no Brasil, portador de uma visão mais ampla e profunda sobre a educação do que os defensores da sociedade sem classes, afirmava que na sociedade democrática os valores e as forças biológicas são mantidas e renovadas. Neste contexto, a educação é o desenvolvimen-

to das potencialidades do indivíduo, favorecida pelas condições ambientais e pelo exercício da liberdade. Relaciono entre os grandes precursores desta visão - Decroly, Montessori e Froebel - que buscaram uma nova compreensão dos fatos e um novo método :

“O método Montessori, em sua legítima aceção, não é uma receita, mas uma relação entre elementos e situações que tenhamos e novas situações para cuja produção intentamos concorrer e que encerram legitimamente os objetivos da ação educacional”

Como fazer? Qual o modo de fazer? Ou como fazê-los antes da intenção de fazê-los? O indivíduo, seu potencial biológico, as condições ambientais e a liberdade constituem enfim um vitalismo. O bem supremo é a vida - cada criança tem sua própria vida a viver e a se expandir. Montessori aplicou seu método às crianças normais e anormais. Ele também pesquisava o crescimento, desenvolvimento e integração social. Nesta trajetória histórica da Educação no sentido universal, apenas os escritos de Marx contestaram a doutrina liberal da educação, porém, sem a profundidade e duração das transformações científicas e filosoficamente consistentes.

Diz o mestre, Professor Anísio Teixeira:

“O ensino brasileiro se evidencia por duas grandes tendências, acentuadas e graves, a seletividade do ensino, beneficiando a classe média e superior em detrimento dos setores elementares e a de custeá-lo com recursos públicos. A exaltação dessas duas tendências numa sociedade em transformação acelerada, com um operariado crescente e aumento da classe média, corre o perigo de prejudicar a

distribuição regular das classes sociais no Brasil, impedindo o desenvolvimento de privilégio. É da natureza da classe média não ser uma classe privilegiada” (Teixeira, 1978).

Continua o mestre Anísio:

“O Estado, custeando parte da educação média e superior, se propõe o direito de impor o sistema aberto de classes e permitir que os mais capazes possam ascender às classes superiores seguintes.

O sentido de sacrifício, de dívida e compromisso com a Sociedade, com o aluno, o indivíduo, o educando, tem de ter para se estruturar no futuro o sentido de nação, de pátria”.

Aqui ou alhures não detectamos obviamente no pensamento de Anísio Teixeira os postulados dos defensores da sociedade sem classes.

Acredito que o professor Oswaldo e os demais adeptos da ideologia da luta de classes sabem que o ensino especial, com feições científicas e experimentais, nasceu nos fins do século passado com Itard, na França, Seguin e Montessori, na Itália, expandindo-se desde logo para os Estados Unidos e outros países.

Tem-se, como primeiro marco histórico da educação dos deficientes mentais, o registro no famoso código de Hamurabi (2.500 a.C.) das pessoas que o autor do mencionado código achava “diferentes”, inadequadas, fixando em argila algo sobre as mesmas. Desde então tem-se registrado na história, na política, nas artes, na Bíblia, a presença destes indivíduos, diferentes, insuficientes, inadequados.

Itard, Seguin, Pestalozzi, Montessori e a ONU chegaram até nós com quase cem anos de continuadas tentativas educativas, conquistas legais de cidadania e de integração

no contexto sócio-econômico das sociedades destes inadequados.

A existência de tais indivíduos entre as sociedades é milenar. A inadaptação psico-afetiva, as barreiras do cotidiano, os obstáculos da escola nos mostram clinicamente que existem deficiências e insuficiências determinando o desenvolvimento individual mais lento, difícil e inadequado.

Nos dias de hoje, as técnicas, os métodos de abordagem, especialmente da Psicologia, estão tornando mais exigentes o diagnóstico, a delimitação do que chamamos normal e anormal ou excepcionalidade no plano psicopedagógico. Binet, Simon, Merrill, Termam já são considerados insuficientes e passou-se a também envolver a personalidade e suas potencialidades para limitar e diagnosticar o deficiente mental, o inadequado, o irregular, o subcultural. Este último conceito evocado pelo autor, como originário da década de 60 e dos Estados Unidos, chegou ao nosso conhecimento através de um estudo realizado por Benda nos arredores de Londres, desde a década de 40.

O desenvolvimento do indivíduo, as dificuldades próprias do seu processo de crescimento e de sua vida, no lar e na escola, sem maiores tropeços, formam elementos suficientes para evidenciar sua normalidade. Estes dados o capacitam a ter um ensino regular. As pessoas que apresentaram tropeços ou avanços extraordinários nesta escala ascensional ou na própria existência se enquadrariam em diferentes, isto é, excepcionais para mais ou para menos. A terminologia utilizada para identificar os excepcionais perde toda importância diante da necessidade do atendimento a estas pessoas e ao desempenho psicopedagógico das mesmas.

No Brasil, pelo que temos de informações, apareceram as primeiras tentativas de Ensino Especial em Canoas/RS,

1918; Rio de Janeiro - Dr. Eiras, 1924; Franco da Rocha/SP, nestes idos; Ulisses Pernambucano (Pernambuco) e sua equipe em 1929; Helna Antipoff (Minas Gerais) na década de 30, e em Natal, em 1955. Não é possível deixar de registrar, para ilustração, que a Escola de Ulisses Pernambucano, com seus notáveis companheiros Sílvio Rabelo, José Otávio de Freitas, Anita Paz Barreto, Luiz Cerqueira e Olívia Pereira, foram os pioneiros no Brasil na divulgação, adaptação, produção de psicotestes e técnicas utilizadas pela moderna psicologia experimental, na defesa e na expansão da Psiquiatria Social e Higiene Mental desde a década de 30. O registro histórico destes dados se encontra nas revistas de neurologia já publicadas. A Psiquiatria Social, tão requisitada por alguns dos modismos modernos, tem um de seus propulsores aqui no Brasil, o lúcido e brilhante professor Ulisses Pernambucano e sua equipe. Estes fatos são esquecidos pela maioria de psicólogos e educadores nacionais.

Enfim, é recente a instalação da educação especial no Brasil. Os professores de educação especial aguardam com ansiedade providências governamentais para melhoria do diagnóstico e do atendimento. É campo ainda carente a educação especial. Para isso se faz necessária uma determinação política mais forte, a fim de que se alcance uma qualidade e eficiência superiores desta área de ensino. Estou pontuando as linhas gerais sobre o assunto, fugindo do detalhe negativo e positivo, como por exemplo, alguns poucos estados têm um bom ensino especial, a maioria não, conforme li nas críticas feitas pelo autor Cunha (1980), citado por Yamamoto (1988), informando como, em sala de aula, professores despreparados de outros estados fazem para identificar ou para diagnosticar o excepcional, o deficiente mental, com expressões pouco técnicas.

A posição crítica e sectária dos defensores da sociedade sem classes não permite outra posição além desta: de

ficarem ilhados. São pseudodefensores que não produzem e nada fazem concretamente para a sociedade em que vivem.

A posição do professor em discussão, como a de outros colegas dos setores da Psicologia e da Educação de nossa UFRN, podia ser outra, mais produtiva, mais inteligente, mais conhecedora do que se passa nos países avançados, cultural e materialmente, sobre a educação do excepcional.

Dentro da perspectiva de uma educação liberal, coloco-me como crítico da Educação Especial, porém me considero produtivo e particularmente participador. No momento, já se faz muito pelo ensino especial no Brasil. Temos excelentes mestres em todos os setores de atendimento ao excepcional, com projeção no exterior, porém, os serviços na sua maioria ainda estão engatinhando, inclusive os de Natal.

O ensino especial é um setor especializado, é um apoio ao ensino regular. A professora que se prepara para ensinar o indivíduo com nível cognitivo tal, condições sensoriais, fala, audição, visão tais, como poderá atender ao mesmo tempo, no mesmo espaço, indivíduos com deficiências biológicas ou anomalias distintas?

O professor Oswaldo critica os princípios norteadores da lei nº 5662/1971, referente ao Plano Nacional de Educação Especial (1977/1979) que é bastante claro a respeito das intenções da Educação Especial, considerando a universalização do ensino do 1º grau para a faixa etária de 7 a 14 anos, impõe-se a necessidade de oferecer educação não apenas para crianças normais, mas também para aquelas que se situam abaixo e acima da faixa de anormalidade, e, neste sentido, diz "inscrevendo suas diretrizes dentro da melhor tradição da teoria do capital humano", arremata, "o

atendimento aos excepcionais representa investimento compensador, pois a educação dos deficientes, embora de custo elevado, permitirá que a maioria dos casos venha a ter condições de incorporar-se à força de trabalho e de participar na Sociedade".

O ensino especial, complementando o regular, é imprescindível e mais do que necessário. Outra vez evoco o argumento econômico, utilizado pelo autor, fundamentado em Marx, porém, desta vez, favorecendo muito mais a sociedade do que o Estado. Os dados estatísticos nacionais e internacionais afirmam que, do total da população geral de cada país, temos 3% de excepcionais. No Brasil, com uma população de 140 milhões de habitantes, existem 4 milhões e 500 mil deficientes mentais. Diante deste quadro, seria uma incompetência e insensatez do governo desprezar milhões de calorias-trabalho.

Existem normas e um setor específico do MEC regulamentando o trabalho do excepcional, os caminhos na prevenção, a terapêutica e processo pedagógico. Atualmente já se dispõe de uma infra-estrutura, porém, ainda carecemos de medidas de prevenção em classes especiais e atendimento aos outros excepcionais mais comprometidos. Os serviços que atendem a estes estão em bom nível de qualidade, e outros não, como o nosso no Rio Grande do Norte. Mas, como já mencionamos, há aproximadamente 30 anos, estes serviços organizados existem, contrapondo-se ao pouco conhecimento e interesse das autoridades governamentais. Um Estado, no entanto, foge destes dois pontos a que me refiro acima - desinteresse/desconhecimento: Santa Catarina. Podemos nos orgulhar da qualidade de atendimento aos excepcionais nesse Estado. Houve atitude igual no Estado do Paraná. Em São Paulo, em matéria de qualidade de serviço, a APAE atinge ao nível de excelência

e nada deve, em absoluto, a qualquer outro serviço similar, mesmo no exterior... Para um País pobre e atrasado como o Brasil, cujo movimento em prol do excepcional se iniciou há apenas 30 anos, o que se tem já é satisfatório. Em outras palavras, já se fez muito para aqueles que vêem a sociedade como um campo de preparo para o desenvolvimento pleno e não campo de luta de classes. Tomei conhecimento através da Subcoordenadoria de Ensino Especial da Secretaria de Educação do Estado que houve melhoria técnica neste setor do ensino público nos últimos anos.

O avanço científico e as condições técnicas são satisfatórias atualmente no Brasil e no exterior para se chegar a um preciso diagnóstico, todavia, mais importante é reconhecer que os deficientes existem e precisam, como os demais, ser atendidos. E a maneira tecnicamente adequada e correta para este atendimento é através do ensino especial. No Brasil, país do terceiro mundo, este atendimento vem se fazendo aqui e acolá, necessitando de aperfeiçoamento natural. Falta muito para que um bom padrão de atendimento seja generalizado. Paralelamente a este avanço deverá existir uma reformulação do currículo dos cursos de formação de professores de 1º e 2º graus e superior, bem como mais verbas para educação. Logo, é uma questão de competência e decisão - o diferente, o excepcional devem ser tratados como tais, nos diversos tipos de sociedade, como realmente ocorre... democráticas e socialistas.

Esta atitude é racional, democrática, diferente da posição sectária estéril de todos aqueles que ainda teimam em encarar a Escola como instrumento reprodutor e divisor de desigualdades e seletividades sociais.

Relembro John Dewey, eminente pensador e educador ocidental, em suas considerações. Ainda no viço das teorias de Marx, ele comentava a fragilidade, a inconsistência dos

princípios dessas teorias em se apoiar em causa única, na interpretação das forças e fatos sociais. As idéias de Marx aplicadas à educação pecaram pelas simplificações e generalizações, e terminaram desvirtuando as contribuições dos grandes pensadores e formuladores da filosofia educacional. Essas falhas não existem nos fundamentos do pensamento liberal aplicados à educação. Como ilustração podemos citar os trabalhos de Froebel, Montessori, Pestalozzi, Rousseau, Claparedre e tantos outros.

O pesquisador sócio-econômico certamente que aceita e bem o determinante econômico sem absolutismo, o marxista não. Sua doutrina, seu dogma, seu argumento básico é a luta de classe “canal pelo qual as forças econômicas operam para efetuar a mudança social e o progresso” (Dewey, 1970). John Dewey escreveu estas considerações e análises no alvorecer das revoluções totalitárias do nazifacismo que sucederam a revolução comunista.

“O Marxismo é considerado ilustração típica do absolutismo que resulta de se isolar e tornar supremo este fator (econômico) no conjunto da interação” (Dewey, 1970).

Ainda relatando Dewey: esse educador foi considerado um dos maiores pensadores em educação do ocidente e reexaminou a importância, a qualidade e os foros de ciência das hipóteses de Karl Marx.

Selecionamos, portanto, o marxismo como exemplo da teoria de causação social e política do universo como um bloco. As idéias de Adam-Smith e suas teorias do laissez-faire, de moral utilitária e da Psicologia são um caso idêntico da explicação causal da teoria única do universo. Uma outra falha do marxismo, a teoria “inerente da fraqueza”, está em se ter suposto que uma generalização feita em uma data e lugar particular e, mesmo tendo sido feita apenas submetendo-se

os fatos observados a uma premissa retirada de uma fonte metafísica, pode tornar-se dispensável a necessidade de renovar-se continuamente a observação e a revisão das generalizações na sua função de hipótese de trabalho. Dewey (1970) afirma ainda em muitos outros tópicos esclarecedores da verdade filosófica e histórica que “a Revolução Russa foi a responsável por haver o marxismo tentado se consubstanciar como doutrina”. Este tipo de teoria, assim unilateralmente formulada, contrasta radicalmente com o procedimento em que os acontecimentos humanos são vistos como interações dos componentes da natureza humana, de um lado, e as condições culturais, de outro. Essas interações humanas não são objeto de consideração da teoria marxista.

Finalizando esta análise, reforço e reitero que o ensino especial é necessário, existe nas sociedades democráticas e socialistas, porque é uma tarefa compensatória em prol de uma das condições da natureza humana, mais evidente e universal do que o jogo dialético empregado para interpretar fatos e forças sociais sem valorizar e analisar o homem. Qualquer teoria ou doutrina que abandonar um desses aspectos, o humano e o científico-cultural na interpretação das atividades que se desenvolvem na vida social, fracassará indubitavelmente. O ensino especial não é uma “farsa” nem um “fracasso”, é sim uma saudável e necessária iniciativa em prol da sociedade e do homem eventualmente deficiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CABRAL, Ruth, PIVA, Sylvia Regina. *Educação de subdotados*. Porto Alegre: Globo, 1982.
2. CRUICKSHAMK, William M. et al. *Educação de excepcionais*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1982.
3. CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 8. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.
4. DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Ed. Nacional, 1970.
5. DURKHEIM, Emilie. *Educação e sociologia*. 8.ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1972.
6. EYSENCK, H. J. *A desigualdade do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
7. LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da escola nova*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
8. PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
9. PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1973.
10. PICKERING, Sir George. *O desafio à educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
11. STNISLAU, Krinski. *Novos rumos da deficiência mental*. São Paulo: Sarvier, 1978.
12. TEMAS de psiquiatria infantil. Rio de Janeiro: Koogan, 1977.
13. VAISSIERE, J. de la. *Psicologia pedagógica: a criança, o adolescente, o jovem*. 4. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1953.
14. ZAZZO, Rene. *Los debiles mentales*. Barcelona: Fontela, 1973.