



Enicéia Gonçalves Mendes**

Breve histórico da educação especial no Brasil

Resumo

Breve histórico da educação especial no Brasil

O objetivo deste artigo consistiu em apresentar uma compilação dos principais fatos históricos da educação especial no Brasil relacionados a história política do país. Os acontecimentos históricos foram extraídos de estudos históricos existentes sobre educação especial brasileira. O texto destaca os principais acontecimentos nos períodos: Pré-Republicano, da Primeira República, do Estado Novo, da Segunda República, da Ditadura Militar, da Abertura Política e das Reformas Neoliberais do Estado dos anos noventa. Finalmente algumas inferências a partir desse retrato histórico são extraídas sobre as perspectivas futuras para a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira

Resumen

Breve historia de la educación especial en Brasil

El objetivo de este trabajo es presentar una recopilación de los principales hechos históricos de la educación especial en Brasil en relación con la historia política del país. Los acontecimientos históricos fueron extraídos de unos pocos estudios históricos sobre la educación especial brasileña existentes. El texto pone de relieve los principales acontecimientos en los períodos: Pre-Republicano, la Primera República, del Estado Novo, Segunda República, la Dictadura militar, la Apertura Política, el Estado de las reformas neoliberales de los años noventa. Finalmente, algunas inferencias a partir de este cuadro histórico se extraen sobre las perspectivas para el futuro de la educación de los niños y jóvenes con necesidades especiales en Brasil.

Abstract

Brief history of special education in Brazil

The aim of this paper was to present a compilation of the main historical facts of Special Education in Brazil related to the political history of this country. The historical events were extracted from historical studies about Brazilian special education. The text highlights the main events in the periods: Pre-Republican, First Republic, New State, Second Republic, Military Dictatorship, Political Openness and the Neoliberal Reforms of the 90s. Finally some inferences from this historical framework are pointed out in terms of perspectives for the education of children and youth with special needs in Brazil in the future.

Résumé

Brève histoire de l'éducation spéciale au Brésil

Le but de cet article est de présenter une compilation des principaux faits historiques de l'éducation spéciale au Brésil par rapport à l'histoire politique du pays. Les événements historiques ont été extraits de quelques études historiques existantes sur l'éducation spéciale brésilienne. Le texte met en évidence les principaux événements au cours des périodes: Pré-Republicaine, de la Première République, de l'État Nouveau, de la Deuxième République, la Dictature militaire, l'Ouverture politique, des Réformes Néolibérale des années 90. Enfin, certaines conclusions de ce tableau historique sont extraites sur l'avenir de la éducation des enfants et jeunes ayant des besoins spéciaux particuliers dans le Brésil.

Palabras clave

Educação especial brasileira, estados inferiores da inteligência, assistência à deficiência, institucionalização da filantropia, fomento ao assistencialismo à questão da deficiência, educação inclusiva

Educación especial brasileña, estados inferiores de la inteligencia, asistencia para la discapacidad, institucionalización de la filantropía, asistencia a los temas de discapacidad, educación inclusiva

Brazilian special education, lower states of intelligence, disability assistance, institutionalization of philanthropy, assistance to disability issues, inclusive education

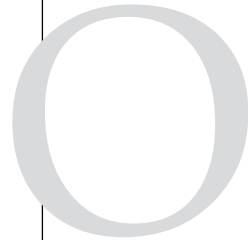
Brésilienne d'éducation spéciale, des états inférieurs de l'intelligence, aide à l'invalidité, l'institutionnalisation de la philanthropie, l'assistance aux questions de handicap, l'éducation inclusive

* Apoio Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

** Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

E-mail: egmendes@ufscar.br

Introdução



marco histórico da educação especial no Brasil tem sido estabelecido no período final do século XIX, com a criação inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos Cegos,¹ em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos,² em 1857, sob a direção do mestre francês Edouard Huet (Jannuzzi, 1985, 2004; Mazzotta, 2005). Para os historiadores da educação a criação destas instituições pioneiras, pareceram atos inusitados, considerando-se o contexto da época. Teixeira comenta:

Nada me parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação do colégio Pedro II e dos institutos de cegos e surdos-mudos, como as principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado (1968: 71).

Em 1874 é criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, dando início a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual, e em 1887, é criada no Rio de Janeiro a “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (Jannuzzi, 1992; Mazzotta, 2005). Gilberta Jannuzzi identifica neste início da história da educação especial do Brasil duas vertentes, denominadas por ela como *médica-pedagógica* e a *psicopedagógica*, caracterizadas como se segue:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...].

Vertente psicopedagógica: que não independe do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...] (Jannuzzi, 1992: 59).

Analisando o período colonial esta autora concluiu que prevaleceu neste período o descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral, e que as raras instituições existentes possivelmente foram criadas para o atendimento dos casos mais graves, de maior visibilidade,

1 Atual Instituto Benjamin Constant (IBC).

2 Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

ao passo que os casos leves eram ainda indiferenciados em função da desescolarização generalizada da população, até então predominantemente rural.

A Primeira República e interesse nos estados inferiores da inteligência

A república no Brasil foi proclamada em 1889, e depois disso profissionais que estudavam na Europa voltaram entusiasmados com o intuito de modernizar o Brasil (Aranha, 2005). A constituição de 1891 instaurou o federalismo e definiu as responsabilidades pela política educacional: aos estados e municípios do ensino primário ao profissionalizante, e à união, o ensino secundário e superior.

Os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos. Em 1900, durante o "4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia", no Rio de Janeiro, Carlos Eiras apresentou sua monografia intitulada: "A Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas", que versava sobre a necessidade pedagógica dos deficientes intelectuais (Pereira, 1993). Este interesse dos médicos pelas pessoas com deficiências teria maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, que em alguns estados deu origem ao serviço de Inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência.

Alguns autores identificam tais medidas como ligadas ao higienismo e à saúde pública³ (Cunha, 1988; Jannuzzi, 1992). A concepção de deficiência predominante era a de que se tratava de uma doença, em geral atribuída à

sífilis, tuberculose, doenças venéreas, pobreza e falta de higiene (Magalhães, 1913).

Durante as duas primeiras décadas do século xx o país vivenciava uma fase de estruturação da república e emergiram discrepâncias regionais mais acentuadas, além de uma série de transformações político-sociais que resultaram em mudanças no panorama da educação. Até a primeira guerra mundial, a relativa estagnação econômica da sociedade brasileira, permitiu a manutenção de um sistema dualista, servindo para a elite nacional e grande parcela da classe média, sendo que as classes populares ainda não tinham acesso à escola (Teixeira, 1977).

Após a primeira Guerra Mundial (1914-1918) houve surto industrial, surgiu a tendência de nacionalização da economia e que lentamente foi mudando o modelo econômico, emergindo a demanda por mão de obra especializada resolvida na época pela imigração de italianos e espanhóis com influência do sindicalismo anarquista. Estes fatores seriam em parte responsáveis pelos posteriores movimentos de contestações observados na década de vinte.

O processo de popularização da escola primária pública se inicia entre as décadas de vinte a trinta, quando o índice de analfabetismo era de 80% (Aranha, 1989). A partir daí observa-se uma expansão do ensino primário, caracterizado pela redução do tempo de estudo e a multiplicidade dos turnos, que Teixeira (1968) caracteriza como uma política de educação popular reduzida.

Enquanto isso, a vertente psicopedagógica da educação de pessoas com deficiência no Brasil será influenciada neste mesmo período pelas reformas nos sistemas educacionais de educação sob o ideário do movimento escola-

3 O higienismo constituiu-se num forte movimento, ao longo do século xix e início do século xx, de orientação positivista, formado por médicos que buscavam influenciar o Estado para obter investimentos e intervir não só na regulamentação de assuntos relacionados especificamente à área de saúde, mas também no ordenamento de muitas outras esferas da vida social (Boarini, 2003).

novista. No panorama mundial tal movimento se caracterizou pela implantação de escolas que tentavam superar o tradicionalismo, a rigidez e o viés intelectualista, que pouco se adequavam as transformações sociais em curso (Aranha, 1989).

Os princípios do movimento escola-novista resumidos por Cunha (1988) foram a crença no poder da educação, o interesse pelas pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e em estimular a liberdade individual da criança. No Brasil seus ativistas defendiam tanto a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, quanto o direito de todos à educação, e por isso pregavam que a construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito, seria o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação.

Embasados no movimento escola-novista vários estados empreenderam reformas pedagógicas, sendo que o ideário da *escola nova* permitiu ainda a penetração da psicologia na educação, e o uso dos testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais passou a ser difundido neste período. Em 1913 o professor Clemente Quaglio da Escola Normal de São Paulo introduziu a escala Binet-Simon e publicou a primeira amostra estatística. Baseada nos dados de cerca de 150 crianças de escolas públicas, este autor concluiu que 13% delas eram anormais da inteligência (Quaglio, 1913). A partir de então se observa uma maior preocupação no panorama nacional com a identificação dos casos leves de “anormalidade da inteligência” nas escolas regulares, uma vez que os casos mais graves já eram aprioristicamente considerados rejeitados pela escola pública (Jannuzzi, 1992).

Mazzotta (2005) registra a publicação em 1915 dos primeiros trabalhos sobre a educação de pessoas com deficiências, tais como *A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil*, do professor Clementino Quaglio, *Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência* e *A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina*, de Basílio de Magalhães, e na década de vinte, aparece o livro intitulado *Infância Retardatária*, de Norberto de Souza Pinto.

Dentre os adeptos da *escola nova*, que no decorrer da década de vinte empreenderam reformas estaduais destaca-se Francisco Campos, de Minas Gerais, que trouxe professores psicólogos europeus para ministrar cursos para professores. Entre estes estrangeiros chega ao Brasil em 1929 Helena Antipoff, uma psicóloga russa que se radicou no país e influenciou o panorama nacional da educação especial.

Helena Antipoff (1892-1974), havia estudado psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, e no Brasil criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1929. Seu trabalho inicial foi uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino baseado na composição de classes homogêneas. Helena Antipoff foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais,⁴ que a partir de 1945, iria se expandir no país.

Em 1939 ela criou uma escola para crianças excepcionais, na Fazenda do Rosário, que pretendia integrar a escola à comunidade rural adjacente, dando início ao Complexo Educacional da Fazenda do Rosário (Cam-

4 A primeira escola com o nome “Pestalozzi” foi criada em Canoas, Rio Grande do Sul, em 1927. Antipoff iria influenciar na ampliação da rede das Sociedades e Institutos, ao nível nacional, principalmente com apoio de Francisco Campos, secretário de Educação de Minas Gerais que posteriormente se tornou Ministro da Educação (Pereira, 1986).

pos, 2003). Além dessas iniciativas participou ativamente do movimento que culminou na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954, além de influenciar a formação de um contingente grande de profissionais que passaram a se dedicar à área nos anos posteriores.

Analisando a influência do movimento *escolanovista* na educação especial de nosso país, Cunha (1988) considera que apesar de defender a diminuição das desigualdades sociais, ao enfatizar as características individuais, a proposição de ensino adequado e especializado, a adaptação de técnicas de diagnóstico e especificamente do nível intelectual, muito contribuiu para a exclusão dos diferentes das escolas regulares naquela época. A igualdade de oportunidades tão pregada passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ao mesmo tempo em que a segregação daqueles que não atendiam as exigências escolares, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida.

Jannuzzi (1992, 2004) ao estudar a educação de pessoas com deficiência intelectual no Brasil, até por volta de 1935 concluiu que neste período:

1. Não houve solução escolar para elas.
2. As conceituações sobre deficiência eram contraditórias e imprecisas, e incorporavam as expectativas sociais do momento histórico em curso.
3. A concepção de deficiência intelectual englobou diversas e variadas crianças, com comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e então veiculadas nos padrões escolares.
4. A classificação ficou mais ao nível do discurso, e foi aplicada muito pouco em função da desescolarização geral predominante.
5. A escassa educação das pessoas com deficiência intelectual neste período representa-

va a síntese dos enfoques e procedimentos primeiramente franceses e posteriormente europeus e norte-americanos.

Enquanto se observa o crescimento da institucionalização, da implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência em vários países ao longo da primeira metade do século XX, no Brasil predominou no geral a despreocupação com a conceituação, com a classificação e com a criação de serviços. A pequena seleção dos “anormais” na escola ocorria em função de critérios ainda vagos e baseados em “defeitos pedagógicos” e os escolares considerados, por exemplo, como “subnormais intelectuais” eram caracterizados como aqueles:

[...] com atenção fraca, memória preguiçosa e lenta, vontade caprichosa, iniciativa rudimentar, com decisão difícil, reflexão laboriosa, credulidade exagerada, ou ao contrário insuficiente, donde confiança excessiva ou desconfiança irredutível (Mello, 1917, *apud* Jannuzzi, 1985).

Analisando a casuística de um total de 2 mil crianças de escolas públicas do Rio de Janeiro, consideradas problemas e encaminhadas e examinadas durante cinco anos (de 1934 a 1939) no Serviço de Higiene Mental do Escolar, Ramos concluiu que:

[...] somente uma porcentagem insignificante destas crianças mereceria, a rigor, a denominação de ‘anormais’, isto é, aqueles escolares que não poderiam ser educados pela escola comum (1939: 26).

Registra-se ainda a partir de 1930 o aparecimento da expressão “ensino emendativo”, significando corrigir a falta, tirar defeito, suprir falhas decorrentes da anormalidade (Jannuzzi, 2004).

A estagnação da assistência à deficiência no Estado Novo

De 1937 a 1945 o Brasil passou pelo Estado Novo⁵ com forte controle estatal em todos os setores sociais, centralização da Educação, e retrocesso no processo de democratização do ensino, em função de uma política explícita de favorecimento do ensino superior. A ênfase na educação como equalização das oportunidades de ascensão social, vai ceder lugar às mensagens patrióticas para despertar a consciência nacional para a necessidade de centralizar o poder político.

Entre a década de trinta a quarenta várias mudanças no panorama da educação nacional, tais como, por exemplo, o desenvolvimento do ensino primário e secundário, a criação do ministério da educação e saúde, a fundação da Universidade de São Paulo, o crescimento das escolas técnicas e a reorganização de algumas escolas de magistério.

Jannuzzi (1992) aponta que durante cerca de 20 anos (1930-1949) foi constatada uma lenta evolução dos serviços (cerca de apenas trinta estabelecimentos novos foram criados), enquanto o número de estabelecimentos nas escolas regulares públicas (provavelmente na modalidade de classes especiais) duplicou, os estabelecimentos nas instituições especializadas privadas quintuplicaram. Neste período, a rede de serviços que era predominantemente pública, apesar de estar praticamente estagnada e de ser ainda incipiente, parecia apresentar uma tendência para a privatização, em parte devido ao descaso governamental em relação à educação de pessoas com deficiências.

No sistema educacional nacional ocorreria a reforma do ministro Gustavo Capanema entre 1942 e 1946, que reformulou o ensino secundário e profissionalizante e consolidou o

sistema dual, de escolas para a elite e escolas para a classe popular e a política educacional se tornou mais e mais um instrumento da estratificação social.

A institucionalização da filantropia no trato à questão da deficiência durante a Segunda República

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) inicia-se no Brasil a Segunda República (1945-1964), também chamada de *República populista*, caracterizada pela ambigüidade do governo que, se por um lado reconhecia a insatisfação do povo, por outro procurava dirigir e manipular as aspirações populares. Observa-se neste período o processo da internacionalização da economia, a entrada do capital estrangeiro com as multinacionais, a influência da invasão cultural e econômica norte-americana e o agravamento da pobreza da população.

O fim do estado novo consubstanciou-se na adoção de uma nova constituição de cunho liberal e democrático, que determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário, estabelecia a competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, e afirmava o preceito de que a educação era direito de todos. Enquanto isso, a luta pela escola pública se intensificava principalmente em função da elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que demorou 13 anos para ser transformado em lei (de 1948 a 1961).

No período entre 1950 a 1959 houve maior expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência intelectual. Jannuzzi (1992) identificou cerca de 190 estabelecimentos no final da década de cinquenta no país, dos quais a grande maioria (cerca de 77%) eram públicos e em escolas

5 O chamado Estado Novo foi o período do governo de Getúlio Vargas que assumiu o poder depois de um golpe que instalou ou a ditadura entre 1937 e 1945.

regulares. Em 1954, é criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, sob influência do casal de norte-americanos Beatrice Bemis e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children e a atual National Association for Retarded Citizens (NARCH), que em visita ao Brasil tentavam estimular a criação de associações deste tipo.

A partir de 1958 o Ministério de Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960. Enquanto isso se intensificava o debate sobre a educação popular, a reforma universitária e os movimentos de educação popular.

A Lei 4.024 de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1961, criou o Conselho Federal de Educação, e nela apareceu a expressão “educação de excepcionais” contemplada em dois artigos (88 e 89). Mazzotta (1990) aponta a promulgação desta lei como o marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional.

Após a promulgação da LDB de 1961 começaria a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico. Em 1962, por exemplo, havia 16 instituições apaeanas e foi criado então um órgão normativo e representativo de âmbito nacional, a Federação Na-

cional das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), (FENAPAES), que realizou seu primeiro congresso em 1963.⁶ Em 1967 a Sociedade Pestalozzi do Brasil contava com 16 instituições espalhadas pelo país.

Assim, o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade.

Enquanto que a sociedade civil se organizava em iniciativas comunitárias difundindo o modelo de instituições privadas e filantrópicas, a escola pública, vai estendendo as matrículas às classes populares. O crescimento do índice de reprovação e de evasão vai alimentar as teses que associavam o fracasso escolar e deficiência intelectual de grau leve, e que serviu como justificativa para a implantação de classes especiais nas escolas públicas (Ferreira, 1992). A partir daí se verifica uma relação diretamente proporcional entre o aumento das oportunidades de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para os casos considerados leves de deficiência intelectual nas escolas regulares públicas (Jannuzzi, 1992; Ferreira, 1989).

De modo geral os historiadores fixam na década de setenta a institucionalização da educação especial devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão. Entretanto, convém ressaltar que antes mes-

6 O movimento das APAE talvez se configure na atualidade como o maior movimento filantrópico do país, agregando muitas instituições implantadas em muitos municípios brasileiros.

mo da década de setenta já se observava certa constituição do campo da assistência, com o aparecimento das primeiras organizações não-governamentais, provavelmente apoiadas pelo setor público da assistência social, cujo campo de ação governamental no Brasil tem suas ações inaugurais na década de quarenta com a criação do Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS) e da Legião Brasileira de Assistência (LBA), que posteriormente assumiram papel decisivo no financiamento das intuições privadas de assistência à deficiência.

O fomento ao assistencialismo à questão da deficiência no período da Ditadura Militar

Em 1964 ocorreu o golpe militar que instaurou a ditadura, no qual foram acentuados o processo de desnacionalização da economia, a concentração de renda, a repressão das manifestações políticas, o êxodo rural, os problemas urbanos e o empobrecimento da população. As reformas educacionais deste período atingiram o ensino superior resultando na perda da autonomia da universidade, sem entretanto eliminar o dualismo escolar. Neste período ocorreu um processo até então sem precedentes de privatização do ensino, agora já sob a mentalidade empresarial.

Na década de sessenta houve grande evolução no número de serviços de assistência e no ano de 1969, por exemplo, Jannuzzi (1992) encontrou registros de mais de 800 estabelecimentos para pessoas com deficiência intelectual, o que representava praticamente quatro vezes mais do que a quantidade encontrada no início da década de sessenta. A rede de serviços era basicamente composta por classes especiais nas escolas regulares (74%), a maioria delas em escolas estaduais (71%). As instituições especializadas compunham cerca de um quarto dos serviços e eram predominantemente (80%) de natureza privada.

Talvez em decorrência deste crescimento pode-se observar na década de setenta a necessidade de definir as bases legais e técnico-administrativas para o desenvolvimento da educação especial no país. Em termos de legislação a necessidade deste tipo de serviço já constara da Lei 4.024 de 1961, Artigo 88, e foi reafirmada na Lei 5.602 de 1971, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, feita no contexto de ditadura e de interesses econômicos mundiais, que alterou a estrutura do ensino criando novos níveis, entre eles o ensino de 1º grau (8 séries anuais e obrigatório dos 7 os 14 anos) e ensino de 2º grau (duração mínima de 3 anos e de técnica obrigatória). A regulamentação da matéria com pareceres do Conselho Federal de Educação foi feita entre 1972 e 1974, muito embora o atendimento preconizado nestes documentos evidenciem uma abordagem mais terapêutica do que educacional (Nunes e Ferreira, 1994).

Na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Artigo 9º definiu a clientela de educação especial como os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados; dando a educação especial, conforme apontou Kassir (1988), uma identificação com os problemas do fracasso escolar evidenciados com a expansão da rede pública nos anos sessenta.

A educação especial foi estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultural (1972-1974) e foi neste contexto que surgiu em junho de 1973, o Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), junto ao Ministério de Educação; que iria se constituir no primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial.

No I Plano Nacional para a Educação Especial nota-se nitidamente a tendência de privi-

legiar a iniciativa privada em detrimento dos serviços públicos de ensino especial. Começa a aparecer neste período a implantação de setores da educação especial no âmbito das secretarias estaduais de educação, possivelmente para administrar recursos financeiros repassados pelo Cenesp, e com foco na política de formação de professores (Mattos, 2004).

Em 1976 a criação do Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (Sinpas), e seu instrumento financeiro, o Fundo de Previdência e Assistência Social (FPAS), reuniu e centralizou as várias instituições responsáveis pelos programas de assistência social, incluindo entre elas a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que era responsável pelo financiamento das instituições filantrópicas privadas.

Em 1977 foi criado o Ministério da Previdência e Assistência Social, e posteriormente iriam surgir portarias interministeriais (educação, previdência e ação social), formalizando diretrizes para a ação no campo do atendimento a “excepcionais”, dispendo sobre atendimento integrado com ações complementares de assistência medico-psico-social e de educação especial, definindo e delimitando sua clientela, dispendo sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle, reforçando enfim o caráter assistencial mais do que educacional do atendimento.

No final da década de setenta são implantados os primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial ao nível do terceiro grau e os primeiros programas de pós-graduação a se dedicarem à área de educação especial (Nunes ET alii, 1999; Bueno, 2002). Em 1980 ocorre o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, a partir do qual se consolidam várias entidades re-

presentativas das categorias de pessoas com deficiências.

Assim, no período da ditadura a instituição da educação especial vai se afirmando possivelmente como decorrência do “milagre econômico”,⁷ acompanhando a tendência da privatização, a concentração de renda e a pobreza (Gaspari, 2002), e reforçando seu caráter assistencialista-filatrópico.

O despertar da consciência para a função de seletividade social da educação especial em tempos de democratização

Com o fim do governo militar⁸ e o advento da Abertura Política,⁹ novas iniciativas surgiram no panorama da educação especial no Brasil, principalmente ao longo da segunda metade da década de oitenta. Em 1985 o Cenesp a elevado a condição de Secretaria de Educação Especial e é instituído um comitê nacional para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotados.

Em 1986 é o lançado o “Plano Nacional de Ação Conjunta” e instituída, a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), dispendo sobre a atuação da Administração Federal, no que concerne às pessoas com deficiência.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de

7 Período entre 1969 a 1973, no qual aumentou o desenvolvimento econômico do país.

8 Depois de vinte e um anos de ditadura militar é eleito, ainda sem contar com o voto popular.

9 A abertura política é o nome pelo qual se dá o processo de redemocratização ocorrido no Brasil entre 1974 e 1985.

ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado.

Em 1990 ocorreu uma reforma administrativa que extinguiu a SEESPE e a Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb) assumiu a responsabilidade de implementar a política de educação especial. Uma nova reforma na estrutura administrativa do Ministério de Educação e Desporto (MEC), efetivada em 1992, recolocou o órgão de educação especial na condição de Secretaria, agora com a sigla SEESP. Apesar das mudanças nos nomes e no estatuto, Cenesp-SEESPE, e depois a SEESP, este órgão até a década de noventa se caracterizou:

[...] pela centralização do poder de decisão e execução, por uma atuação marcadamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional, dando ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares [...] (Mazzotta, 1990: 107).

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a assistência social como dever de Estado no campo da seguridade social, e não mais como política isolada e complementar à Previdência. Em 1989 foi criado o Ministério do Bem Estar Social que, na contramão do que estava preconizado na constituição, fortaleceu o modelo centralizado simbolizado pela LBA. Draibe (1996) destacou que além de concentrar os recursos financeiros, a formulação e a gestão da política também estiveram monopolizadas, até 1995, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), agência federal que criada nos anos quarenta e transformada, ao longo do tempo, no instrumento por excelência do clientelismo e dos interesses particularistas. Este padrão centralizado só começou a mudar com a extinção da LBA em 1995, e com a transferência dos recursos federais para os

Fundos Municipais de Assistência Social, para prefeituras, reforçando assim a tendência de ampliação da autonomia e responsabilidade local em matéria de assistência social.

Esta mudança na política da assistência social iria ter repercussões na área da educação porque até então a LBA que financiava as instituições, definia quem deveria ou não ser atendido, e o como, tendo portanto mais poder na definição na política da educação especial do que o próprio Ministério da Educação. O resultado disso foi a predominância até meados da década de noventa, quando extinto este órgão, de uma política assistencialista mais do que educacional. A mudança decorrente da descentralização em meados dos anos noventa não significou que outros mecanismos de financiamento não tenham emergido em substituição aos antigos como aponta o estudo de Silva (2002) sobre o financiamento de instituições privadas filantrópicas na área de educação especial.¹⁰

Enquanto isso, no sistema educacional público, até meados da década de noventa, o principal problema educacional do Brasil era a repetência no ensino de primeiro grau. Cerca de metade das crianças que ingressavam anualmente eram retidas já na primeira série, apenas 65% das crianças matriculadas atingiam a quinta série e apenas 3% completavam o ciclo escolar sem repetir um ano. Os alunos demoravam em média 12 anos para completar as oito primeiras séries do primeiro grau, quando permaneciam na escola, uma vez que a média de anos frequentados pela população era de 8,6 anos (*Folha de São Paulo*, 2001). Segundo Fletcher e Ribeiro (1987) um quarto das matrículas no primeiro grau estariam na primeira série, sendo que destas 54% eram de alunos repetentes.

Dado que a repetência vinha sendo um critério básico para o diagnóstico da deficiência intelectual, o encaminhamento de indivíduos

10 Na atualidade a filantropia em matéria de assistência parece ainda mais forte em função dos mecanismos descentralizados e dispersos de financiamento.

com baixo rendimento escolar para os serviços de educação especial foi amplamente facilitado, principalmente porque no país havia problemas sérios nos procedimentos de avaliação e diagnóstico (Schneider, 1974; Paschoalick, 1981; Cunha, 1988; Ferreira, 1989, etc.). Além disso, mais da metade da população brasileira (64,7%) vivia em níveis que variavam da miséria para a mais estrita pobreza e detinha apenas 13,6% da renda produzida no país (Jaguaribe et alii, 1986).

Assim, não era surpreendente constatar que existia uma representação da população de nível sócio-econômico baixo nos serviços de ensino especial do país, fato este apontado por diversos autores ao longo das décadas de setenta a oitenta (por exemplo: Schneider, 1974; Campana, 1987; Ferreira, 1989, etc.). Neste sentido, o conceito de deficiência estava em parte sendo confundido com os problemas sociais referentes à pobreza, e particularmente relacionados à questão do fracasso escolar, uma vez que era a clientela composta por alunos pobres e com história de repetência, e que vinha mobilizando mais a educação especial nas escolas públicas do país.

Embora alguns alunos poderiam ser identificados precocemente, muito provavelmente, a grande maioria se tornava “deficiente” quando entrava para a escola prática esta que estava sendo utilizada para justificar o fracasso escolar, através do discurso que enfatizava a existência de limitações, diferenças ou deficiências (Ferreira, 1989).

Entre as décadas de setenta a noventa o Ministério de Educação empreendeu três levantamentos estatísticos sobre a educação especial no país, que foram publicados em 1975, 1984 e 1990, com dados coletados respectivamente nos anos de 1974, 1981 e 1987. Ferreira (1992) analisando os dados oficiais concluiu que houve uma evolução pouco significativa. Mesmo nos centros mais desenvolvidos do país, não era atingido o princípio constitucional de acesso à escolaridade até os 14 anos de

idade, e o acesso à escola para alunos com deficiências ainda permanecia sendo mínimo, com estimativa de apenas cerca de 1,5% a 2% de matriculados, com o agravante de servir muito mais ao processo de legitimação da marginalidade social do que à ampliação das oportunidades educacionais de crianças com necessidades educacionais especiais (Bueno, 1994).

Os alunos com deficiência que tinham algum acesso a escola se defrontavam basicamente com duas alternativas de provisões no sistema educacional brasileiro, nas raras comunidades em que uma ou duas destas alternativas estavam disponíveis: a escola especial filantrópica que não assegurava a escolarização, ou a classe especial nas escolas públicas estaduais, que mais servia como mecanismo de exclusão do que de escolarização (Schneider, 1974; Paschoalick, 1981, Cunha, 1988; Ferreira, 1989; etc.).

Ferreira (1992) destacava que o sistema de educação especial parecia se limitar a generalizar a partir do rótulo básico, e se concentrar na recuperação ou remediação de supostas etapas que faltavam ao aluno, surgindo daí a propensão de não se trabalhar assuntos acadêmicos, e de enfatizar supostos pré-requisitos para tais habilidades (Ferreira, 1992). Os currículos nas classes especiais, pareciam se limitar ao desenvolvimento de programas de prontidão (Schneider, 1974; Paschoalick, 1981; Cunha, 1988) num modelo tipicamente remediativo que pressupunha que os problemas estivessem centrados no indivíduo, cuja incapacidade escolar estivesse relacionada a processos cognitivos subjacentes. A didática assumia a infantilização do aluno com deficiência, a partir de um raciocínio equivocado que supunha que eles deveriam aprender habilidades típicas do nível pré-escolar, para adquirir “prontidão” para a alfabetização. A estratégia instrucional se resumia a treinar os alunos em atividades supostamente preparatórias, com ênfase na repetição.

Assim, conforme já havia apontado Ferreira (1989) sob o termo “educação especial” ainda se encontrava no Brasil até o final de década de noventa vários procedimentos para, primeiramente isolar indivíduos considerados deficientes / diferentes, e serviços centrados na função de efetuar diagnóstico para a identificação, na montagem de arranjos, enquanto que não se discutia currículo e estratégias instrucionais. Ao isolar os indivíduos em ambientes educacionais segregados, rotulando-os de deficientes e tratando-os como crianças pré-escolares, a educação que lhe era oferecida acrescentava-lhes um duplo ônus: o rótulo e estigma da deficiência com a conseqüente exclusão social, além da minimização das suas potencialidades através de uma educação de qualidade inferior (Ferreira, 1989).

Classes e escolas especiais, essencialmente baseadas no princípio da segregação educacional, permitiram dessa forma transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a educação especial, em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau. A partir daí cresceu o criticismo e as restrições por parte de diversos segmentos da sociedade, contra a manutenção da educação especial como instância legitimadora das impropriedades da educação regular.

Cumprir ressaltar que a utilização dos serviços de ensino especial como mecanismo de exclusão ou como aponta Ferreira (1989) de “deficientização escolar”, só não era tão grave no Brasil, em função da insuficiência da rede de serviços de ensino especial, que efetivamente jamais conseguiria comportar o contingente excluído, por repetência ou evasão, das escolas regulares brasileiras ao longo da década de noventa.

Quanto à legislação o momento era bastante significativo se considerarmos alguns dis-

positivos legais que pareciam ser suficientes para garantir o dever do Estado para com a educação escolar, a oferta obrigatória de vagas nas escolas públicas, a proposta de um sistema nacional de educação e alguns avanços na relação entre educação regular e educação especial, bem como na educação especial pública e privada.

Apesar das perspectivas favoráveis tanto no âmbito legal, quanto no discurso, ainda prevalecia uma vertente da política paralela na área da assistencial, e conforme apontou Ferreira (1989) com ênfase no suporte técnico-financeira a instituições privadas com base em critérios político-quantitativos, apenas eventualmente associados à eficiência dos serviços.

Na esfera estadual, a grande maioria dos estados mantinha as classes especiais ou classes de recursos nas escolas públicas estaduais. Os municípios pareciam não ter papel muito definido, podendo ser mero espectador, ator, coadjuvante ou patrocinador-financiador da filantropia. A Constituição Federal de 1988 promoveu a descentralização administrativa e de recursos financeiros, que aparentemente dotaria os municípios de uma maior autonomia para equacionar os problemas locais, e uma nova perspectiva parecia se vislumbrar quanto à política da educação especial.

As provisões na forma de serviços itinerantes, classes de recursos e classes hospitalares, apesar de serem preconizadas nos documentos políticos da época, raramente eram encontrados na realidade brasileira, de modo que a literatura oficial parecia muito mais embasada na realidade de outros países que adotavam o modelo do contínuo de serviços que era fictícia, pois o país sequer chegou a construir um sistema de serviços que viabilizassem diferentes opções de colocação dos alunos com deficiências.

A educação especial no contexto da reforma de meados dos anos noventa: o advento da “educação inclusiva”?

Na política educacional brasileira do início da década de noventa foi marcada pelo discurso esperançoso decorrente dos direitos sociais conquistados na Constituição Federal de 1988, da ênfase na universalização do acesso, mas que ao mesmo tempo vai dar espaço ao projeto neoliberal que prometia o ingresso do país na era da modernidade através da reforma do Estado (Mesquita, 2004). A partir da promulgação desta constituição iniciou-se uma onda de reforma no sistema educacional, que trouxe uma série de ações oficiais empreendidas sob a justificativa da necessidade de alcançar a “equidade”, traduzida pela universalização do acesso a todos à escola, e à “qualidade do ensino”.

Diante dos problemas de desempenho da educação nacional o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva”. Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo.

No âmbito da educação especial também se observava um contexto de revisão influenciado pelo criticismo relacionado aos serviços e às normas e políticas, que foi alimentado pelas orientações internacionais em torno do princípio da educação inclusiva. Nesta mesma linha, as referências às necessidades educacionais especiais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 vieram tanto atualizar os dispositivos que a Constituição de 1988 dirigia aos indivíduos com deficiências, quanto priorizar a expansão de matrículas na rede pública regular (Ferreira e Nunes, 1997).

Assim, a educação especial brasileira no final da década de noventa vai ser marcado pela

sua inserção no contexto de reforma educacional do sistema educacional e pelo caloroso debate da inclusão escolar, envolvendo uma dicotomização do campo entre os adeptos da educação inclusiva e os adeptos de uma visão mais radical baseada na inclusão total. Este debate iria se acirrar ainda mais com a imposição de medidas políticas mais radicais e pouco consensuais (Mendes, 2006).

Michels (2002) analisando a política brasileira de educação e educação especial nos anos noventa enfatizou que os avanços em termos da legislação e mesmo da compreensão sobre o significado das necessidades educacionais especiais e das políticas educacionais que seria adequadas foram inegáveis, embora isso não tenha sido suficiente para retirar a educação especial brasileira do âmbito das políticas assistencialistas.

Ferreira (2002) apontou que ao longo dos anos noventa a evolução das matrículas não sofreu ampliação significativa frente a demanda potencial, possivelmente em função das restrições dos recursos orçamentários que alcançaram em relação ao total das despesas com a educação da federação, dos estados e municípios respectivamente de 0,37%, 0,50% e 1,10%. O autor ressalta ainda que as referências as instituições privadas nas fontes documentais oficiais que retratam este segmento da política continuou forte, e que o discurso baseado no princípio da inclusão escolar não induziu a mudanças significativas no cenário brasileiro.

Perspectivas para a educação especial no Brasil

Embora iniciativas isoladas e precursoras possam ser constatadas em nosso país, na área de educação especial, a partir do século XIX, apenas na década de setenta, é que se constata uma resposta mais abrangente da sociedade brasileira a esta questão (Bueno, 1991; Ferreira, 1993). O início dessa história coincidiu com

o auge da hegemonia da filosofia da “normalização e integração” no contexto mundial. Se até então havia o pressuposto que a segregação escolar, permitiria melhor atender as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, após esse período, houve uma mudança filosófica orientada pela idéia de inserção escolar em escolas comuns.

A partir de então foram cerca de 30 anos de uma política tida como regida pelo princípio de “integração escolar”, até emergir o discurso da “educação inclusiva” ou da “inclusão escolar” no país, a partir de meados da década de noventa.

A despeito das evoluções no discurso, na atualidade constata-se que, para uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, cerca de 800 mil matrículas, considerando o conjunto de todos os tipos de recursos disponíveis, ou seja, desde os matriculados em escolas especiais até os que estão nas escolas comuns. A grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer tipo de escola. Tal quadro indica muito mais uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira, a despeito da retórica anterior da integração e da atual inclusão escolar.

As mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não se limitam a falta de acesso, pois os poucos alunos com necessidades educacionais especiais que tem tido acesso a algum tipo de escola não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. Além da predominância de serviços que ainda envolvem, desnecessariamente, a segregação escolar, há evidências que indicam um descaso do poder público em relação ao direito à educação para esta parcela da população; uma tendência à privatização (considerando que grande parte das matrículas continua

concentrada na rede privada, e mais especificamente em instituições filantrópicas), e uma lenta evolução no crescimento da oferta de matrículas, em comparação com a demanda existente.

Pode-se dizer que os resultados dos últimos 30 anos de política de “integração escolar” foi provocar uma expansão das classes especiais, favorecendo o processo de exclusão na escola comum pública. Os recursos predominantes hoje são salas de recursos em escolas públicas, que substituíram as antigas classes especiais, escolas especiais privadas e filantrópicas e um gradne contingente de alunos inseridos em classes comuns sem receber nenhum tipo de suporte à escolarização.

Assim, o debate sobre a questão da Educação Inclusiva é hoje um fenômeno de retórica como foi a integração escolar nos últimos 30 anos. O paradoxo é que ao mesmo tempo em que se trata de uma ideologia importada de países desenvolvidos, que representa um alinhamento ao modismo, pois não temos lastro histórico na nossa realidade que a sustente; não podemos negar que na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-lo nem na perspectiva filosófica nem política, porque de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na educação especial brasileira.

Tradicionalmente, a história da educação especial no Brasil tem se processado de forma paralela ou independente dos movimentos da educação regular. Dado que existe uma necessidade urgente de universalização do acesso, esta meta deve ser traçada pelo sistema da educação geral, uma vez que, uma escola popular para uma sociedade com acentuada estratificação social, que pretende ser mais democrática, não poderá surgir quando existem mecanismos tão efetivos de exclusão e seletividade social. Assim, a grande e conjunta luta é a de como construir uma escola

brasileira pública de melhor qualidade para todos, e ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população alvo da educação especial sejam respeitadas.

A realidade hoje da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema dual onde de um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população.

Conforme aponta Silva (2002) cabe lembrar que a educação especial no Brasil está hoje enquadrada no contexto do pensamento neoliberal, que sabemos jogar contra a corrente da inclusão social e escolar, buscando a privatização, no sentido de reforço ao que não é público, ao privado não lucrativo, ao chamado “terceiro setor”, às “parcerias” com a sociedade civil, ao filantrópico, ao “não governamental”, ou seja, a tudo que minimiza o papel do Estado, e conseqüentemente as ações de responsabilidade do poder público. Tal contexto representa na atualidade um razoável desafio para o avanço das políticas educacionais direcionadas a crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em nosso país.

Referências bibliográficas

- Antipoff, D. I., 1975, *Helena Antipoff: Sua Vida Sua Obra*, Rio de Janeiro, José Olympo.
- Aranha, M. L. A., 1989, *História da Educação*, São Paulo, Editora Moderna.
- Aranha, M. S. F., 2005, *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Brasil, 1988, Constituição Federal, *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/prolei/mais.htm>, acesso em 22 de dezembro de 2007.
- Brasil, Congresso Nacional, 1961, Lei 4.024 de 20 de dezembro, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *Universidade Estadual Paulista*, disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>, acesso em 22 de dezembro de 2007.
- _, 1971, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, *Diário Oficial da União*, disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>, acesso em junho de 2005.
- _, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, *Diário Oficial da União*, 23 de dezembro de 1996, disponível em: *Ministério da Educação*, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>, acesso em 22 de dezembro de 2007.
- Brasil, Ministério da Ação Social, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1992, *Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, Brasília, MAS, Corde.
- Brasil, Ministério da Educação e Cultura, 1974, *Diretrizes Básicas para a Ação do Centro Nacional de Educação Especial*, Brasília, S. G. / Cenesp.
- _, 1975, *Educação Especial: Dados Estatísticos-1974*, Brasília, SEEC, MEC.
- _, 1984, *Educação Especial no Brasil: Síntese Estatística*, Brasília, SEEC, Cenesp.
- _, 1985, *Sinopse Estatística da Educação Especial/1981*, Brasília, SEEC, Cenesp.
- _, 1986, *Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Deficiente*, Rio de Janeiro, MEC, Cenesp.
- _, 1990, *Sinopse Estatística da Educação Especial/1987*, Brasília, SEEC, MEC.
- Brasil, Ministério da Educação e Desporto, 1993, *Plano Decenal de Educação para Todos*, Brasília, MEC.
- Boarini, M. L., org., 2003, *Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil*, Maringá, EDUEM.

Breve histórico da educação especial no Brasil

Bueno, J. G. S., 1993, *Educação Especial Brasileira Integração / Segregação do Aluno Diferente*, São Paulo, EDUC, PUSP.

_, 1994, "A Educação do Deficiente Auditivo no Brasil- Situação Atual e Perspectivas", *Em Aberto*, num. 60, pp. 25-36.

_, 2002, *A educação especial nas universidades brasileiras*, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Especial.

Campana, A. P., 1973, "Status Sócio-econômico e Deficiência Intelectual em Escolares", tese de Doutorado, Botucatu, Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas.

Campos, R. H. F., 2003, "Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação", *Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 17, num. 49, PP. 209-323.

Cunha, B. B. B., 1988, "Classes de Educação Especial para Deficientes Mentais: Intenção e Realidade", dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo.

Ferreira, J. R., 1989, "A construção Escolar da Deficiência Mental", tese de Doutorado, Campinas, Universidade Estadual de Campinas.

_, 1992, "Notas sobre a Evolução dos Serviços de Educação Especial no Brasil", *Revista Brasileira de Educação Especial*, num. 1, pp. 101-107.

_, 1993, *A Exclusão da Diferença*, Piracicaba, UNIMEP.

_, 2002, "Políticas educacionais e Educação Especial", *Educação on-line*, disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=36:politic-educacionais-e-educacao-especial&catid=5:educacao-especial&Itemid=16, Acesso em 22 de dezembro de 2007.

Fletcher, P. R. e S. C. Ribeiro, 1987, "O ensino de Primeiro Grau no Brasil de Hoje", *Em Aberto*, num. 6, pp. 1-10.

Folha de São Paulo, 2001, "A mancha do analfabetismo", *Folha de São Paulo*, Folha Trainee, caderno especial 8 (27 de março de 2001), São Paulo.

Gaspari, Elio, 2002, *A Ditadura escancarada*, São Paulo, Cia. da Letras.

Jaguaribe, H. et alii, 1986, *Brasil 2.000- para um novo pacto social*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Jannuzzi, G. M. A., 1992, *A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil*, 2.ª ed., Campinas, Autores Associados.

_, 2004, *Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*, Campinas, Autores Associados.

Kassar, M. C. M., 1998, "Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações", *Cadernos CEDES*, vol. 19, núm. 46.

Magalhães, B., 1913, *Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam - a bem da infância de agora e das gerações porvindouras - os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais da pátria brasileira*, Rio de Janeiro, Tipologia do Jornal do Comércio.

Mattos, N. D., 2004, "Cidadania, deficiência e política educacional no estado de Sergipe: 1979-2001", tese de Doutorado, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos.

Mazzotta, M. J. S., 1990, "História da Educação Especial no Brasil", em: *Temas em Educação Especial*, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, vol. 1, pp. 106-107,

_, 2005, *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*, 5.ª ed., São Paulo, Cortez Editora.

Mendes, E. G., 2006, "A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil", *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, vol. 11, pp. 387-405.

Mesquita, N., 2002, "Educação Especial no Brasil dos anos 1990: um esboço de política pública no contexto da reforma do Estado", *Anped*, disponível em: <http://189.1.169.50/reunioes/27/gt15/p151.pdf>, acesso em 20 de dezembro de 2007.

Michels, M. H., 2002, "Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990", *Ponto de Vista - Revista de educação e processos inclusivos*, Florianópolis, vol. núm. 3-4, pp. 73-86.

- Nunes, L.R.D.P e J. R. Ferreira, 1994, "Deficiência Mental: O que as Pesquisas Têm Revelado", em: *Tendências e Desafios da Educação Especial*, Brasília, Ministério da Educação e Desporto, Secretaria da Educação Especial.
- Nunes, L. R. P.; J. R. Ferreira, R. Glat e E. G. Mendes, 1999, "A Pós-Graduação em Educação Especial no Brasil: Análise Crítica da Produção Discente", *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, vol. 3, núm. 5, pp. 113-126.
- Paschoalick, W. C., 1981, "Análise do processo de Encaminhamento de Crianças das Classes Especiais para Deficientes Mentais, Desenvolvido nas Escolas de 1º Grau da Delegacia de Ensino de Marília", dissertação de Mestrado, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Pereira, J. A., 1986, Presidente da APAE-Ibiporã faz balanço, *Mensagem da APAE*, num. 44, pp. 38-42.
- Pereira, O., 1993, "Associação Brasileira para o Estudo Científico da Deficiência Mental", trabalho apresentado durante o III Seminário de Pesquisa em Educação Especial da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, mimeo, 7 p.
- Pessotti, I., 1984, *Deficiência mental: da superstição à ciência*, São Paulo, EDUSP.
- Quaglio, C., 1913, *A solução do problema pedagógico social da educação da infância anormal de inteligência no Brasil*, São Paulo, Typ, Espíndola & Comp.
- Ramos, A., 1939, *A criança problema*, São Paulo, Nacional.
- Silva, S., 2002, "Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços na educação especial", *Educação on-line*, disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=49:exclusao-do-publico-inclusao-do-privado-a-terceirizacao-dos-servicos-na-educacao-especial&catid=5:educacao-especial&Itemid=16, acesso em de dezembro de 2007.
- Schneider, D., 1974, "Classes Esquecidas: Os Alunos Excepcionais do Estado da Guanabara", dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Teixeira, A. S., 1968, *Educação é um Direito*, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- _, 1977, *Educação não é privilégio*, 4.ª ed., São Paulo, Editora Nacional.

Referencia

Gonçalves Mendes, Enicéia, "Breve histórico da educação especial no Brasil", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

Original recibido: mayo 2009

Aceptado: julio 2009

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
