

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS RELEVANTES

TRAJECTORY OF SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL: RELEVANT HISTORICAL AND POLITICAL FRAMEWORKS

Beatriz Ribeiro Aleluia Picolini¹

Maria Marta Lopes Flores²

RESUMO: A pesquisa acerca da trajetória da Educação Especial viabiliza o entendimento da constituição desse campo de estudo. O objetivo, então, do presente artigo foi descrever a constituição da trajetória da Educação Especial no Brasil, considerando os marcos históricos e políticos. Para tanto, realizou-se um estudo teórico embasado em autores que pesquisam a temática, quais sejam: Corde (1997); Jannuzzi (2006); Mazzotta (2011); Mendes (2010); Miranda (2008) e Sasaki (1997). Constatou-se, então, que o percurso da Educação Especial no Brasil é marcado tanto pela concepção de deficiência predominante na época, como por interesses políticos que a consideram relevante ou não, assim determinando os serviços, os investimentos e a direção dada a essa área. Desse modo, ocorreram períodos em que a pessoa com deficiência era segregada, assim não era uma preocupação e não havia serviços direcionados a ela; em seguida, vê-se a criação de instituições privadas e filantrópicas que seguiam uma linha de atendimento clínico/terapêutico, simultaneamente, surgem classes especiais dentro da rede regular de ensino pública; emerge, também, o modelo de integração/normalização e, por fim, verifica-se o paradigma da Educação Inclusiva que garante o acesso e a permanência na rede regular. Entretanto, a escola de qualidade para todos ainda necessita ser construída.

Palavras-chaves: Trajetória; Educação Especial; História.

ABSTRACT: *Research on the trajectory of Special Education enables the understanding of the constitution of this field of study. The objective, then, of the present work, was to describe the constitution of the trajectory of Special Education in Brazil, considering the historical and political landmarks. To this end, a theoretical study based on authors researching the theme was carried out, namely: Corde (1997); Jannuzzi (2006); Mazzotta (2011); Mendes (2010); Miranda (2008) and Sasaki (1997). It was found, then, that the path of Special Education in Brazil is marked both by the concept of disability prevalent at the time, and by political interests that consider it relevant or not, thus determining the services, investments and the direction given to this area. Thus, there were periods when the person with a disability was segregated, so it was not a concern and there were no services directed at him; then, we see the creation of private and philanthropic institutions that followed a line of clinical / therapeutic care, simultaneously, special classes appear within the regular public education network; the integration / normalization model also emerges and, finally, there is the*

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Catalão. E-mail: biaderibeiro@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2005) e Pós-doutora pela Universidade Federal de São Carlos. Docente da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão.

Inclusive Education paradigm that guarantees access and permanence in the regular network. However, the quality school for everyone still needs to be built.

KEYWORDS: *Trajectory; Special education; History.*

Introdução

A escolha de um campo de estudo perpassa o conhecimento de sua história, sua constituição e os marcos que o direcionam. Dessa maneira, concordamos com Mazzotta (2011) no que se refere aos antecedentes, ou seja, “não ficar preso ao passado, mas incorporá-lo na construção do novo é buscar sólidas alternativas para melhores propostas” (p.12). Assim, faz-se necessário a busca pelo percurso de determinado objeto, no caso a Educação Especial.

Nesse sentido, o trabalho em questão objetivou descrever a constituição da trajetória da Educação Especial, no Brasil, considerando os marcos históricos e políticos. Para tanto, realizamos um estudo teórico que abarcou os seguintes autores: Brasil (2005); Corde (1997); Jannuzzi (2006); Mazzotta (2011); Mendes (2010); Miranda (2008) e Sasaki (1997).

Percurso da Educação Especial

A Educação Especial no Brasil, a partir da década de 1990, passou por diversas mudanças, assim o paradigma vigente, chamado de “Integração” foi revisto e surge a Educação Inclusiva, que garante aos alunos com deficiência o direito à educação, portanto, o acesso e permanência no ensino regular.

Entretanto, a concepção de deficiência, assim como a postura das sociedades diante dessas pessoas, apresentam suas especificidades, dependendo do momento histórico e político vivenciado. Nesse sentido, Sasaki (1997) ressalta que:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que por causa das condições atípicas não lhe pareciam pertencer a maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais. (p.16)

Desse modo, na Antiguidade, de acordo com Miranda (2008), as pessoas com deficiência eram abandonadas, perseguidas e até eliminadas. Já na Idade Média, ocorria uma variação no tratamento, ou seja, conforme a concepção da comunidade, na qual, a pessoa estava inserida, ora predominava a caridade, ora o castigo.

Com o surgimento da Idade Moderna e, concomitantemente, da ciência observou-se uma preocupação com a educação e socialização dessas pessoas. Mazzotta (2011) assinala que “foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais (p.17). Contudo, prevalecia uma visão patológica do indivíduo, e em consequência, o desprezo da sociedade. (Miranda, 2008)

Em relação ao Brasil, Jannuzzi (2006) destaca que as primeiras iniciativas relativas à educação da pessoa com deficiência, tanto por parte do governo, como da sociedade civil, datam do final do século XVIII e começo do XIX. Dessa maneira, o atendimento a essas pessoas “provavelmente, iniciou-se através das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares” (p.8).

Desse modo, a primeira instituição criada, no período Colonial, para o atendimento, especificamente ao deficiente visual, data de 1854, o chamado “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”. Sua criação é marcada pela influência de José Álvares de Azevedo, brasileiro, cego que estudou em Paris e, ao chegar ao Brasil observou o abandono em relação aos cegos. Resolveu, então, traduzir e publicar um livro acerca do Instituto dos Meninos Cegos de Paris e, em consequência, passou a dar aulas à filha do médico do Imperador. O médico, em questão, doutor Sigaud encaminha um projeto que resulta no referido Instituto. (Jannuzzi, 2006)

Vale registrar que, conforme Mazzotta (2011), “mais tarde, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto n. 1320, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ilustre e atuante ex-professor de Matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães” (p.29). Tal nomenclatura prevalece nos dias atuais.

Outro Instituto que tem sua criação na mesma época, em 1857, foi o “Instituto Nacional dos Surdos-Mudos”. Ernesto Huet, francês e educador, foi o idealizador, que através do marquês de Abrantes, levou o projeto ao Imperador D. Pedro II. Posteriormente, em 1957, a instituição passa a denominar-se “Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

É importante salientar que essas duas instituições eram ligadas à administração pública e tiveram sua criação vinculada às pessoas ilustres da época. Entretanto, o atendimento oferecido era precário, pois, conforme Jannuzzi (2006), em 1874, eram atendidos somente 35 alunos cegos e 17 surdos.

Convém registrar, então, que apesar da criação dessas instituições voltadas à pessoa com deficiência, o atendimento era insatisfatório, reservado a uma minoria. Em relação às outras deficiências ou ao que era considerado diferente, geralmente eram acolhidos em hospitais e asilos. Simultaneamente, a Educação popular não era prioridade do governo, mesmo estando já implícito a idéia de educação para todos na Constituição de 1824.

No contexto da sociedade predominante na Primeira República, caracterizada como pouco urbanizada e preeminente rural, não havia uma preocupação com a instrução primária, com a educação popular e a educação da pessoa com deficiência também não era relevante. Jannuzzi (2006) assevera que:

A aristocracia rural não precisava favorecer a educação, pois que esta economia agrária, baseada em instrumentos rudimentares, enxada sempre, arado às vezes, não a requeria. O voto era censitário, mesmo depois da Reforma Saraiva ou da Lei do Censo de 9 de janeiro de 1881, isto é, o voto continuava vinculado à renda anual e dela também dependia poder eleger-se senador e deputado. (p. 23)

Diante do quadro, tanto a educação popular como a educação para o deficiente eram escassas, pois não eram necessárias como produtoras de mão de obra. Contudo, ocorreram algumas ações isoladas referentes somente ao deficiente visual e auditivo, sendo as outras deficiências desconsideradas. Dessa maneira, na sociedade rural e desescolarizada a escola era destinada as camadas sociais alta e média.

Em relação ao atendimento à pessoa com deficiência, predominante na época, Jannuzzi(2006) destaca duas vertentes: médico-pedagógica e a psicopedagógica. A primeira refere-se à influência dos médicos nas propostas para educação dessas pessoas, o que acarretou o surgimento de serviços de Higiene e Saúde e a criação de classes especiais. Essa tendência considerava a deficiência, especialmente a mental, relacionada a problemas básicos de saúde, ou seja, era concebida como uma doença.

Já a vertente psicopedagógica, embasada nos princípios da Escola Nova, traz para o campo da Educação Especial, a psicologia experimental, por meio, principalmente de Alfred Binet, autor que elaborou os testes de inteligência. Essa tendência procurava uma

conceituação de anormalidade e a conseqüência dessa linha, de acordo com Miranda (2008) foi “o diagnóstico dos anormais, por meio de escalas métricas de inteligência e em seu encaminhamento para escolas ou classes especiais, onde seriam atendidos por professores especializados” (p. 31)

Já a partir de 1930, ocorre no Brasil, uma preocupação com o “problema” da deficiência, assim algumas ações são desencadeadas por parte da esfera governamental, como a criação de entidades filantrópicas especializadas e escolas junto a hospitais e na escola regular. Entretanto, segundo Jannuzzi (2006) a educação para a pessoa com deficiência, na época chamados de “excepcionais”, ainda não é mencionada na Constituição de 1934, nas palavras da autora, “se viu que não era chegado o tempo de esta educação ser considerada problema nacional e, portanto, digno de ser resolvido”(p.79).

Dessa maneira, em 1935, é criado em Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais, o Instituto Pestalozzi, que contou com a professora Helena Antipoff, como principal representante. Esse Instituto atendia crianças mentalmente retardadas e com problemas de conduta e os professores eram pagos pelo governo estadual. (Mazzotta, 2011)

Cabe ressaltar aqui a relevância de Antipoff, visto que através de sua iniciativa é criada, em 1948, no Rio de Janeiro, a Sociedade Pestalozzi do Brasil. Assim, essa instituição caracteriza-se como particular e de caráter filantrópico, destinada aos deficientes mentais. Outras instituições também foram criadas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954 e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), em 1950.

Vale salientar também que Helena Antipoff seguia princípios escolanovistas, então seu trabalho baseava-se na organização do ambiente, na metodologia do professor e na psicologia infantil. Jannuzzi (2006) ao analisar a repercussão de seu trabalho, na área da Educação Especial, verifica que

[...] se de um lado Antipoff ajudou a firmar a “situação”, segregando o excepcional, tornando mais produtivo o ensino nas classes comuns às camadas mais favorecidas, sem a “turbulência”, a “anormalidade”, os “de difícil aprendizagem” etc.; de outro lado possibilitou o acesso ao ensino público, gratuito também, para crianças com alguns prejuízos orgânicos. (p.134)

Desse modo, nesse momento histórico, a educação do deficiente organizou-se através das classes especiais, classes comuns e instituições especializadas, ainda vinculadas às

vertentes pedagógicas que consideravam a deficiência em si, ou seja, o que diferia do normal, a falta. Além disso, predominaram-se as influências do campo médico e psicológico.

Nesse contexto, em 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), lei n.4.024. Nesta lei a educação do excepcional é reafirmada como direito e dentro do possível será realizada no sistema geral da Educação. Entretanto, nas palavras de Jannuzzi (2006) “isto não generalizou-se para o deficiente, e educadores abriram classes especiais, instituições, oficinas etc, separadas da educação regular”(p.136).

Na década de 1970 a educação do deficiente é colocada em evidência, verifica-se o aumento de textos legislativos, associações e envolvimento do poder público. Destaca-se, então, a criação, em 1973, de um órgão central responsável pelo atendimento dos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Verificam-se, também, associações filantrópicas já organizadas; os próprios deficientes já se organizavam com intuito de resolver seus problemas; o título “Educação Especial” vai afirmando-se, no discurso oficial; ocorre, uma pressão diante do desinteresse pela área, proveniente do Conselho Federal de Educação. (Jannuzzi, 2006)

No entanto, apesar da criação do CENESP caracterizar-se como um marco na educação do deficiente, Mazzotta (2011) analisa seu paradigma de atendimento:

O atendimento educacional, como competência do MEC através do CENESP, em ação integrada com outros órgãos do setor da educação, é caracterizado como seguindo uma linha preventiva e corretiva. Para o encaminhamento aos serviços especializados de natureza educacional é estabelecida a exigência de diagnóstico da excepcionalidade e a ser feito sempre que possível em serviços especializados da LBA/MPAS. Onde não houver tais serviços recomenda-se que sejam aproveitados os serviços de natureza médico-psicossocial e educacional oferecidos pela comunidade. (p. 77)

Nessa medida, o autor pontua que não há uma característica de educação escolar, visto que o atendimento apresenta um modelo clínico/ terapêutico e o encaminhamento da pessoa com deficiência aos sistemas educacionais é condicionado a um diagnóstico. Assim, a orientação da política educacional para essa área “revelam uma tendência de configuração da educação especial no campo terapêutico (preventiva/corretiva) e não no pedagógico mais especificamente escolar” (Mazzotta, 2011, p.79)

Dessa maneira, a área da Educação Especial apresentou, nesse momento, dois modos de organização. Assim, ora colocou a ênfase na especificidade dos alunos, o que acarretou na

criação de um órgão para sua gestão, o que poderia apontar para um ensino paralelo, ora os alunos com deficiência são classificados como integrantes do ensino regular.

Nesse contexto, Jannuzzi (2006) pontua a estrutura de ensino proposta nas diretrizes do CENESP: “classe especial em escola comum, sala de recurso, instituições especializadas, internamentos em caso de absoluta necessidade, equipe itinerante, oficinas empresas, oficinas pedagógicas...” (p.158). Dessa forma, nas décadas de 70 e 80, os princípios norteadores eram a normalização/integração da pessoa com deficiência, sendo oferecidos a elas ambientes e serviços mais próximos possíveis daqueles concedidos às pessoas normais. Acerca dessa filosofia Miranda (2008) faz a seguinte análise:

[...] não podemos negar que a luta pela integração social do indivíduo que apresenta deficiência foi realmente um avanço social muito importante, pois teve o mérito de inserir esse indivíduo na sociedade de forma sistemática, se comparado aos tempos de segregação. Se por um lado o princípio da integração foi criticado por muitos como sendo inviável numa sociedade de desiguais, por outro lado, é inegável a contribuição proporcionada por ele no sentido de inserir em seu discurso educacional a necessidade de considerar os direitos desses alunos.(p.38)

No entanto, a mesma autora aponta as contradições desse paradigma para a educação escolar, pois seguindo esses princípios o aluno deveria adaptar-se à escola, ou seja, tornar-se competente para acompanhar o ensino regular. Nessa perspectiva, não são consideradas as diferenças sociais e culturais dos alunos e a escola não necessita de mudanças em sua estrutura.

Outro ponto em destaque, até meados da década de 90, acerca da Educação Especial no Brasil é a predominância de uma política assistencialista, ou seja, um caráter mais assistencial do que educacional. Tal postura advém do modelo de privatização do ensino, privilegiado durante o Regime Militar.

Nesse sentido, Mendes (2010) adverte que “no I Plano Nacional para a Educação Especial nota-se nitidamente a tendência de privilegiar a iniciativa privada em detrimento dos serviços públicos de ensino especial” (p.100-101). Assim, a pessoa com deficiência que estava inserida na educação, tinha duas opções, uma escola filantrópica, que vale salientar era financiada pelo governo, e não garantia a escolarização ou a classe especial na escola regular, que favorecia a exclusão dentro da instituição pública.

Logo após a Abertura Política, com o fim do Regime Militar e a redemocratização do país, é sancionada a Constituição Federal, de 1988. Esta, por sua vez, assegura a educação das pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular; além disso, ratifica, também, o atendimento educacional especializado.

Nesse contexto, uma nova posição diante da educação da pessoa com deficiência é endossada no Brasil, a chamada “Inclusão”. Tal paradigma aparece, principalmente, após a Declaração de Salamanca, que ocorre em 1994. Dessa maneira, destaca-se o seguinte trecho da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1997):

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem na ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades...(p. 17-18)

Cabe registrar que a sociedade inclusiva passou a ser concebida como imprescindível ao desenvolvimento e manutenção do Estado Democrático. Portanto, mediante orientações internacionais e críticas aos serviços predominantes, o Brasil adota os princípios da educação inclusiva.

Seguindo esta linha, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n ° 9394 de 1996, no Capítulo V, a Educação Especial aparece, no artigo 58, como: “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2005, p.25).Na referida lei, também, são assegurados os serviços de apoio especializado; professores especializados e capacitados; atendimento desde a educação infantil; entre outros.

Entretanto, Mendes (2010) analisa que “os poucos alunos com necessidades educativas especiais que tem tido acesso a algum tipo de escola não estão necessariamente recebendo educação apropriada” (p. 106). A autora adverte que essa situação deve-se à falta de profissionais qualificados e recursos.

Outro fator contrário à Educação Inclusiva é a política neoliberal, que preconiza a privatização em detrimento dos serviços públicos; sendo assim incentiva a continuidade de instituições filantrópicas para o atendimento à pessoa com deficiência, minimizando o papel do Estado.

Considerações acerca da História da Educação Especial

A História da Educação Especial no Brasil é marcada tanto pela concepção de deficiência predominante na época, como por interesses políticos que a consideraram relevante ou não, assim determinando os serviços, os investimentos e a direção dada a essa área.

Constata-se, então, que ocorreram períodos em que a pessoa com deficiência era segregada, assim não era uma preocupação e não havia serviços direcionados a ela; em seguida, vê-se a criação de instituições privadas e filantrópicas que seguiam uma linha de atendimento clínico/terapêutico, simultaneamente, surgem classes especiais dentro da rede regular de ensino pública; emerge, também, o modelo de integração/normalização e, por fim, verifica-se o paradigma da Educação Inclusiva que garante o acesso e a permanência na rede regular. Entretanto, a escola de qualidade para todos ainda necessita ser construída.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2005, 65 p. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

CORDE. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1944:Salamanca)**. Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 2 ed., 1997, 54 p.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. 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.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**; n 7, jan/dez, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997, 176 p.

Recebido em 01/06/2020
Aprovado em 25/06/2020