

EVOLUÇÕES SOBRE O ATENDIMENTO E A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: políticas, ações e perspectivas

SCHOOLING AND TREATMENT EVOLUTION OF A DISABLED PERSON: politics, actions and perspectives

GRANEMANN, Jucélia Linhares¹
RODRIGUES, Max Milliam²
SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e³

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar de forma breve a história, a evolução e os direitos legais da pessoa com deficiência. Para tanto, discorre brevemente sobre o percurso histórico para mostrar a evolução de uma sociedade humana que modificou seus olhares e avançou em cada novo contexto até os dias atuais do século XXI em que apresenta em seus documentos oficiais uma política de escolarização dessa pessoa. O estudo adota uma abordagem de caráter qualitativo e descritivo a partir de revisão bibliográfica. A retrospectiva histórica no Brasil comprova avanços na forma de olhar da sociedade que se propõe a ser democrática e como a pessoa com deficiência adquiriu direitos de acesso à escolarização no ensino regular. No entanto, ainda que legislações e políticas tem sido criada para garantir o direito da pessoa com deficiência, o que ainda precisa ser feito é, a sociedade brasileira e a escola aprender a respeitar na prática o outro que se faz diferente para a efetiva concretização desses direitos.

Palavras-chave: Educação especial. Pessoa com deficiência. História. Políticas.

Abstract: This study has as its goal to briefly present the history, evolution and legal rights of a person with disability. Therefore, discusses a little about the historic trajectory to show the evolution of human society, which modified its standards and progressed in each new context to the days of the present century, when it presents in its official documents a policy of basic education to that person. The study adopts a qualitative and descriptive character approach from its literature review. Brazil's historic retrospective proves improvements on the way that a society, which proposes to be democratic, looks to the person with disability and how they acquired access rights to schooling in regular education. However, even though legislation and politics were created to grant rights to a disabled person, what still needs to be done is learning to actually respect the different in society and schools, to achieve an effective concretization of those rights.

Keywords: especial education. Person with disability. History. Politics.

¹ Pós-Doutorado em Educação. Docente Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. E-mail: juclia313@yahoo.com.br

² Acadêmico do Curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. E-mail: maxmilliamrodrigues@gmail.com

³ Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ). Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT-UEG). Bolsista do Programa de Bolsa de Incentivo ao Pesquisador (PROBIP-UEG). E-mail: yarafonsecas09@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como objetivo principal abordar de forma breve o percurso histórico em nível mundial e em seguida do Brasil da pessoa com deficiência, em específico sua formação e escolaridade, desde os primórdios da humanidade até os dias atuais. A proposta é de (re)conhecer como as pessoas que apresentam quaisquer deficiências sempre foram percebidos e estão sujeitos a vários estigmas ou rótulos por serem “diferentes” e, como esse movimento histórico tem provocado mudanças e perspectivas no contexto atual da educação brasileira principalmente a partir dos documentos oficiais das duas últimas décadas do século XX.

A forma de olhar se constituiu em uma representação de desvalor ao outro, que se difere do dito “normal”, que no decorrer da história da humanidade a condição dessa pessoa tem se alterado principalmente pela luta de pessoas, associações e estudiosos que aos poucos foram rompendo e alterando esse conceito e modificando a representação dessa pessoa.

Nesse sentido, o estudo apresenta o caminho percorrido pela pessoa com deficiência procurando destacar os pontos relevantes em várias épocas e por diferentes povos, os procedimentos e ações diversificadas, que vão do extermínio ou marginalização, passando pelo assistencialismo piedoso e, mais recentemente, até a educação e a reabilitação, voltadas para a inclusão social e/ou educacional desse sujeito.

O procedimento metodológico é de caráter qualitativo e descritivo a partir de revisão bibliográfica. Para tanto, realizou-se uma extensa revisão de literatura a partir de referencial teórico utilizado nessa temática de estudiosos como, Fonseca (1987), Carvalho (1991), Jannuzzi (1992), Bueno (1994) dentre outros.

O texto além dessa introdução e da conclusão é composto por uma primeira seção que trata de rever de forma breve a trajetória histórica da condição da pessoa com deficiência e, em uma segunda seção, apresenta a evolução da educação especial no Brasil, as perspectivas acerca do atendimento e da escolarização das pessoas com deficiência, os movimentos e as legislações formuladas e as ações implementadas.

Evolução da Educação Especial: caminhos trilhados e movimentos de mudança para a pessoa com deficiência

O direito legítimo da pessoa com deficiência acessar e permanecer na escola seja ela regular ou especial é resultado de um processo histórico. A humanidade desenvolveu nos diferentes contextos, diversos olhares para explicar a causa da deficiência como, espíritos malignos, pecado, possessões demoníacas, doenças e outras que aos poucos foram se modificando dado o interesse de associações, grupos de pessoas e estudiosos que se manifestaram em favor do direito da pessoa com deficiência. Essa seção busca refletir o processo histórico da condição da pessoa com deficiência e mostrar a evolução de uma sociedade humana que possivelmente modificou seus olhares e avançou em cada novo contexto.

A revisitar a história da pessoa com deficiência a primeira fase vivida pode ser caracterizada como sendo de ausência de qualquer atendimento sistemático a esses indivíduos, que eram totalmente marginalizados por serem julgados inúteis e improdutivos ou, ainda, como manifestações do mal. Tais concepções, de acordo com Amiralian (1986), compõem-se de noções pré-científicas, nas quais prevalecem valores culturais e éticos, sem uma explicação comprovada, estudada e/ou testada sobre os fatos. A trepanação (abertura de orifício no crânio), praticada pelo homem na Antiguidade, principalmente pelos egípcios, é um dos exemplos dessa mentalidade mencionados pela autora. Por meio dessa técnica, buscava-se retirar os espíritos malignos do corpo da pessoa, procurando uma solução ou explicação para o problema.

Ainda dentro dessa concepção, consta da literatura que os espartanos, um povo guerreiro que necessitava de homens fortes e saudáveis, eliminava os “malformados e deficientes”, pois estes não poderiam exercer suas funções na sociedade. Já em Atenas, eram abandonados em ambientes agrestes e perigosos e, entregues à própria sorte, morriam por inanição ou por ataque de animais selvagens. Entre os romanos, um povo mais tolerante, os deficientes eram exibidos em festividades e comemorações em forma de infantilização e de diminuição de seu valor histórico e humano. (AMIRALIAN, 1986).

Foi, no entanto, com o advento da Idade Média que a crença e as tentativas de explicar a deficiência mediante o sobrenatural se intensificaram. A prática da magia e as

relações com o demônio fortaleceram-se como dogmas; e o homem passou a ser considerado um ser submetido a poderes invisíveis, tanto para o bem como para o mal. Em consequência disso, havia interpretações diferentes para os indivíduos considerados “anormais”, dependendo do tipo de deficiência apresentada. Os psicóticos e epiléticos eram considerados possuídos pelo demônio, alguns estados de transe eram aceitos como possessão divina e os cegos eram reverenciados como videntes, profetas e adivinhos (AMIRALIAN, 1986).

Nesse mesmo período, alguns eram segregados, exorcizados, esconjurados, apedrejados e mortos nas fogueiras da Inquisição por conta de tais concepções. Entretanto, com o estabelecimento do Cristianismo, os deficientes começaram a ser vistos como possuidores de alma e, portanto, filhos de Deus, não devendo mais ser exterminados. O direito à vida lhes foi preservado e o descumprimento desse preceito era considerado um grande pecado.

Assim, essas pessoas não eram mais abandonadas, mas acolhidas por instituições de caridade, ou seja, começaram a ser tiradas do isolamento total para serem alojadas em asilos e em instituições especializadas. Passaram a ser assistidas, mas continuavam segregadas em termos físicos, sociais e educacionais; passaram a ter direito à vida, em uma atitude de proteção, de filantropia, não sendo mais exterminadas. Ao mesmo tempo em que vigorava esse ideal cristão, contraditoriamente, deficientes também eram considerados produtos da união entre a mulher e o demônio, o que justificava a queima da mãe e da criança (SCHWARTZMANN, 1999).

Durante a Idade Média, segundo registros encontrados, não havia obrigações nem moral nem social para com as crianças “anormais”, que eram tratadas com indiferença e a morte de um elevado número de crianças, inclusive das ditas normais, era encarada com naturalidade. Os deficientes eram alvo de diferentes e, por vezes, brutais formas de tratamento discriminatório e, seja na infância ou na vida adulta, sobreviviam, perambulando pelos campos e pelas cidades em busca de alimentos e de abrigo, mesmo que temporário. Com o passar do tempo, o assassinato, antes praticado, foi substituído pela segregação. Os deficientes passaram a ser confinados em casas, porões ou vales e, até mesmo, embarcados em porões de navios (GAIO; MENEGHETTI, 2004).

Apesar de ser encontrado, com a propagação e a consolidação do Cristianismo, outro posicionamento em relação ao ser humano, mais justo e mais atencioso, no qual os valores da

caridade, da fraternidade, da compaixão e do amor ao próximo elevaram a vida ao posto de direito adquirido de todo ser humano, normal ou anormal, dando final aos tempos de infanticídios e extermínio de deficientes, não se pode afirmar que houve uma mudança radical e efetiva no conjunto da sociedade. O que predominou verdadeiramente, ao longo de todos esses anos, foi o desprezo, a negligência ou, quando muito, atitudes de tolerância aos deficientes (GAIO; MENEGHETTI, 2004). Nos evangelhos, os deficientes são fortemente relacionados a castigos ou a penitências para expiação de faltas ou pecados. Havia a crença arraigada no povo de que esses males eram consequências da interferência de maus espíritos ou de castigo por pecados antigos.

Além disso, práticas como punições, torturas e diversos tipos de maus-tratos, eram usadas no lidar com essas pessoas (ARANHA, 1994). No contexto da Reforma, quando se passaram a questionar e rejeitar os dogmas, as ações e o predomínio da igreja católica, pôde-se observar que seus representantes, Lutero e Calvino, também se referiam a essas pessoas como tendo possessões demoníacas, sem qualquer merecimento de atenção e de apoio. Cabe ressaltar que tais crenças e as práticas derivadas delas eram aceitas nessa época, pois se careciam de um conhecimento científico que explicasse o diferente. Enfim, até os séculos XVI e XVII, a mitologia, o espiritismo e a bruxaria dominaram e afetaram a visão que se tinha da deficiência e do deficiente, dando origem a julgamentos morais, perseguições, encarceramentos, bem como informações distorcidas sobre a questão.

Em todo esse primeiro período, sequer se cogitava a ideia de que os deficientes pudessem ser ensinados. Conforme Silva (1987, p. 221), essa longa e obscura etapa começou a ser superada com o Renascimento, época do aparecimento das primeiras reivindicações dos direitos dos homens postos à margem da sociedade, dos passos decisivos da medicina na área da cirurgia ortopédica, do estabelecimento de uma filosofia humanista mais voltada para o homem e, também, da consolidação de uma abordagem mais científica das questões relacionadas com o ser humano em geral. Além disso, a partir dessa fase, com a evolução e o advento da ciência, iniciaram-se estudos, em graus e intensidades variados, nos diferentes ramos do saber, em todas as partes do mundo. No Renascimento, tentou-se entender o diferente por meio da pesquisa e, por isso, a ciência foi legitimada como via de explicação desses fenômenos, que, até então, eram geralmente entendidos como manifestação do sobrenatural.

Em meados do século XVII, houve um novo período em que as atitudes filosóficas e antropológicas se conjugaram promovendo uma perspectiva mais humanista da deficiência (FONSECA, 1987). Gaio e Meneghetti (2004) assinalam que, desde então, o conceito de deficiente e/ou diferente vem sendo construído lentamente na perspectiva de atender aos interesses destes.

Com o desenvolvimento da medicina, começaram a ser levantadas objeções aos maus-tratos de que eram vítimas os “possessos”, que passaram a ser considerados “doentes”. A deficiência passou a ser vista como uma doença e suas manifestações físicas e comportamentais constituíam seus sintomas, levando a um diagnóstico cujo tratamento médico era o único procedimento a ser realizado. Tal ponto de vista prevaleceu por muito tempo e, até hoje, ainda percebem algumas heranças dessa cultura, quando o deficiente é encarado como um doente. (AMILARIAN, 1986).

Nesse período, já se pôde identificar o embrião da educação especial, dado ao surgimento de algumas teorias e pesquisas, em especial as relativas à saúde e à educação. Observou-se o surgimento dos primeiros trabalhos na Europa, mais precisamente na França, em 1620⁴. Os trabalhos de Rousseau (1712-1778) foram fundamentais para a mudança de paradigma no campo da educação, em geral, mas também para se encaminhar estudos sobre a educação especial, ao enfatizar a necessidade de se compreender a criança em suas especificidades (ANACHE, 2003).

No final do século XVII, surgiu, na Alemanha, um método revolucionário que pretendia facilitar a aprendizagem de “surdos-mudos”, buscando ensinar-lhes a ler e a escrever. Na cidade de Paris, em 1770, foi criado o primeiro Instituto Especializado para Educação de Surdos-Mudos e o primeiro Instituto Nacional dos Jovens Cegos (CADERNOS CEDES, 1985). Em Londres (Liverpool), foi implementada, em 1799, uma escola com um trabalho especificamente voltado para o ensino de pessoas com qualquer tipo de deficiência. Já em 1832, surge a primeira obra destinada ao atendimento de “deficientes físicos”, que, na época, eram designados “coxos, mancos ou paralíticos”. Na primeira metade do século XIX, surgiu o primeiro internato público para “retardados mentais”, por iniciativa do Dr. Jean Marc Itard e levado à frente pelos seus seguidores. Nessa instituição, buscava-se ensinar, mediante

⁴ Em 1620, Pablo Bonet publicou o livro *Reeducação de letras e artes para ensinar a falar os surdos* (ANACHE, 2003). Transparências apresentadas no minicurso “Quem é o sujeito da Educação Especial” na 26ª Reunião da ANPED, Poços de Caldas, 2003.

materiais didáticos especiais, aproveitamento de cores, formas, espaços e música para motivar e alegrar as crianças.

Além de Comênio, que em sua obra, a *Didática magna* (1657), dedicou uma parte à educação de indivíduos considerados idiotas, outros educadores também se propuseram a realizar estudos sobre a educação especial, como Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852). Deu-se um enfoque especial ao jogo como recurso didático empregado para educar os sentidos dos estudantes. Além desses, Charles-Michel de l'Épée (1712-1789) criou a primeira escola pública de Paris e introduziu o método oral (ANACHE, 2003).

Nos Estados Unidos, escolas para cegos, surdos e “retardados mentais” começaram a proliferar entre 1817 e 1850. Os programas para crianças com defeitos físicos surgiram posteriormente. Entre 1850 e 1870, houve um efetivo crescimento de escolas residenciais, nesse país, sob a influência do modelo europeu. Essas escolas começaram a ser concebidas como instituições tutelares para crianças e adultos sem esperança de vida independente e sem possibilidade educacional. A partir daí, os programas de externato foram iniciados. A primeira classe especial diária para “retardados mentais”, em período integral, foi aberta em 1896, em Providence, Rhode Island. A primeira classe para cegos e a primeira para “crianças aleijadas”, em uma escola pública, foram abertas em Chicago, em 1900, quando houve grande incremento de classes especiais para crianças com deficiência física, sensorial e mental em todos os continentes (ANACHE, 2003).

Em 1819, na França, Charles Barbier, oficial do exército desse país, criou um sistema baseado no processo de escrita codificada e expressa por pontos salientes, representando os 36 sons básicos da língua francesa utilizada para a transmissão noturna de mensagens nos campos de batalha. Em 1829, o jovem cego Louis Braille adaptou o código militar às necessidades dos cegos, transformando-o no conhecido sistema que recebeu seu nome (ESCOLA PLURAL, 2000).

Edmund Seguin (1812-1880) desenvolveu, na França e, mais tarde, nos Estados Unidos, o método fisiológico de tratamento e o treino sensório-motor que se tornaram métodos clássicos de intervenção em muitas escolas e instituições de deficientes mentais, só continuados, posteriormente, no século XX, pela escola sensorial de Montessori (FONSECA, 1987). Em 1940, nos Estados Unidos, surgiu a primeira associação organizada por pais de crianças com paralisia cerebral, visando a angariar fundos para centros de tratamento,

pesquisas e treinamento profissional. Em 1950, os pais das crianças com deficiência mental organizaram-se em defesa dos interesses e das necessidades de seus filhos, criando a National Association For Retarded Children (NARC), que exerceu grande influência em vários países, inclusive no Brasil, onde inspirou a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Seguidamente, expandem-se os estudos científicos da deficiência, principalmente, a mental. Nesse período, devem-se destacar pelo seu interesse global, os trabalhos de Esquirol, Séguin, Itard, Wundt, Ireland, Ducan e Millard, Morel, Lombroso, Down, Galton, Tuke, Rush e Dix, entre outros (FONSECA, 1987). Os estudos científicos permitiram que, no plano prático, mecanismos passassem a ser amplamente utilizados para triar quem deveria ou não se beneficiar da escolaridade regular (MENDES, 2003).

De modo geral, o trabalho educativo com tal clientela exige a mudança das atitudes para, posteriormente, mudarem-se as ações. Nesse sentido, os trabalhos de Binet e Simon (a criação do conceito de idade mental), por um lado, e de Freud (o nascimento da psicanálise como técnica terapêutica), por outro, possibilitaram dar uma nova visão à problemática com aportes importantes para a compreensão e a educação da “criança deficiente”. Os períodos de pós-guerra (Primeira e Segunda Grandes Guerras) lançaram luz sobre o problema das deficiências, a partir do desenvolvimento de estudos da neurologia e da patologia do cérebro (FONSECA, 1987).

Nesse caminhar, com a evolução das áreas do conhecimento que estudam o homem, como educação, sociologia, psicologia e antropologia, uma nova visão começou a surgir, isto é, começou-se de fato a estudar e analisar o comportamento das pessoas consideradas deficientes, os princípios que regem a aquisição de seus comportamentos e as influências sociais nessas aquisições. Consequentemente, surgiram programas, técnicas e formas de relacionamento capazes de promover o desenvolvimento dessas pessoas.

Os deficientes, vistos como “não desejados” e “nada atraentes fisicamente”, viveram encerrados, durante quase todo o século XIX, em instituições, como “prisão”, autênticos “guetos”, depósitos e reservas de segregados. Nessa fase, expandiram-se alternativas pedagógicas que objetivavam reduzir a segregação, tais como o atendimento em classes denominadas especiais dentro de escolas do sistema regular de ensino (PESSOTTI, 1994; JANNUZZI, 1992; CARVALHO, 1991).

Ao se aproximar do século XX, apareceram escolas especializadas, sobretudo em países industrializados e, depois, nos demais. A existência de pessoas com deficiências exigiu a melhoria da ação educativa, o que levou à elaboração de programas, de métodos e de serviços diferenciados para cada especificidade de alunado, e com isso, a criação de um sistema educativo paralelo. Paulatinamente, dentro da instituição especializada, as classificações ou as avaliações vão ocorrendo em torno do déficit de cada aluno. Ao longo do desse século, as ciências contribuíram para uma nova compreensão da ação humana, do corpo, do trabalho, do lazer e do processo de aprendizagem. Buscou-se, também, o entendimento do ser humano considerado como deficiente na perspectiva da superação do estigma da deficiência e da sua reconceitualização (GAIO; MENEGHETTI, 2004).

Quanto às propostas pedagógicas destinadas a essa clientela, verifica-se que não estavam desvinculadas da educação geral, até o século XX, quando Decroly apresentou sua proposta, considerada inovadora para a época, pois se baseou nos princípios da Gestalt, propondo o método de globalização que introduziu a ideia dos centros de interesse (ANACHE, 2003). Desde então, foi formulada uma nova maneira de conduzir o ensino, levando o professor a considerar os ritmos e interesses diferenciados dos seus alunos.

Até a década de 1960, os métodos educacionais utilizados para atender aos alunos com deficiências eram voltados para crianças e jovens impedidos de acessar a escola comum do ensino regular ou para aqueles retirados das classes comuns por não avançarem no processo educacional. Essa segregação era realizada sob o argumento de que tais alunos seriam mais bem-atendidos se fossem encaminhados para classes ou escolas especiais. A educação especial foi, então, se constituindo em um sistema paralelo ao geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para reivindicar e fundamentar as práticas de integração na escola regular (MENDES, 2003).

Nesse contexto histórico da década de 1960 apontava-se para um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais dos educandos com deficiências, quanto pelo criticismo direcionado aos serviços educacionais segregados existentes. Paralelamente, ocorria a explosão da demanda pelo ensino especial, ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, era excluída do ensino regular, ocasionando a consolidação da área e, também, promovendo a organização de grupos

políticos (de pais, de profissionais e de pessoas com deficiência) que passaram a exigir mudanças (MENDES, 2003).

Esses interesses foram atendidos em diferentes países com o estabelecimento de bases legais que instituíram, gradualmente, a obrigatoriedade do poder público quanto à oferta de oportunidades educacionais a tais indivíduos, mediante a instituição da matrícula compulsória nas escolas regulares e de diretrizes para a colocação desses alunos em serviços educacionais com o mínimo possível de segregação.

Dessa forma, estavam estabelecidas as bases para o surgimento da filosofia da normalização e da integração escolar, que se tornou ideologia dominante para a prestação de serviços educacionais, basicamente, desde a década de 1970. Escolas comuns passaram, então, a aceitar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns, ou, pelo menos, em classes especiais ou de recursos. A integração escolar era concebida como um processo com vários níveis, pelos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender às necessidades dos alunos. O nível mais apropriado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado contexto e momento (MENDES, 2003).

As políticas oficiais de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase que permanentes de segregação total ou parcial, o que acabou gerando reações mais intensas no sentido de buscar novas formas de assegurar a presença e a participação na comunidade, promoção de habilidades, da imagem social, da autonomia e da autodeterminação das pessoas com deficiências (MENDES, 2003).

Na década de 1990, percebe-se uma intensificação do debate sobre a integração, com novos questionamentos sobre o papel da escola diante da diferença, dando ênfase à necessidade de fusão dos sistemas especiais e regulares. Assim, foi substituída a ideia de educação visando à homogeneidade para a de educação voltada à diversidade, e, no ensino especial, houve a mudança no foco da educação como categorial para a ênfase no conjunto de recursos/apoios/suportes a serem oferecidos aos alunos com deficiências.

Para Gaio e Meneghetti (2004), a ideia de “eficiente”, no final do século XX e início do XXI, está muito mais vinculada à resposta que os seres humanos “inteiros” ou “comprometidos” dão às solicitações da vida, aos conflitos e aos problemas sociais do que aos padrões corporais estabelecidos externamente pelos interesses subjacentes às instituições

sociais. O conceito de deficiência deve, nesse século XXI, instalar um novo modo de entendê-lo, mais ampliado e mais abrangente na perspectiva de considerar o ser humano alguém capaz, e, dentro de suas possibilidades, atuar, organizar-se e, nesse movimento, organizar os espaços sociais ao seu redor. No entanto, ainda que se tenha tido mudanças e esse novo olhar tem sido construído é possível perceber a necessidade da sociedade se tornar mais humana para dar sentido ao direito do outro com deficiência.

Educação Especial no Brasil: políticas, ações e perspectivas

Essa seção mostra o percurso histórico da pessoa com deficiência no Brasil e seu processo de escolarização a partir da evolução de atendimento e de criação de instituições que se interessaram em cuidar dessa pessoa. Esse processo histórico contempla a descrição das orientações políticas e legais que no decorrer das duas últimas décadas do século XX tem sido apresentada e assimilada pelo contexto da escola brasileira.

No início da colonização, entre os índios não existia preocupação e/ou tratamento com relação às deficiências. Era raríssimo encontrar, entre eles, indivíduos deficientes. As poucas anomalias verificadas eram mais de causa física, não de característica congênita ou como consequência de doenças incapacitantes. Em casos congênitos, as crianças eram sacrificadas pelos pais após o nascimento. As doenças mais comuns, responsáveis por deficiências, relacionavam-se à cegueira noturna, o raquitismo e o beribéri. Além disso, o significativo contingente de escravos inválidos, registrados no período da escravidão, era constituído de vítimas de maus tratos, de castigos físicos ou de acidentes de trabalho nos engenhos ou nas lavouras de café (CARMO, 1991).

Gaio e Meneghetti (2004) observaram que, mais à frente, na história brasileira, a primeira Constituição Federal, promulgada em 1824, registrou o “compromisso” com a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos e com a criação dos colégios e das universidades onde seriam ensinados os elementos das ciências, belas-artes. No entanto, a expressão “todos os cidadãos” não se referia à massa de trabalhadores que, na sua maioria, era composta de escravos, nem às pessoas com deficiências.

A precariedade ou a inexistência de estudos e a forma de encarar a deficiência na época resultaram na ausência de atendimento ou estrutura que proporcionasse a essas pessoas

alguma forma de melhoria e desenvolvimento. No campo da assistência ou da reabilitação das pessoas com deficiência não se encontra nenhum registro de nenhuma ação ou obra do Estado, até por volta de 1850.

Somente em 1854, Dom Pedro II ordenou a criação do “Real Instituto para Educação dos Meninos Cegos no Brasil”, hoje denominado Instituto Benjamin Constant (IBC) e do “Instituto Nacional dos Meninos Surdos”, hoje Instituto Nacional de Surdos (INES), ambas as instituições localizadas no Rio de Janeiro (KRYNKI, 1983; JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 1993, 1996). O primeiro foi criado pela influência do cego José Álvares de Azevedo, que havia estudado em Paris e que, por intermédio de sua amizade com o Dr. Xavier Sigaud, que possuía uma filha cega, conseguiu convencer o imperador a criá-lo, o que foi feito pelo Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854.

O segundo, instalado em 26 de setembro de 1857, pertencia a Eduard Huet, recomendado pelo Ministro da Instrução Pública da França à Corte Imperial Brasileira, por intermediação do Marquês Abrantes, nomeado pelo Imperador, Presidente da Comissão Organizadora desse Instituto.

Quanto ao atendimento especial para os deficientes intelectuais, há registros de atendimento pedagógico ou médico-pedagógico (1874) no Hospital Juliano Moreira, em Salvador, BA, e na Escola México, no Rio de Janeiro, mediante uma classe especial (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 1994).

Posteriormente, foram criados o Pavilhão Bournville, anexo ao Hospício de Praia Vermelha, no Rio de Janeiro, e o Pavilhão para as crianças junto ao Hospital Juqueri, em São Paulo, onde eram atendidas crianças muito comprometidas e que viviam segregadas, como os loucos. Esses pavilhões, anexos aos hospitais psiquiátricos, criados com a preocupação médico-pedagógica, já demonstravam a percepção da medicina em relação à importância da educação no tratamento das crianças com deficiência intelectual (JANNUZZI, 1992).

Esse vínculo da educação com o campo médico passou a aparecer, também, na produção técnica, já que os primeiros trabalhos científicos foram produzidos por médicos, como o trabalho *Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas*, do Dr. Carlos Eiras, apresentado no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, realizado no Rio de Janeiro, em 1909 (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 1994).

Um produto dessa ligação medico-pedagógica foi o Serviço de Higiene e Saúde Pública, que, no Estado de São Paulo, deu origem à Inspeção Médico-Escolar e, em 1911, foi responsável pela criação de classes especiais e formação de pessoal para trabalhar com essa clientela (JANNUZZI, 1992).

Assim, segundo Azevedo (1958), a Liga Brasileira de Higiene Mental foi quem disseminou as ideias que relacionavam a deficiência intelectual aos problemas de profilaxia, contando, para isso, com o apoio do Dr. Juliano Moreira. Em 1925, em Belo Horizonte, MG, destaca-se a criação da Escola Estadual São Rafael, especializada na educação de alunos com deficiência visual.

Diante das poucas ações estatais em relação à educação especial, inicia-se a implantação de instituições privadas, especializadas no atendimento às pessoas com deficiências. Registros do Ministério da Educação apontam o Instituto Pestalozzi, criado em 1926, no Rio Grande do Sul, como a primeira instituição particular especializada brasileira (GAIO; MENEGHETTI, 2004). Segundo Mazzota (1996), essa instituição introduziu no Brasil, a concepção de ortopedia das escolas auxiliares europeias. Tal conceito decorre da incorporação dos conhecimentos das ciências humanas e da visão estritamente organicista da deficiência intelectual.

A outra vertente ligada à educação do deficiente intelectual, que se desenvolveu entre 1920 e 1935, é a psicopedagógica, que não é independente do ramo médico, mas dá mais ênfase aos princípios psicológicos que marcaram a educação dessa época, mediante estudos em laboratórios de psicologia experimental, nas escolas de aperfeiçoamento de professores primários. Foi o período em que os testes de quociente de inteligência (QI) começaram a ganhar espaço no Brasil, impulsionados pelos trabalhos desenvolvidos nos laboratórios de psicologia experimental da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, dirigidos por Helena Antipoff. Nessa fase, somente essa instituição se preocupava com a educação de deficientes intelectuais, já que, em outros Estados, a educação dessa clientela estava ligada ao serviço de higiene escolar (JANNUZZI, 1992).

A grande preocupação da vertente psicopedagógica era o diagnóstico, a classificação da deficiência intelectual e o estabelecimento da ação do professor, munido dos referenciais fornecidos pela psicologia. No entanto, a determinação do diagnóstico continuou recebendo apoio da área médica e, provavelmente, em 1929, Ulisses Pernambuco organizou a primeira

equipe multidisciplinar do Brasil para trabalhar com crianças com deficiência intelectual, envolvendo psiquiatras, pedagogos e psicólogos (ESCOLA PLURAL, 2000).

Da mesma forma, Souza Pinto, por volta de 1935, também defendeu que o diagnóstico da deficiência intelectual deveria ser feito pelo trabalho desses três profissionais. Nesse período, já havia, no Brasil, vinte e duas instituições que se dedicavam ao atendimento ao deficiente intelectual em classes comuns de ensino, em classes especiais na rede regular e em instituições públicas e privadas (JANNUZZI, 1992).

A preocupação de Helena Antipoff com as crianças institucionalizadas, desamparadas e com deficiências levou-a a criar, em 1932, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, e, em 1935, o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte. O princípio geral que norteava tal empreendimento era o de assistir a criança e o adolescente classificados acima ou abaixo da norma de seu grupo, visto serem portadores de características intelectuais, físicas ou sociais que faziam de sua educação um problema especial. Interessada em proporcionar a essas crianças algum tipo de treinamento profissional e, ao mesmo tempo, adequar os métodos de tratamento a um ambiente propício, a Sociedade Pestalozzi adquiriu, em 1939, uma área rural, onde se instalou a Fazenda do Rosário, uma unidade de reeducação de menores carentes com deficiências.

O projeto pedagógico da fazenda-escola seguiu os princípios da Escola Ativa, partindo principalmente das orientações dos pesquisadores de Genebra, entre eles, Piaget, e incluindo sugestões de trabalho de equipe. Criou-se também, na fazenda, o Laboratório de Psicologia Edouard Claparède. E, em 1948, instalou-se a Escola Normal Rural Oficial, onde se realizavam os cursos de aperfeiçoamento para professores, preparando-os para o seu exercício profissional diário na escola e para a melhoria de seu entendimento sobre as questões escolares e a aprendizagem de seus educandos (VASCONCELLOS, 1996). Após, esse período, essas instituições iam sendo introduzidas pelo país afora, e, em 1977, elas se uniram formando a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil (BUENO, 1999).

A Sociedade Pestalozzi, no Rio de Janeiro, foi fundada em 1945 e, em Niterói, em 1948. Além disso, foram criadas a Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz (São Paulo), em 1936, a Escola Especial Ulisses Pernambuco (Recife), em 1941, a Escola Alfredo Freire (Recife), em 1942, a Instituição Beneficente Nosso Lar (São Paulo), em 1946, a Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro), em 1948 a Escola Professor Alfredo Duarte, em 1949. Na

área de deficiência visual, foram criados os Institutos de Cegos do Recife, em 1935, e da Bahia, em 1936, São Rafael (Taubaté, SP), em 1940, Santa Luzia (Porto Alegre, RS), em 1941, do Ceará (Fortaleza), em 1943, da Paraíba (João Pessoa), em 1944, do Paraná (Curitiba), em 1944, do Brasil Central (Uberaba, MG), em 1948, e de Lins, SP, em 1948. Além desses institutos, surgiram a Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização dos Cegos (São Paulo), em 1942, e a União Auxiliadora dos Cegos do Brasil (Rio de Janeiro), em 1943. (BUENO, 1999).

Na área da deficiência auditiva, foi criado o Instituto Santa Inês (Belo Horizonte), em 1947, enquanto que apareceram entidades voltadas ao deficiente físico, com a criação do Pavilhão Fernandinho Simonsen, na Santa Casa de Misericórdia (São Paulo, em 1931), do Lar Escola São Francisco (São Paulo), em 1943, e da Escola Nossa Senhora de Lourdes (Santos, SP), em 1949.

Em 1930, nessa atmosfera, foram criadas as classes especiais públicas pautadas na “necessidade científica” da separação dos alunos “normais” e dos “anormais” e na pretensão da organização de salas homogêneas sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária (GAIO; MENEGHETTI, 2004).

Em 1940, um grupo de pais criou a Associação de Apoio aos Portadores de Paralisia Cerebral. Em 1950, outro grupo de pais criou a Associação para Crianças Retardadas Mentais, que foi somente para a criação, em 1954, da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro. Tal iniciativa foi liderada pela senhora Beatrice Bemis, membro do corpo diplomático americano e mãe de uma criança com síndrome de down, juntamente com outras famílias que viviam o drama de não encontrarem escolas para colocarem seus filhos. Em 1955, no Rio de Janeiro, com o apoio da Sociedade Pestalozzi do Brasil, começou a funcionar a primeira escola da APAE para crianças com deficiência.

A partir de 1950, o número de estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público (um federal e os outros estaduais), que prestavam algum tipo de atendimento escolar aos deficientes intelectuais, aumentou. Alunos com outras deficiências eram atendidos em catorze estabelecimentos de ensino regular (um federal, nove estaduais e quatro particulares). Nesse mesmo período, já havia onze instituições especializadas no atendimento exclusivo a deficientes, sendo quatro delas para deficientes intelectuais e sete para outros tipos de deficiências (MAZZOTTA, 1994).

Assim, a educação especial no Brasil desenvolveu-se, a princípio, segundo um modelo médico-patológico no qual o aluno era classificado de acordo com o grau de deficiência e percebido como tendo limitações que o faziam necessitar de ajuda especial, em separado dos demais. De acordo com essa visão, a educação especial era considerada um serviço à parte, isolado do sistema educacional geral e destinado às pessoas que, por possuírem peculiaridades ou limitações específicas, não conseguiam se beneficiar das situações comuns de ensino (MARTINS, 1993).

Novas entidades de atendimento ao deficiente físico, de cunho filantrópico, foram criadas, inicialmente voltadas para crianças com sequelas de poliomielite e que, pouco a pouco, com redução desses quadros em virtude da vacinação, foram se especializando no atendimento a crianças com distúrbios neuromotores, como a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), em São Paulo, fundada em 1950, e a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), no Rio de Janeiro, em 1954. Na área da deficiência auditiva surgiram novas entidades, como a Escola Epheta (Curitiba), em 1950, o Instituto Domingos Sávio (Recife), em 1952, a Escola Santa Cecília (Rio de Janeiro), em 1957, o Instituto Educacional de São Paulo (São Paulo), em 1958, o Instituto Nossa Senhora de Lourdes (Rio de Janeiro), em 1959, o Instituto Dona Conceição (São Paulo), em 1960, o Instituto Cearense de Educação de Surdos (Fortaleza), em 1968, e a Escola Santa Maria (Salvador), em 1970 (BUENO, 1999).

Após a Segunda Guerra Mundial foi significativa a expansão da educação especial no Brasil, quer pela criação de um grande número de entidades privadas, quer pelo surgimento dos primeiros serviços de educação especial, nas secretarias estaduais de Educação, quer das campanhas nacionais de educação de deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Na década de 1970, o crescimento da rede privada de ensino especial foi acompanhado pelas redes públicas com a criação de classes e escolas especiais em todo o território nacional. Até meados dessa mesma década, a questão da deficiência no Brasil sempre foi encaminhada pelos técnicos ou responsáveis, considerados “especialistas na área”. A tônica central de todas as reivindicações em torno do tema era o paternalismo, o assistencialismo e a tutela, defendendo a institucionalização (BRASIL, 1988). De certa forma, a ampliação do conceito de excepcionalidade, incorporando novas categorias de “anormais”.

Ao lado dos altos índices de evasão e de repetência nas redes públicas, contribuíram significativamente para essa expansão, uma vez que alunos com dificuldades de aprendizagem e histórico de repetências passavam a ser encaminhados indiscriminadamente para as salas especiais.

No âmbito político e administrativo, ainda em 1971, o MEC criou um grupo-tarefa, por meio da Portaria nº 86, de 17 de junho, para realizar uma completa avaliação da educação especial no Brasil. Esse grupo-tarefa apresentou um relatório, em dezembro do mesmo ano, com sugestões, diretrizes e propostas para a criação de um órgão especializado, destinado a lidar exclusivamente com a educação especial. Essa centralização foi justificada, porque, até então, as decisões em torno da educação especial, além de assistemáticas, permaneciam apenas no âmbito dos conselhos estaduais de educação.

A intensão de estabelecer e garantir o atendimento integral e pedagógico na educação especial materializou-se em 1972, quando, por ocasião da formulação do 1º Plano Setorial de Educação, o governo elegeu a educação especial como área prioritária. Em decorrência desse plano, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Esse fato reveste-se da maior importância, em qualquer análise histórica que se faça a respeito, por marcar o início das ações sistematizadas, visando à expansão e à melhoria do atendimento educacional prestado no Brasil na área de educação especial (PADIAL, 1996).

Em 1987, foi criada, por decreto, a Coordenadoria Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência (CORDE) que, em outubro de 1989, foi sancionada pelo Congresso, pela Lei nº 7.853 (PADIAL, 1996). A partir dessa data, a Presidência da República passou a designar órgãos e pessoas para coordenar os assuntos interministeriais que dizem respeito aos deficientes por meio da CORDE. Essa lei não só incumbiu o Ministério Público da Defesa dos interesses dos deficientes, como definiu como crime, sua discriminação.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de estudantes com deficiência. No que se refere aos estudantes com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (BRASIL, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), conforme a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990b), no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990b). Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990a) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994b, p. 19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades

educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37) (BRASIL, 1996).

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001b). As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001a), destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002a), reconhece a língua brasileira de sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. A Portaria nº 2.678/2002 do MEC aprova as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as

modalidades de ensino, compreendendo o *Projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa* e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002b).

Em 2003, é implementado pelo MEC, o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. Em 2004, o Ministério Público Federal e a Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva publicam o documento *O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* (BRASIL, 2004b), com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004a), regulamentou as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002a), visando ao acesso à escola aos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os Estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino. Nesse mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e o da Justiça, com a

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso à educação superior e sua permanência.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso das pessoas com deficiência à educação superior e sua permanência e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC). No documento do MEC, *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial. Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso à escola e sua permanência e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007a, p. 9). Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas (BRASIL, 2007b).

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, incorporado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a), institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, esse Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar.

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Esse documento determina o público-alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político-pedagógico da escola. O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010b), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza, em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

O Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, ao dispor sobre os programas nacionais de materiais didáticos, estabelece no artigo 28, que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da educação especial e professores das escolas de educação básica pública (BRASIL, 2010a).

A fim de promover políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência, dentre as quais aquelas que efetivam um sistema educacional inclusivo, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituiu-se, por meio do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (BRASIL, 2011b).

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista é criada pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012). Além de consolidar um conjunto de direitos, essa Lei, em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula às pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório. Ancorada nas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os municípios

garantam o atendimento às necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Com base nesse pressuposto, as respectivas estratégias objetivam universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 4 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. Sendo o AEE ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo.

A partir dessa retrospectiva histórica no Brasil tem-se a compreensão que legislações e políticas tem sido criada para a garantia do direito da pessoa com deficiência, mas o que ainda precisa ser feito é, a sociedade brasileira e, a escola aprender a respeitar na prática o direito do outro que se faz diferente e, assim, ser possível a concretização desses direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fase atual caracteriza-se por modificações profundas, expressas nas políticas que regem o atendimento às pessoas com deficiências, no sentido de superar as noções preconcebidas e os estigmas existentes, bem como intensificar a participação delas na escola e na sociedade em geral. Segundo essa nova perspectiva, incluir não significa “tornar o indivíduo normal”, concepção que persistiu durante algum tempo, mas consiste em proporcionar a tais pessoas as condições de vida similares às das outras e possibilidades de uma vida tão normal quanto possível, assegurando-lhes o acesso aos bens sociais (educação, saúde, trabalho, lazer), políticos, culturais e econômicos.

Com o passar dos anos, a sociedade, de modo geral, tomou consciência do papel das pessoas com deficiências de suas condições de acesso a todo e qualquer lugar, de sua representação consciente e cidadã, possuidoras de direitos e deveres, como indivíduos pertencentes a uma sociedade democrática. Discutir e lutar por tais causas, eis a nossa bandeira.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. Temas básicos de Psicologia. In: RAPPAPORT, C. R. (Coord.). **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986.

ANACHE, A. A. **Transparência apresentadas no mini-curso da ANPED**, 2003.

ARANHA, M. S. F. A integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO, 24., 1994, Ribeirão Preto. **Resumo...** Ribeirão Preto: SBP, 1994.

AZEVEDO, F. **Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994a.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtiem, Tailândia: UNESCO, 1990a.

_____. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 jan. 2010a. p. 3. Edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 nov. 2011a. p. 12. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 nov. 2011b. p. 12. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial [da]**

República Federativa do Brasil, Brasília, 21 dez. 1999. p. 10. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 3 dez. 2004a. p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 2005. p. 28. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 abr. 2007a. p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001a. p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 dez. 2012. p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. p. 1. Edição extra. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**,

Brasília, 16 jul. 1990b. p. 13563. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 abr. 2002a. p. 23. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 out. 1989. p. 1920. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 jul. 2010b. Seção 1, p. 824. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. _____. _____. _____. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 set. 2001b. Seção I-E, n. 177, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. _____. _____. _____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. _____. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007b.

_____. _____. **Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, 2002b. Disponível em:
<ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. _____. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

_____. **O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Organizado pelo Ministério Público Federal e Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004b.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. p. 7-25, 1999.

CADERNOS CEDES. Educação especial. São Paulo: Cortez, n. 23, 1985.

CARMO, A. A. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina**: Brasília, DF: MEC/Secretaria dos Desportos, 1991.

CARVALHO, R. E. Nosso (des)compromisso social. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 1991, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 1991.

ESCOLA PLURAL. **O especial na educação**: a experiência de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Belo Horizonte. nov. 2000.

FONSECA, V. **Educação especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GAIO, R.; MENEGUETTI, R. G. K. **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

JANNUZZI, G.S.M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1992.

KRYNSKI, S. **Novos rumos da deficiência mental**. São Paulo: Savier, 1983.

MARTINS, L. A. R. **Análise da formação profissional da educação especial frente às necessidades do educando portador de deficiência mental**. 1993. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1993.

MAZZOTTA, M.J.S. **Trabalho docente e a formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

_____. Atitude da escola frente à integração do portador de deficiência. **Insight Psicoterapia**. São Paulo, v. 43, n. 4, p. 25 - 7, 1994.

_____. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. Educação especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência. *In:* MARQUEZINE, M. C. et al. (Orgs.). **Coleção perspectivas multidisciplinares em educação especial.** (Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência). Londrina: Editora da UEL, 2003.

PADIAL, M.S. **Processo de integração do portador de necessidades especiais no ensino regular.** 1996. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1996.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Editora USP, 1994.

SCHWARTZMANN, J. S. Histórico. *In:* _____. (Org.). **Síndrome.** São Paulo: Mackenzie, 1999.

SILVA, P. B. G. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro.** 1987. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

VASCONCELLOS, M.S. Coordenador Lino de Macedo. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. (Coleção Psicologia e Educação).