

## EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: UM PANORAMA HISTÓRICO

## EDUCATION AND INCLUSION: A HISTORICAL REVIEW

Nerli Nonato Ribeiro Mori<sup>1</sup>  
Maria Piedade Resende da Costa<sup>2</sup>

**Resumo:**

Os dados dos últimos censos indicam avanços nas matrículas de alunos especiais nas classes comuns; pesquisas apresentam, no entanto, divergências quanto à efetividade da política nacional de educação inclusiva. Com base no pressuposto da escolarização para o processo de humanização, o texto apresenta um panorama histórico acerca da educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, as quais constituem o que atualmente é considerado o público-alvo do atendimento educacional especializado. A análise das possibilidades educacionais historicamente delineadas para as pessoas com necessidades especiais é essencial para o enfrentamento do desafio de avançar para além das questões normativas e efetivar uma escola promotora de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos.

**Palavras-chave:** Educação. Educação básica. Inclusão. Atendimento educacional especializado.

**Abstract:**

Although recent census data show progress in the number of student enrolments in first education, research reveals divergence with regard to the efficaciousness of Brazilian policy in inclusive education. Foregrounding schooling to the humanization process, current essay gives a historical review on the schooling of people with deficiency, global development disorders and high ability, which make up what is currently the target public of specialized educational care. An analysis of the educational possibilities and their history with regard to people with special needs is relevant to face the challenge beyond norms and immediate issues. The need of a type of school that would promote learning and development for all students is mandatory.

**Keywords:** Education. Fundamental education. Inclusion. Specialized educational care.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, especialmente nas três últimas décadas, dispositivos legais têm abordado o acesso à educação, a garantia de permanência e mudanças nas condições de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Do ponto de vista

dos regulamentos e das normas, a educação inclusiva está oficializada, ou seja, legalmente a política de inclusão está definida e em fase de implantação nas escolas brasileiras. Os censos da educação indicam expressivo aumento no número de alunos especiais matriculados no ensino comum.

O conceito de NEE passou a ser amplamente disseminado com o movimento da educação inclusiva dos alunos com deficiência e daqueles que não atendem os padrões estabelecidos para frequentar o ensino comum. No documento norteador da política nacional de educação inclusiva, ele é tomado no sentido de apontar a importância da interação entre as características individuais dos alunos e o ambiente educacional e social (BRASIL, 2008b). Segundo o documento, NEE não se refere unicamente às pessoas com deficiência. Ele abrange os

<sup>1</sup> Professora Titular do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR), atuando no curso de graduação em Pedagogia mestrado e doutorado em educação do Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: nmori@uem.br.

<sup>2</sup> Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR-SP) com orientação no mestrado e doutorado e supervisão de pós-doutorado. Foi membro do Conselho Universitário da UFSCar, membro do Conselho do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. E-mail: piedade@ufscar.br

impedimentos ou limitações de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, conforme as barreiras impostas nos contextos onde ocorrem, podem restringir a participação efetiva na escola e na sociedade.

Sob a perspectiva inclusiva, a educação especial é um campo de conhecimentos e uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. O projeto pedagógico da escola deve prever o atendimento às NEE de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD). Esse alunado deve frequentar classes comuns de ensino e – se e quando necessário – receber atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou de outra ou, ainda, em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

Como chegamos a esse cenário? Qual o caminho traçado na constituição da educação especial na perspectiva da educação inclusiva? Para responder essas questões, buscamos dados em autores que trataram de aspectos históricos da educação especial e geral, bem como em documentos oficiais, relatórios de pesquisa e de organizações nacionais e internacionais. Para a organização do texto, em um primeiro momento traçamos um panorama histórico da educação de pessoas com NEE, desde seus primórdios até os estudos e instituições pioneiras em cada área. Sobre o contexto brasileiro, enfatizamos a criação e expansão das instituições especializadas privadas e a organização da educação especial pública. Na sequência, abordamos os contornos específicos dos movimentos mundiais pela inclusão na realidade brasileira, destacando a política nacional de educação inclusiva.

Trata-se, portanto, de uma retrospectiva histórica dos principais acontecimentos que contribuíram para o delineamento do paradigma educacional inclusivo, ressaltando tendências e representantes de cada período. Como ensina Jannuzzi (2004, p. 1), o modo de pensar e agir com o diferente depende da organização dos homens para a produção da vida, “[...] em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica”.

Entender como a sociedade explicou e atendeu as necessidades especiais é fundamental para a construção de uma educação realmente

inclusiva, que avance para além da luta pelo direito ao acesso à escola e concretize a expectativa de um contexto escolar comum a todos, com práticas pedagógicas promotoras da aprendizagem, da aquisição do conhecimento.

### **A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Ao se referir à educação em geral, Saviani (1991a) explica que em seus primórdios os processos educativos coincidiam com o próprio ato de viver; progressivamente eles foram se diferenciando até atingir um caráter institucionalizado cuja forma mais acabada é a escola, transformada ao longo da história na principal forma de educação.

Nesse contexto, cabe à instituição escolar identificar os elementos culturais a serem ensinados, bem como elaborar métodos adequados para que os alunos se apropriem dos conhecimentos e da forma como eles foram produzidos e transformados.

Relacionando esses pressupostos com a educação de pessoas que necessitam de recursos e práticas pedagógicas diferenciadas para aprender, verificamos que a forma como o homem organiza seu trabalho e produz as suas necessidades e a satisfação delas determina a concepção de deficiência em cada período histórico. Alguns estudiosos da área da educação especial, dentre os quais Kirk e Gallagher (1991) e Mazzotta (1996) identificam quatro estágios no desenvolvimento do atendimento às pessoas com deficiências em países da Europa e América do Norte:

- Negligência ou abandono, na era pré-cristã;
- Institucionalização nos séculos XVIII e metade do século XIX, quando se acreditava que para proteger e cuidar da pessoa diferente seria melhor colocá-la em ambientes segregados e isolados da sociedade;
- Educação segregada em escolas e classes especiais, no final do século XIX e primeiras décadas do século XX;
- Integração/inclusão, a partir da década de 1970, com o movimento integracionista de inserção das pessoas com deficiência em ambientes escolares comuns, até o momento atual de educação inclusiva, em que as políticas públicas determinam a matrícula de todos em classes comuns de escolas regulares, as quais

devem prover as necessidades educacionais dos alunos no ensino regular e, se necessário, ofertar atendimento educacional especializado em SRM ou Centros de Atendimento Educacional Especializado.

As primeiras explicações para a deficiência são marcadas pelo misticismo e superstição associadas à religiosidade que remetia a deficiência às possessões demoníacas. Com o desenvolvimento das ciências, em especial da medicina e da psicologia, o foco foi dirigido para o biológico e a visão de deficiência como produto de forças naturais foi substituída por justificativas de cunho médico-organicista, quando então foram criadas, entre os séculos XVIII e XIX, as primeiras instituições especializadas para a educação de pessoas com deficiência.

Na segunda metade do século XX, é consolidada a educação especial e os componentes que a caracterizam – corpo teórico e conceitual, proposta metodológica de ensino, políticas públicas e organização do ensino. Esse contexto de consolidação de uma proposta mais ampla e efetiva da sociedade para a educação de pessoas com deficiência é marcado por movimentos de integração e, posteriormente, na década de 1980, de inclusão. Para entender esse processo, é essencial conhecer as primeiras experiências educativas nesse campo.

Kirk e Gallagher (1991) registram que a primeira obra impressa, “Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar”, foi publicada na França, em 1620, por Jean Paul Bonet (1579-1633) em 1620. É também francesa a primeira instituição para a educação de surdos, fundada pelo abade Charles-Michel de L'Épée (1712-1789). Inventor do método de sinais e autor da obra “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”, publicada em 1776, o abade inspirou o inglês Thomas Braidwood (1715-1806) e o alemão Samuel Heinecke (1729-1790) a fundarem institutos para a educação de surdos em seus países.

Posteriormente, Heinecke criou o método da leitura labial ou leitura orofacial, para que os surdos pudessem ler e falar por meio de movimento dos lábios e se adequarem à sociedade ouvinte. Este método contrapõe-se ao método de sinais de L'Épée, uma polêmica ainda presente em nossos dias, não obstante o reconhecimento da importância da Língua de Sinais.

Juntamente com a área auditiva, os estudos sobre a deficiência visual também avançavam,

com a ciência tomando lugar da mística. Para Vygotski (1997), a nova concepção de psicologia no século XVIII trouxe consequência direta à educação dos cegos, incorporando-os à vida social e dando-lhes possibilidade de acesso à cultura. Um destaque é a fundação do Instituto dos Jovens Cegos em 1784, na cidade de Paris, por Valentin Haüy (1745-1822), cuja metodologia e preocupação com o ensino da leitura para cegos repercutiram positivamente na França e em outros países, inspirando a criação de escolas para cegos, dentre as quais a de Liverpool, em 1791; de Londres, em 1799; de Viena, em 1805 e de Berlim, em 1806.

O livro “Experiência de ensino aos cegos”, publicado em 1786, por Valentin Haüy, foi uma referência para outras experiências na área. A busca de aprimoramento do seu sistema de ensino com letras em relevo levou o oficial francês Charles Barbier (1767-1841), a criar um método de leitura e escrita por pontos baseado no código de comunicação do exército. Com o método de Barbier era possível pontuar sentenças, acentuar palavras, realizar operações matemáticas e compor música. Entretanto, devido a reclamações de que ainda havia muitos pontos a serem trabalhados, continuaram as buscas de aperfeiçoamento do material e, em 1829, Louis Braille (1809-1852), um aluno do próprio instituto, criou o Sistema Braille, fundamental para a aquisição da leitura, escrita e matemática pelos cegos. Com seis pontos e 63 combinações, o Braille é usado até os dias atuais, possibilitando aos cegos a aquisição da linguagem escrita e da leitura.

Nos Estados Unidos, os primeiros internatos para cegos foram instalados em 1829. A primeira escola para cegos, fundada em 1837 e totalmente subsidiada pelo governo, causou um grande impacto: “[...] despertou a sociedade para a obrigação do Estado para com a educação dos portadores de deficiência” (MAZZOTTA, 1996, p. 23).

O ano de 1801 marcou o início do atendimento educacional a uma grande categoria nosográfica da época, a idiotia, a qual abrangia a deficiência intelectual/mental, o autismo e as psicoses infantis, até então atendidas em hospitais psiquiátricos. O trabalho realizado e registrado por Jean Itard (1774-1838) na educação de Victor, um menino de idade aproximada de 12 anos encontrado na floresta de Aveyron, resultou no livro “Da educação de um homem selvagem ou

dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem selvagem do Aveyron”, primeiro manual de educação para pessoas com deficiência mental/intelectual. A explicação de Itard para a deficiência de Victor é um indicativo de mudança de paradigma:

A causa do retardo de Victor, para seu mestre, a carência de experiências de exercício intelectual devida ao seu isolamento e não uma doença incurável dita idiotismo. É na escassez da experiência e na inércia intelectual dela resultante que reside a origem, a causa da deficiência; e, em conseqüência, é na estimulação e ordenação da experiência que se encontra a "curabilidade" do retardo (PESSOTTI, 1984, p. 47).

O trabalho pioneiro de Itard foi continuado por seu aluno Édouard Séguin (1812-1880), que abriu o primeiro internato público. Pessotti (1984) considera Séguin o primeiro a sistematizar uma metodologia para o ensino especial, apresentada no livro “Tratamento moral, higiene e educação dos idiotas e de outras crianças”.

Os métodos de Itard e Séguin foram aprimorados por Maria Montessori (1870-1952). Mais conhecida pelo trabalho na área de educação infantil, a médica italiana desenvolveu em internatos romanos um programa baseado no uso sistemático e manipulação de objetos concretos revolucionário no atendimento a crianças com deficiência intelectual, conhecido como método montessoriano. Com o uso de materiais pedagógicos como blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo, o método montessoriano tinha como princípio a auto-educação, a valorização da iniciativa e da espontaneidade, o respeito à liberdade e dignidade da criança. Como afirma Jannuzzi (2004), a proposta de Montessori era uma retomada do método de Séguin sob os ventos da Escola Nova que começavam a soprar na Europa. E uma afirmação da influência da medicina no estudo e prática com as anomalias, fossem elas causadas por problemas de constituição biológica ou social, uma tendência que, como veremos adiante, também é definidora das propostas educacionais brasileiras.

Nos Estados Unidos, a situação não era diferente. Sob a responsabilidade do médico Samuel Gridley Howe (1801-1876), foi criado em 1848 o primeiro internato público norte-

americano para crianças com deficiência. Howe tinha a convicção, segundo Kirk e Gallagher (1991, p. 7), de que as crianças com deficiência “[...] são capazes de aprender e deveriam contar com uma educação organizada, e não receber somente cuidados por caridade”.

Com base nesse princípio, Howe foi o precursor na área de surdocegueira, iniciada em 1837 com a educação de Laura Bridgeman, uma menina que se tornou surdocega aos dois anos de idade devido a um episódio de escarlatina, uma doença infecciosa. Laura viveu na Escola Perkins até sua morte aos 59 anos de idade e ali aprendeu a dominar a linguagem, a leitura, a escrita, a aritmética, a geografia elementar e a história natural.

O trabalho de Howe teve continuidade com Anne Sullivan Macy (1886-1880), professora de Hellen Keller (1880-1968), outra surdocega que graças à educação e o ensino alcançou um elevado desenvolvimento, chegando a tornar-se uma notável escritora.

Os estudos e realizações de Itard, Séguin e Montessori enfatizavam a necessidade de estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais. Eles desenvolveram materiais didáticos e treinamentos com materiais, música, blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e outros meios para motivar a criança. Apesar das modificações advindas dos novos estudos, as formas de registro das observações e o planejamento do ambiente de trabalho para a intervenção pedagógica ainda têm uma forte influência dos pioneiros (MAZZOTTA, 1996; TEZZARI, 2009).

As instituições e os primeiros programas para pessoas com deficiência abrangem as áreas auditiva, visual, mental e intelectual. O atendimento educacional para a crianças com deficiência na área física foi o mais tardio; o primeiro registro sobre a educação nessa área é de 1832, com a criação de uma instituição, em Munique, para educar coxos, manetas e paralisados. Nos Estados Unidos, relatam Kirk e Gallagher (1991), a primeira classe nesta área foi fundada em 1896.

Isso talvez ocorra porque a maioria das pessoas com deficiência física apresenta condições e capacidades intelectuais preservadas, descartando a necessidade de escolas especiais; e no caso daquelas que apresentam sequelas paralisantes, resultantes de traumatismos acidentais, muitas eram escolarizadas antes do

acidente. Seja como for, a intervenção governamental na área teve início após a primeira Guerra Mundial, mais para atender aos mutilados de guerra do que às pessoas civis com deficiência física.

Nesse período, final do século XIX, a fase da institucionalização estava em declínio. De acordo com Kirk e Gallagher (1991), muitas instituições começaram a ser criticadas devido ao funcionamento em edificações precárias, falta de pessoal especializado, pobreza do trabalho realizado e isolamento da sociedade. Estes fatores aliados à crescente industrialização e urbanização e, especialmente, à escolaridade obrigatória e ao grande número de crianças que não avançavam na escola comum, direcionaram para mudanças na classificação dos quadros de deficiência intelectual e à criação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas.

Fortemente influenciada pelo debate natureza X criação, as explicações começaram a apontar graus para a deficiência e causas orgânicas e não-orgânicas. A grande categoria nosográfica da idiotia passou a ser denominada retardo ou deficiência mental.

Para a definição de graus do retardo, um ponto basilar foi a elaboração e aplicação dos primeiros testes de inteligência na primeira década do século XX por Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1873-1961), os quais, por solicitação do governo francês, elaboraram uma escala de inteligência para medir o desenvolvimento de acordo com a idade mental. Os estudos do psicólogo alemão Willian Stern (1871-1938) culminaram na formulação do quociente de inteligência (QI) e iniciaram a era dos testes psicométricos utilizados durante anos para identificar e classificar os alunos que estavam abaixo e acima da média.

Em 1876 foi criada no Estados Unidos a mais antiga organização de educação especial, hoje conhecida como Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), a qual formou em 1919 um comitê para desenvolver um sistema de classificação para o chamado retardo mental. Além de contribuir para o refinamento do conceito, essa e outras associações ajudaram “[...] pessoas com retardo mental a ter consciência de e acesso a seus direitos como cidadãos americanos”. O processo de formação de uma nova consciência sobre a deficiência mental implicou em superar o medo injustificado em relação a essas pessoas e, o

que se acreditava, efeitos negativos sobre a sociedade (SMITH, 2008, p. 176).

Sob essa nova perspectiva tem início a luta para que a pessoa com deficiência tivesse disponíveis condições e recursos o mais próximo possível das circunstâncias e modos de vida da sociedade. O dinamarquês Bank-Mikkelsen e o sueco Benjit Nirje estão entre os maiores defensores dessa causa, formalizando e publicando entre o final dos anos de 1950 e na década de 1960 os princípios da normalização ou integração (SMITH, 2008; KASSAR, 2011). Com a aplicação desses conceitos à educação nos anos 1970 e 1980, vários países registraram experiências de escolarização de alunos com deficiência em salas de aulas comuns, dentre eles Alemanha, Estados Unidos, Dinamarca, Noruega, Itália e Espanha (BEYER, 2006).

Os dados apresentados até o momento dizem respeito mais especificamente à educação de pessoas com deficiência. Mas qual é a trajetória educacional daquelas sem deficiência, mas com necessidades singulares que demandam procedimentos pedagógicos diferenciados para aprender? É possível estabelecer alguns marcos, mas não há uma fronteira claramente definida, pois como explica Jannuzzi (2004), historicamente crianças ou adultos com manifestações de diversas origens, desde distúrbios mentais graves até aprendizagem lenta na escola, foram colocados sob o estigma de deficientes mentais.

Kirk e Gallagher (1991) explicam que até por volta de 1930, nos Estados Unidos, a educação especial abrangia fundamentalmente os alunos com deficiência mental, auditiva, visual e física, cujo atendimento acontecia em instituições isoladas e especializadas nesta ou naquela deficiência. Entre 1937 e 1938 nos estudos na área especial começaram a se destacar também os distúrbios da linguagem, problemas especiais de saúde e os superdotados e, duas décadas depois, os distúrbios emocionais. Nesse período as matrículas de alunos nessas categorias dobraram ou quadruplicaram, sendo os distúrbios e a superdotação as que tiveram aumento mais expressivo. Os autores creditam esse fato às maiores possibilidades de diferenciação nos diagnósticos e classificações e à maior oferta e desenvolvimento de programas para crianças com esses quadros.

A definição de uma categoria própria para os alunos considerados bem acima da média

esperada é justificada como uma necessidade de prepará-los para assumir os quadros dirigentes da sociedade e também para enfrentar os problemas, sobretudo a falta de interesse que essas crianças apresentavam devido à disparidade entre seus altos potenciais e o ensino lento e fraco. Bueno (1993) é contrário a essas explicações, pois, segundo ele, numa sociedade de classes não é o nível intelectual que determinará a formação dos expoentes intelectuais, mas a origem social dos sujeitos. Além disto, essas explicações denotam uma ideia de hereditariedade, da existência de qualidades inatas como determinantes do sucesso ou fracasso escolar. Sob esse prisma, os fatores sociais são ignorados e a psicologia, com suas teorias e testes, foi usada para justificar as diferenças individuais, sem considerar as desigualdades sociais.

A relação entre psicométrica, fracasso escolar e educação especial é muito próxima. Na confluência da consolidação da educação especial com a produção do fracasso escolar, houve uma expansão das escolas e classes especiais. Ou seja, o número de crianças incluídas na educação especial ocorreu “[...] justamente na época em que as minorias étnicas passaram a exigir oportunidades de ingresso na escola para seus filhos” (BUENO, 1993, p. 46).

No mesmo período, também os pais de crianças com deficiência realizaram movimentos em defesa dos interesses dos seus filhos, levantaram recursos financeiros para a criação de centros de tratamento e de pesquisa e pressionaram os governantes a estabelecerem políticas para a educação especial. Em 1940, foi fundada por pais de crianças com paralisia cerebral a Associação Estadual de Paralisia Cerebral de Nova York. Seguindo o mesmo princípio, em 1950, “[...] os pais de crianças de retardados mentais se organizaram na *National Association for Retarded Children* – NARC [...], inspiradora da criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAES – no Brasil” (MAZZOTTA, 1996, p. 25).

Jannuzzi (2004), Pessotti (1984) e Mazzotta (1996) explicam que a educação especial no Brasil concentrou-se até os anos 1960 em iniciativas isoladas, restritas às instituições especializadas públicas e, principalmente, privadas, localizadas em grandes centros, como o Rio de Janeiro. Nesta cidade, foram fundados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854; o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, o qual cem

anos depois se tornou o Instituto Nacional de Surdos (INES) e a Sociedade Pestalozzi, em 1905. Outro destaque é o atendimento a pessoas com deficiência mental ou *anormaes* como denominadas, em anexos a hospitais, como, por exemplo, o Hospital Juliano Moreira, em Salvador (BA), em 1874; o pavilhão Bourneville, no Hospital Nacional dos Alienados, de 1903, no Rio de Janeiro; o Pavilhão de Menores, do Hospital do Juqueri, em 1923; e o trabalho do médico pernambucano Ulisses Pernambucano (1892-1943), um dos precursores da psicologia brasileira, em 1923, na cidade do Recife.

Nesses locais eram recolhidos os casos mais graves, aqueles que não conseguiam exercer nenhuma função naquela sociedade pouco urbanizada e industrializada, iletrada e onde “[...] provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem” (JANNUZZI, 2004, p. 16). De modo semelhante ao ocorrido na Europa e Estados Unidos, os pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos mantinham o atendimento segregado, continuando a institucionalizar a segregação social, mas instituindo uma prática para além dos remédios e de outros tratamentos mais drásticos (sanguessugas, cirurgias cranianas), comuns naquela época. Os procedimentos educativos, de caráter clínico-pedagógico, seguiam os preceitos sensorialistas e as atividades propostas por Séguin, bem como propunham jogos e a formação de hábitos de higiene, vestuário e alimentação, necessários ao convívio social.

Ainda nos primeiros anos do século XX e sob a forte influência da psicologia e da psicométrica, foram instaladas clínicas e laboratórios em anexos às escolas, com o objetivo de diagnóstico e tratamento de crianças com deficiência e daquelas que apresentavam fracasso escolar. É o caso do Laboratório de Psicologia Pedagógica, no Rio de Janeiro, em 1906; do Laboratório de Psicologia Experimental em Amparo, São Paulo, em 1909; do Gabinete de Psicologia Experimental, na Escola Normal da Praça da República, também em São Paulo, em 1912 e o Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul, em 1926.

Jannuzzi (2004) destaca ainda, o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, criado em 1929, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, dirigido por Helena Antipoff (1892-1974). Esta psicóloga

rusa, com estágio no laboratório de Binet, influenciou significativamente a formação de professores e o atendimento à criança com deficiência, publicando extensa obra sobre educação especial, educação rural, educação para a criatividade e superdotação. Em 1932, ela liderou a criação da Sociedade Pestalozzi e, em 1940, da Escola da Fazenda do Rosário, em Ibirité, Minas Gerais, voltada para a educação de crianças com deficiência e baseada em princípios da Escola Nova.

Merece destaque a participação de Antipoff nas mudanças conceituais relacionadas à área especial. A pessoa com deficiência já foi denominada idiota, imbecil, imbecil moral e, mais tarde, com a necessidade de diagnóstico e a generalização dos testes de inteligência, estabeleceu-se as categoria subnormal grave e, por volta de 1970, subnormal educável. Entre 1940 e 1950, passou-se a levar em conta as influências sociais e culturais, sendo incluídos os conceitos de adaptação social e de aprendizagem nas definições sobre o atraso intelectual. Esses passos foram significantes para a revisão do determinismo orgânico e sobre a importância da intervenção educativa.

Nesse sentido, Antipoff passou a utilizar o termo excepcional para se reportar às crianças e adolescentes que se diferenciavam acentuadamente da norma do seu grupo em relação a uma ou mais características mentais, físicas ou sociais que dificultavam a sua educação, desenvolvimento e ajustamento social. O objetivo era substituir as expressões deficiência mental e retardo mental, vigentes na época, e vincular a origem da deficiência às condições de excepcionalidade socioeconômica ou orgânica (LANNA JÚNIOR, 2010).

Como demonstram Veltrone e Mendes (2012), a discussão no campo da terminologia sempre representou uma dificuldade no cenário brasileiro. Apesar da ênfase no aspecto intelectual da condição, prevaleciam os critérios organicistas e o foco nas limitações das habilidades escolares. Atualmente a definição tem um caráter mais funcional, centrado nas habilidades conceituais, sociais e práticas, expressas no comportamento adaptativo e na definição dos apoios necessários à inserção social da pessoa com deficiência.

Assim, a terminologia indicada nos dias atuais é deficiência intelectual, uma expressão introduzida pela Organização das Nações Unidas

em 1995 e consagrada no evento realizado em 2004 pela Organização Mundial de Saúde e Organização Pan-americana da Saúde, do qual resultou o texto Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (OPM/OMS, 2004).

A terminologia deficiência intelectual é preconizada ainda pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* ou Associação Americana de Deficiência Intelectual (AAIDD/AADI), a qual até 2007 era conhecida como *American Association on Mental Retardation* ou Associação Americana de Retardo Mental (AAMR). Criada em 1876, a mudança da sigla e da terminologia da organização mais antiga na área envolveu um intenso debate com a comunidade americana (AAIDD, 2014).

Voltando à psicometria, no Brasil a ênfase nos testes e nas diferenças individuais teve um forte impulso com a obra Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças, de Alfred Binet e Theodor Simon. A tradução em 1929 por Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970) foi um marco no estabelecimento da psicologia experimental aplicada à educação e contribuiu para o movimento escolanovista brasileiro. Dentre vários estudos realizados nessa perspectiva, dois livros publicados por Lourenço Filho são ilustrativos do período: “Introdução ao estudo da Escola Nova”, de 1930 e “Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita”, de 1933.

Ambos os livros demarcam a ênfase na mensuração das capacidades e características individuais, com vistas à organização racional de classes homogêneas, formadas por alunos com padrões de aprendizagem semelhantes. E serviam ainda “[...] à classificação científica dos anormais de inteligência, à organização de classes ou escolas para os supernormais, à orientação e seleção profissional, à discriminação dos temperamentos e aptidões especiais” (LOURENÇO FILHO, 1930, p.19).

Assim como na Europa e Estados Unidos, o ideário e práticas escolanovistas no Brasil contribuíram para aumentar o acesso de alunos com distúrbios de linguagem, problemas emocionais e de saúde à rede pública escolar. Por outro lado, ao se pautar pelo estudo das diferenças individuais, estimulou a identificação de alunos que não logravam escolarização, justificando a segregação em classes e escolas especiais.

No âmbito do contexto brasileiro, também ocorreu uma expansão das escolas e classes

especiais e das instituições filantrópicas para pessoas com deficiência. Para Mendes (2010), foi o início da privatização da educação especial, uma tendência que se consolidou nas décadas seguintes, com os movimentos pestalozziano e apaeano. Em 1967, 16 instituições estavam vinculadas à Sociedade Pestalozzi do Brasil. Nos dias atuais, esse número cresceu para 150.

Em 1954, foi fundada no Rio de Janeiro a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Em 1962, esse número havia aumentado para 16 e então foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES). Em 1982, a federação contava com 300 associações filiadas; atualmente são mais de duas mil, alcançando um universo de 250.000 pessoas com deficiência intelectual e múltipla (LANNA JUNIOR, 2010).

As associações na área física no mundo foram organizadas após a Segunda Guerra Mundial e, no Brasil, a este fator somaram-se os surtos de poliomielite. A primeira organização filantrópica foi a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) de São Paulo (hoje Associação de Assistência à Criança Deficiente), fundada em 1950. Um dos primeiros centros para reabilitação foi a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), fundada em 1954. Outras associações e centros de reabilitação foram criados, mas o perfil dos participantes e usuários foi se modificando. Com as campanhas de vacinação e a urbanização e industrialização, diminuíram os surtos de poliomielite; por outro lado, houve um aumento nos casos de deficiência física causada por acidentes com carros e motos.

A primeira entidade nacional de cegos, o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (CBEC), também foi fundada em 1954, no Rio de Janeiro. Mais tarde, em 1984, ele se transformou na União Mundial dos Cegos, classificada por Lanna Junior (2010, p. 40-41) como “[...] a principal organização de cegos do mundo”.

Quanto às associações de surdos, boa parte delas se constituiu como forma de resistência à proibição da Língua de Sinais, uma orientação do Congresso Internacional de Professores de Surdos, realizado em Milão, na Itália, em 1880. Nas escolas para surdos houve um declínio do número de professores surdos, os quais foram substituídos por professores ouvintes.

Os alunos surdos eram proibidos de usar a Língua de Sinais; assim, para impedir-

lhes o uso, foram adotadas medidas extremas tais como: forçar os alunos a manter os braços cruzados, amarrar as mãos, comparar quem usava a língua de sinais com macacos. Os códigos não foram eliminados, mas conduzidos ao mundo marginal (LANNA JUNIOR, 2010, p. 41).

No intuito de uso e defesa dos sinais, várias associações denominadas Associação de Surdos-Mudos foram criadas, dentre as quais, uma no Rio de Janeiro, em 1953; a de São Paulo, em 1954, e a de Belo Horizonte, em 1956.

Em 1984, com decisiva influência dos movimentos dos surdos, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reconheceu a Língua de Sinais como língua natural dos surdos e recomendou que eles tivessem acesso a ela desde a mais tenra idade.

É interessante observar que apesar do intenso movimento por parte dos pais e dos sujeitos com deficiência, bem como do aumento progressivo das instituições escolares especiais, apenas na segunda metade do século XX a educação especial foi consolidada como área com um corpo teórico-metodológico próprio e com políticas públicas educacionais definidas. Em 1961 ela é destacada da educação regular na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n. 4.024 (BRASIL, 1961) e, desse modo, o sistema educacional passou a funcionar com dois sistemas paralelos, o comum e o especial.

Somente a partir da segunda metade da década de 1960 começa a ser delineada uma política de educação especial integrada ao sistema regular de ensino. Para Ferreira e Glat (2003), isso ocorre no contexto de expansão do acesso ao ensino primário e relacionado às políticas de educação compensatória com vistas ao enfrentamento do fracasso escolar.

Em 1973, pela primeira vez, foi criado um órgão para a definição das metas governamentais para a área, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Com ele foram organizados ou reestruturados setores próprios nas secretarias estaduais de educação e nas escolas e definida uma política de formação de professores para a educação especial.

O CENESP manteve uma política centralizadora, tentando normatizar de forma

semelhante os diversos sistemas estaduais, mas como enfatiza Mazzotta (1996), continuou a priorizar o repasse de recursos financeiros para as instituições privadas. Gradativamente ele foi perdendo força política e, em 1986, foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE). Antes disso, no mesmo ano foi criada a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Ligada inicialmente ao Gabinete Civil da Presidência da República, o órgão foi transferido para vários ministérios e, desde 2009, ocupa uma subsecretaria da Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Denominada atualmente como Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), ela é responsável pela articulação e coordenação das políticas nacionais para as pessoas com deficiência.

De acordo com Jannuzzi (2004), depois de transformado em SESPE, o CENESP foi extinto em 1990 e suas funções delegadas à Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), até 1992, quando foi criada a Secretaria de Educação Especial (SEESP). Em 2011, a Secretaria foi novamente extinta, passando a compor a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), onde ocupa de modo mais específico a Diretoria de Políticas de Educação Especial.

As mudanças nas denominações e organização das instâncias administrativas refletem as transformações nas concepções acerca da educação de alunos com NEE. De modo geral, predominaram ações e conceituações que contribuíram para consolidar a existência das duas redes paralelas – especial e comum – ficando a maior parte do atendimento para as instituições especializadas e privadas. Na proposta da SECADI é manifestado o compromisso de romper com essa situação e, ancorada nos conceitos de diversidade e inclusão, promover a educação inclusiva.

Esses conceitos foram elaborados no contexto de movimentos mundiais e assumiram contornos específicos na realidade brasileira, demarcando o que hoje se configura como a política brasileira de educação inclusiva, como vemos a seguir.

## A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Paradoxalmente ao movimento mundial pela inclusão ocorrido nos anos 80 e 90 do século XX, o Brasil continuou a desenvolver uma política educacional integracionista, pautada pela normalização e por explicações fundamentadas em modelos clínicos que contribuíam para a continuidade da existência de uma estrutura paralela de educação para os alunos com deficiência.

Embora afirmassem a necessidade de atendimento às especificidades apresentadas pelos alunos na escola comum, as diretrizes educacionais desse período não estabeleciam as condições necessárias e mantinham o sistema paralelo como substitutivo à escolarização das pessoas com deficiência. A constituição de 1988, por exemplo, em seu artigo 208, continuou a vincular o que denominava educando portador de deficiência ao ensino especial (BRASIL, 1988).

O termo preferencialmente para se referir à matrícula na rede regular de ensino, presente na constituição e em outros documentos subsequentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), contribuiu para reforçar a imprecisão. Como questiona Ferreira (2006), a quem cabia decidir a preferência? Ou ainda, rede regular de ensino seria o mesmo que classe comum?

Pelo processo de integração, traduzido por uma estrutura denominada sistema de cascata, seriam disponibilizados vários níveis de atendimento, de acordo com as características dos alunos e organizados de modo a promover a mobilidade deles para espaços menos segregados e mais integradores. Nas escolas e classes especiais deveriam estudar apenas aqueles alunos com comprometimentos mais graves.

No Brasil, por vários fatores, entre eles a ausência de políticas claras para a educação do alunado especial, houve uma expansão continuada das instituições filantrópicas paralelas à rede pública de ensino e das classes especiais nas escolas regulares.

Por um lado, foi positivo o fato de as reformas educacionais alcançarem a educação especial a partir dos anos 1960 e 1970. Ferreira (2006) destaca a Emenda Constitucional de 1978 e a Lei 5.692/71, a elaboração de normas e planos políticos nacionais, a criação de setores de educação especial nos sistemas de ensino e a

criação de carreiras especializadas para os professores de alunos especiais.

A concentração do atendimento aos alunos com NEE nas escolas e classes especiais, no entanto, continuou a situar o Brasil num quadro de exclusão. Sob a égide da integração, o acesso desses alunos ao ensino público continuou restrito.

Em meados de 1990, vários movimentos resultaram em documentos norteadores para a área, dentre eles a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, ela defende que independentemente de raça, cor, religião, língua, origem social ou qualquer outra situação, todos são iguais perante a lei e têm direito à educação, a qual deve ser gratuita até pelo menos o ensino fundamental ou seu equivalente (ONU, 1948).

O compromisso com a educação é retomado na Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, na qual é reafirmada a luta pela democratização da educação, independentemente das singularidades dos alunos: “[...] é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p. 3).

A associação do compromisso com a educação para todos com a constituição de um sistema educacional inclusivo é reiterada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em 1994, em Salamanca, na Espanha. O documento produzido pelos participantes deste encontro ficou mundialmente conhecido como Declaração de Salamanca. Nele advoga-se que cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias e recomenda-se que o ensino seja ministrado no sistema comum, independentemente das condições físicas, mentais sensoriais, emocionais, linguísticas ou étnicas das crianças. A Declaração estabelece que as escolas devem

[...] acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas

ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994, p.3).

Em 1999, foi realizada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, da qual resultou o texto conhecido como Convenção da Guatemala. Promulgado no Brasil em 2001 pelo Decreto 3.596, pelo qual as pessoas com deficiência não podem receber atendimentos excludentes ou restritivos que lhes possam dificultar ou impedir o acesso às escolas comuns (BRASIL, 2001c).

Nos documentos internacionais arrolados, o núcleo central é a recomendação de que todas as crianças sejam incluídas na escola comum. Nesse contexto, o atendimento às pessoas com deficiência nos centros de educação especial passou a ser considerado inadequado e até mesmo uma afronta aos direitos humanos devido à segregação e isolamento em que se encontravam as pessoas neles inseridos.

Prieto (2008) situa no contexto desses movimentos, notadamente com a Declaração de Salamanca, a divulgação da proposta de educação inclusiva, a qual é apropriada predominantemente por profissionais da área de educação especial. Embora a Declaração faça referência às crianças originárias de culturas nômades, minorias linguísticas, moradoras de rua e não somente àquelas com deficiência, foi esta última categoria que ficou vinculada à ideia de inclusão.

Em muitos países, tal como o nosso, a *educação inclusiva* é propagada na voz e na luta de profissionais da área da educação especial. E daí, como consequência, ela acaba sendo tomada como um movimento de entrada de alunos com deficiência nas escolas regulares, ou seja, numa visão reducionista, refere-se apenas às deficiências (PRIETO, 2008, p. 100, grifos da autora).

Os esforços centraram-se em integrar as pessoas com deficiência nas escolas regulares. Num primeiro momento, foram formadas classes especiais em escolas regulares, idealizando-se, mais tarde, o atendimento especializado a alunos com NEE que frequentavam as classes regulares em tempo parcial.

A despeito do princípio de normalização, a integração escolar foi dominada na prática pela classificação mediante os déficits dos alunos, ou seja, dependendo da capacidade do aluno especial em adaptar-se à escola tal como consolidada e, conforme sua necessidade, receber atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas.

O pressuposto de que o indivíduo com deficiência pode integrar-se na sociedade tornou-se a matriz filosófica e científica da educação especial e provocou transformações radicais nas políticas públicas, na qualidade dos serviços e na definição de novos campos de investigação. Quanto a estes últimos, temas como o papel da interação social e o da mediação na aprendizagem ocuparam o centro das atenções dos pesquisadores, demonstrando que as pessoas com deficiência podiam adquirir conhecimentos e aprender os conteúdos escolares. Além disso, serviços e atendimentos especiais foram inseridos no sistema geral de ensino.

A Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2001a) proclamou que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e que o atendimento aos alunos especiais deveria ser realizado em classes comuns. O encaminhamento para classes e escolas especiais seria feito em caráter transitório, extraordinário, em razão das necessidades do educando. Porém, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 não denotou restrição ao uso das classes e escolas especiais pelo sistema educacional (BRASIL 2001c). Ao contrário, previa

[...] o incremento das classes especiais como estratégia para apoiar a integração em classes comuns – associação que não parece tão lógica, independentemente de se considerar que os sistemas de ensino possam precisar de classes e escolas especiais caso efetivamente se dispusessem a dar atendimento educacional a todas as pessoas (FERREIRA, 2006, p. 98).

O autor observa que, mesmo com o aumento do encaminhamento para a classe comum, a responsabilidade pela escolarização da pessoa com deficiência continuou a ser da educação especial e a opção pela escola especial ou serviço de apoio especializado a depender

basicamente pelas condições ou características pessoais dos alunos com NEE.

A partir de 2003 foram desencadeadas ações para transformar a educação especial numa modalidade transversal do ensino comum, com destaque para a institucionalização do atendimento educacional inclusivo pelo Ministério da Educação (MEC). Em 2006, a abrangência do programa era significativa, visto que 144 municípios-polo atuavam como multiplicadores para outras 4.646 cidades, disseminando a política de educação inclusiva e formatando o sistema de educação inclusiva (PRIETO, 2008).

A publicação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) definiu a educação especial como uma parte do ensino comum, perpassando-o em todos os níveis, etapas e modalidades. O documento instituiu o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar para alunos com os seguintes quadros e características:

- Deficiência: limitações de longo prazo relacionadas a aspectos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

- Transtornos globais do desenvolvimento (TGD): alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, tais como nos casos de Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (Psicoses) e Transtornos Invasivos Sem Outra Especificação.

- Altas habilidades/Superdotação (AH/SD): potencial elevado e grande envolvimento de forma isolada ou combinada nas seguintes áreas intelectual, de liderança, psicomotora, artística e criativa.

Na perspectiva inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola, cabendo a esta organizar as condições para o atendimento ao público-alvo previsto. Além dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, o documento faz referência aos alunos com transtornos funcionais específicos, ressaltando a necessidade de ação articulada entre os sistemas especial e comum, “[...] orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2008b, p. 1). Nos documentos subsequentes da política nacional, a menção aos transtornos específicos

desapareceu; o público-alvo do AEE ficou restrito aos alunos com deficiência, TGD ou AH/SD.

Os serviços e recursos a serem oferecidos pela escola aos alunos com NEE foram ratificados por meio do Decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008a). Este documento dispõe sobre o atendimento educacional especializado, definindo-o como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, institucionalmente organizado e prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos matriculados no ensino regular. De acordo com o documento, o AEE integra a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e a articulação com as demais políticas públicas.

Em seu artigo 3º, o Decreto determina o apoio técnico e financeiro do MEC às seguintes ações relacionadas à oferta do AEE:

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008a, p. 1).

Os alunos com matrícula concomitante na classe comum de ensino regular público e nas SRM ou nos CAEE passaram a ser contabilizados duplamente no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) (BRASIL, 2008a).

Para organizar a implementação do Decreto 6.571/2008, a Resolução n. 04/2009 – MEC/SEESP instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009). Conforme as Diretrizes, o AEE deve constar do Projeto Político Pedagógico da escola e nele prever a implantação da SRM, professores para atuar no AEE e outros profissionais como tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles para atuar em atividades de apoio.

A resolução enfatiza que o AEE deve ser realizado prioritariamente na SRM da própria escola ou de outra escola do ensino comum, em horário contrário ao que o aluno estuda. O atendimento pode ainda ser realizado em CAEE da rede pública ou de instituições conveniadas com a Secretaria de Educação.

A oferta de atendimento nesses espaços foi normatizada nas Notas Técnicas 9/2010 e 11/2010, elaboradas pela Secretaria de Educação Especial (BRASIL 2010a; BRASIL, 2010b), que delimitam os objetivos, a forma de implantação, a atribuição dos professores, a elaboração do Plano Político Pedagógico, a efetivação das matrículas, a organização da prática pedagógica, a infraestrutura e as condições de acessibilidade.

Um dos resultados mais evidentes da política inclusiva é o aumento no número de alunos especiais matriculados no ensino comum. Desde 2008, o total de matrículas do alunado da educação especial em salas comuns vem superando o de salas e escolas especiais. Os dados do censo escolar indicam que em 2012, do total de 820.433 matrículas de alunos com NEE, 76% delas foram para classes comuns; em contrapartida, as matrículas em classes e escolas especiais ficaram em torno de 24% (BRASIL, 2013).

Esses índices são positivos em relação ao acesso dos alunos com NEE no ensino comum, mas uma análise dos dados indica que a despeito do aumento quanto à inserção no sistema regular de ensino, uma expressiva parcela das crianças e jovens com NEE permanece à margem da escolarização comum ou especial. Os 820.433 alunos especiais matriculados em 2012 representam apenas 1,6% do total de matrículas. Estabelecendo uma relação com a estimativa da Organização das Nações Unidas (ONU, s.d) de que 10% da população mundial tem algum tipo de deficiência, índice que sobe para 20 % entre as pessoas mais pobres, é possível deduzir que muitas pessoas com deficiência estão fora da escola.

Não é uma situação exclusiva do Brasil. O relatório da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2011) demonstra que em vários países, crianças e adultos com deficiência têm sido e continuam a ser historicamente excluídos das oportunidades educacionais disponibilizadas para a população em geral. No PNE para o decênio 2011-2020 o governo brasileiro prevê universalizar, para a população de quatro a

dezessete anos, e que até 2016 todos os alunos com deficiência, TGD e AH/SD devem estar matriculados na rede regular de ensino (BRASIL, 2011b).

São grandes metas e difíceis de alcançar. O governo terá que organizar e intensificar ações para a universalização e para continuar o processo de inclusão. Para tanto, há que enfrentar o problema de uma educação centrada nos prejuízos e limitações das singularidades e na estruturação de um processo educativo padrão realizado em ambientes escolares planejados para pessoas que atendem a critérios estabelecidos de normalidade.

Outro fator importante é o posicionamento e movimentação de instituições especializadas frente à política nacional de educação inclusiva. Algumas instituições têm proposto mudanças na sua forma de funcionamento e organizado movimentos em prol da continuidade dos serviços por elas oferecidos. Alguns estados estão agindo para reconhecer escolas especiais como escolas de educação básica. No Paraná, por exemplo, o Conselho Estadual de Educação autorizou a transformação das escolas especiais mantidas pelas APAES e outras instituições sociais em Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial (PARANÁ, 2010, 2013).

A transformação está em curso e abrange um universo de 413 escolas e instituições paranaenses que atendem 42.618 alunos. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em conjunto com a Federação Estadual das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FEDAPAEs) e Federação Estadual das Instituições de Reabilitação do Estado do Paraná (FEBIEX) formulou uma proposta curricular para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos - Fase I e Educação Profissional com vistas a “[...] um currículo flexível que possibilite aos educandos com Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento, acesso à escolarização” (PARANÁ, 2014, p. 4).

Em nível nacional, o MEC respondeu aos protestos contra a política de financiamento que obriga a matrícula dos alunos especiais no ensino comum por meio da Nota Técnica n. 62/2011 (BRASIL, 2011d). Nela é reafirmada a política nacional de educação inclusiva e o seu respaldo no Decreto n. 6.571/2008, que estabeleceu o financiamento e as medidas para o AEE.

O financiamento e o fim das escolas especiais parece estar na base do embate. As

APAES são favoráveis à inclusão gradativa e processual e que as escolas comuns sejam preparadas para receber os alunos, com recursos de acessibilidade física, treinamento de professores e preparação de alunos. Esta Associação defende, sobretudo, que a pessoa com deficiência intelectual e sua família possam escolher o local onde estudar.

O conflito resulta em parte da relação assumida como parceria entre o poder público e as instituições privadas. A Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961) normatizou que a educação especializada seria realizada em instituições especializadas e não pela educação públicas. Gradativamente, o Estado foi repassando às associações filantrópicas, assistenciais, filantrópicas e comunitárias o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, principalmente das deficiências.

Da ambiguidade tratada como parceria passamos a uma situação de confronto entre os setores público, evidenciando o poder de organização e articulação das instituições especiais, como denota o Decreto n. 7.611/2011. O documento prevê apoio técnico e financeiro às instituições especializadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Executivo: “Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” (BRASIL, 2011a, art. 14, parágrafo primeiro).

O referido decreto gerou controvérsias e protestos por parte de segmentos ligados à educação especial, por considerá-lo um retrocesso na política nacional inclusiva. Os pontos principais estariam relacionados a conquistas e garantias como: à oferta de serviços, ao caráter não substitutivo dessa modalidade de ensino no referente à escolarização e ao financiamento público das instituições privadas para a oferta do AEE.

Em resposta às manifestações e pedidos de esclarecimento, foi publicada a Nota Técnica 62/2011. O documento reafirma a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e que

O Decreto 7.611/2011 não retoma o conceito anterior de educação especial substitutiva à escolarização no ensino

regular, mantendo o caráter complementar ou suplementar e transversal desta modalidade, ao situá-la no âmbito dos serviços de apoio à escolarização, em seu art. 2º (BRASIL, 2011a, p. 2).

Quanto ao apoio financeiro para atendimento pelas instituições especializadas a alunos não matriculados no ensino regular, o documento explica que ele é destinado aos alunos fora da faixa etária de escolarização obrigatória.

Os manifestos das instituições especializadas e o conjunto de documentos gerados em resposta a eles retratam aspectos importantes da situação atual da educação especial no Brasil, dentre os quais o confronto entre o público e o privado, as concepções sobre deficiência e as forças atuantes numa relação marcada pela ambiguidade. Como alerta Meletti (2008), a convivência ambígua entre a esfera pública e o privado legitima as instituições especiais filantrópicas como as responsáveis pela educação do alunado com deficiência e contribui para a continuidade do modo de conceber a condição de aprendizagem e a própria identidade da pessoa com deficiência. Não basta a inserção dessa pessoa na escola comum para romper com a sua segregação; a educação, no entanto, é condição para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Em outras palavras, apesar da forma como estão os embates, o que deve ser posto em discussão é o processo efetivo de escolarização para todos. No caso das pessoas com deficiência, é preciso romper com o caráter reabilitador, de redução de limitações e déficits e da instituição especial como o único espaço onde ela pode receber atendimento escolar. Quanto às instituições especializadas, elas fazem parte do percurso e a pauta não deve ser a sua manutenção ou não, mas a continuação de um mesmo caminho. O momento é de mudanças; também elas precisam se transformar e assumir novas configurações em uma perspectiva inclusiva.

Defendemos educação de qualidade para todos e a escola regular como o contexto para o acesso ao conhecimento e estabelecimento de modelos mais avançados de modos de perceber, sentir, avaliar e expressar o mundo. O ensino organizado, as mediações e práticas entre pares diferentes são essenciais para conferir a cada indivíduo singular, a humanidade historicamente

produzida pelo conjunto dos homens (VYGOTSKY, 2007; SAVIANI, 1991b).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto apresentamos aspectos históricos da educação especial, destacando pontos basilares das transformações no modo de pensar a educação de pessoas com NEE, buscando entender como foi estabelecido o atual cenário da educação inclusiva.

A terminologia AEE foi tomada no sentido de traçar um panorama mais amplo das concepções e atendimento às pessoas com características diferentes daquelas estabelecidas para a escolarização em diferentes momentos históricos. Apesar da imprecisão do termo exigir acrescentar a ele a classificação do sujeito referido, ele foi nossa opção por ser uma categoria mais ampla, que abrange para além da deficiência.

No percurso realizado, constatamos que, com o desenvolvimento científico, as concepções místicas e supersticiosas foram substituídas pelo modelo médico-organicista, no qual foram embasadas as primeiras iniciativas, situadas entre os séculos XVIII e XIX, de atendimento às pessoas com deficiência.

São comuns as críticas à influência médica no campo da educação especial e o conseqüentemente direcionamento das pesquisas e ações para os aspectos orgânicos. Todavia, cabe também aos profissionais da medicina o pioneirismo na criação dos métodos e instituições educativas para pessoas com deficiência.

As primeiras instituições e programas abarcaram, em sequência, as áreas auditiva, visual, menta/intelectual e física. Somente nas primeiras décadas de 1900 começaram as preocupações com a educação pública das crianças com distúrbios de aprendizagem, com AH/SD e, finalmente, para aquelas com problemas emocionais.

No Brasil, como vimos, a educação especial concentrou-se até por volta de 1960 nas instituições especializadas públicas e privadas dos grandes centros. Com o avanço da psicologia, da psicometria e sob a influência do ideário escolanovista, a preocupação com o diagnóstico e tratamento de crianças com deficiência, distúrbios ou AH/SD fizeram proliferar nos grandes centros os laboratórios de psicologia, quase sempre anexos às escolas de formação de professores.

O estudo das diferenças individuais contribuiu não só para aumentar o conhecimento sobre peculiaridades das dificuldades e dos transtornos mentais e sua relação com a aprendizagem, mas também para justificar a segregação em classes e escolas especiais. Aliado à ausência de políticas públicas efetivas, esse fator foi determinante para a expansão e consolidação das instituições filantrópicas e privadas de educação especial.

Assim, apesar do movimento mundial pela inclusão, o Brasil continuou a desenvolver uma estrutura educacional paralela para as pessoas com deficiência. Essa situação começou a mudar de modo significativo a partir dos anos de 1990, no bojo de eventos que resultaram em documentos norteadores para a educação inclusiva, dentre eles a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca. Os esforços se concentraram em integrar as pessoas com deficiência às escolas regulares, atendendo-as em classes especiais ou por meio de serviços de apoio especializado em escolas regulares.

Nesse contexto, a responsabilidade pela escolarização do alunado especial ainda cabia à educação especial. As ações desencadeadas em 2003 com vistas à transversalidade da educação especial no ensino comum e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008, foram decisivas para a definição da situação atual. São inegáveis os avanços em termos quantitativos, tais como o elevado número de matrículas de alunos com NEE na rede regular de ensino.

O desafio é levar a comunidade escolar a participar ativamente nessa discussão, de modo a se pensar um modelo inclusivo que atenda às características da escola brasileira, com mudanças no sentido de um ensino de qualidade, com acolhimento a todos os educandos. É enfrentar o problema da má formação ou formação insuficiente, das salas superlotadas onde professores precisam se desdobrar para atender a aproximadamente 40 alunos em salas mal projetadas e equipadas. Todavia, são entraves a serem vencidos e não para serem utilizados como impeditivos à inclusão.

Outro desafio é a continuidade e ampliação dos estudos e desenvolvimento sobre apoios e recursos especiais, fundamentais para o processo de inclusão. Como afirmam Glat e Blanco (2007), o sucesso da educação inclusiva depende da rede de suportes especializados, com formação inicial e

continuada de professores especialistas. Conforme as autoras, somente com a interação entre especialistas e generalistas a escola poderá produzir as respostas educativas necessárias aos educandos.

Finalizamos esse texto no momento em que o PNE para o decênio 2011-2020, após tramitar por quase quatro anos no Congresso Nacional, finalmente foi encaminhado para a sanção presidencial. Diretamente vinculada à educação especial, a meta quatro do Plano pretende universalizar o atendimento escolar para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, TGD ou AH/SD, com opção preferencial pela matrícula na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

A proposta inicial configurava a opção estrita da educação inclusiva; somente o atendimento complementar ou suplementar poderia ser realizado fora da rede regular de ensino. Com as discussões e a inserção do termo preferencial, a meta passou a admitir o atendimento escolar em escolas e classes especiais exclusivas, o que não coaduna com as diretrizes que orientam a política nacional de educação inclusiva. Como a Presidente lidará com a situação? Quais as repercussões da aceitação ou veto da meta? As respostas para essas questões indicarão os rumos da educação e inclusão no Brasil.

### Referências:

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Definition of intellectual disability**. Disponível em: <<http://www.aaid.org>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

BEYER, H. O. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: **Ensaio pedagógico** – educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 277-280.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. **Lei N. 4.024**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: CD/CDI, 1961.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001a. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. **Decreto Nº 3.596**, de 8 de outubro de 2001b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 19/06/2014.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001c. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de janeiro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n. 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica n. 9/2010**, de 9 de abril de 2010. Brasília: MEC/SEESP, 2010a. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp)>. Acesso em: 18 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota técnica n. 11/2010**, de 7 de maio de 2010. Brasília: MEC/SEESP, 2010b. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp)>. Acesso em: 18 jan. 2014.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 18 jan. 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)**. Brasília: Edições Câmara, 2011b. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/>>. Acesso em 22 jun. 2014.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução n. 27, de 2 de junho de 2011c. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de junho de 2011. Seção 1, p. 351.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial.

**Nota técnica n. 62/2011**, de 8 de dezembro de 2011d. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2013. Disponível em: <**Erro! A referência de hiperlink não é válida.**<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC: FAPESP, 1993.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 85-113.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B. S.; FARIA, L. C. M. (Org.) **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 372-390.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007, p. 15-35.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M Percursos de uma política brasileira de educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.41-58, mai./ago. 2011. Edição Especial.

KIRK, S. A; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LANNA JUNIOR, M. C. (Org.) **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1930. (Biblioteca de Educação, v. 11).

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MELETTI, S. M. F. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. **Ciência e Cognição**, v. 13, n. 3, p. 199-213, 2008.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p.93-109, mai./ago. 2010.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos**. ONU, 1948. Disponível em [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_int\\_er\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_int_er_universal.htm). Acesso em: 21/06/2014.

ONU. Organização das Nações Unidas. **A ONU e as pessoas com deficiência**. Disponível em: <http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-as-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 23/06/2014.

OPM/OMS. Organização Pan-Americana de Saúde. Organização Mundial de Saúde. **Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual**. Montreal, Canadá, 2004.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Relatório mundial sobre a deficiência**. OMS, 2011.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/CEB n. 108/2010, de 11/02/2010. Dispõe sobre pedido de alteração de denominação das escolas de Educação Especial. Curitiba, **Diário Oficial do Paraná**, 2010, edição 8172, p. 12.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/CEB Nº05/13**. Curitiba: CEE, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Organização administrativa e pedagógica das Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, para oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, Fase I da educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional – Área da deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento**. Curitiba: SEED/SUED/DEEIN, 2014.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PRIETO, R. G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, A. M. et al. (Org.). **Psicologia e direitos humanos na escola**. 2. ed.. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília: CFP, 2008, 99-105.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, 1991a. (Coleção hoje e amanhã).

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991b.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEZZARI, M. L. **Educação Especial e Ação Docente: da medicina à educação**. 2009. 46 f. Tese (Doutorado) UFRGS, Porto Alegre, 2009.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre educação para todos**. 1990. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/ftp/declaracao.pdf>> Acesso em: 21 jun. 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial**. 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/declaracao.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Trad. Julio Guilherme Blank. Madri: Visor, 1997. (Obras Escogidas. Tomo V).

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

