

# Participação dos alunos com deficiências na história da educação brasileira<sup>1</sup>

## Resumo

*O processo de exclusão sempre esteve presente na história da educação brasileira. Nessa história, a participação de alunos com deficiências tem ocorrido de forma característica: as pessoas com deficiências mais severas têm sido destinadas às instituições especializadas particulares de caráter assistencial, enquanto que as escolas públicas têm atendido crianças consideradas “deficientes leves”. Nesse artigo, esses aspectos são discutidos, revelando o descompromisso com a educação das pessoas com deficiências por parte do poder público.*

**Palavras-chave:** exclusão, educação, deficiência.

Em nossa história recente deparamo-nos com conceitos (integração, inclusão, etc.) que dizem respeito, de forma direta ou indireta, à frequência de alunos com deficiências nas escolas, na própria rede regular de ensino. Estes conceitos têm provocado discussões e debates, sendo que estes debates envolvem desde a terminologia adotada, às formas e aos meios de efetivação das práticas nas instituições de ensino<sup>3</sup>.

Gostaria, neste texto, de deslocar o foco para a *participação* do aluno com deficiências na história de nossa educação.

Nesse sentido, podemos localizar a participação de pessoas com deficiências na educação brasileira já na

## Abstract

*The exclusion process has always been present in the Brazilian educational history. In this history, the participation of disabled students has occurred in a characteristic way: people with serious disabilities have been sent to specialised philanthropic private institutions, whereas public schools have received children considered “slightly disabled”. In this article, these aspects are discussed, revealing that the public policies are not committed to the education of disabled people.*

**Key words:** exclusion, education, disabled people.

época do Império, mas em instituições especializadas, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) em 1854, e no Instituto dos Surdos-Mudos, (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), em 1856. A fundação destas instituições ocorreram por iniciativa pública, juntamente à implantação de outros órgãos públicos no campo da educação, na década de 1850, no município da Corte brasileira. Ainda no final do século, temos a participação de crianças com retardo mental em instituição pública especializada em Salvador criada em 1874.

A participação de crianças com deficiências na rede regular de ensino também começa a ocorrer nesse perí-

<sup>1</sup> Texto elaborado para apresentação na UFSC, em 30/03/2000.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no *Campus* de Corumbá.

<sup>3</sup> Sobre Integração, ver: Cardoso (1992); Santos (1995). Sobre inclusão, ver Mori e Oliveira (1999), Oliveira (1999), entre outros.

do. Documentos do Ministério da Educação registram a presença de crianças com deficiência mental, física e visual em classes do ensino regular na Escola México (escola pública estadual), no Rio de Janeiro, em 1887, de crianças com deficiências visual e física, no Ginásio Estadual Orsina da Fonseca, em 1898, entre outras<sup>4</sup>.

Não podemos dizer de que forma ocorria a participação desses alunos no ensino regular, nem a gravidade de suas deficiências. Não sabemos se participavam de classes comuns (com ou sem orientação especializada), de classes especiais, de salas de recursos, ou de outras formas de serviços oferecidos por essas escolas. O que nós sabemos é que as primeiras classes especiais, no Brasil, vão surgir na passagem do século XIX para o século XX, pautadas na necessidade científica da separação dos alunos normais e anormais, sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária, que incorporam o discurso da ortopedia. Nesse momento da história, a organização de salas de aula homogêneas era considerada uma prática racional e produtiva.

Tal concepção, decorrente da incorporação dos conhecimentos das ciências naturais pelas ciências humanas, vê o desenvolvimento humano como um processo de “desabrochar natural” da pessoa, e, sob este olhar, os possíveis erros (desvios da normalidade) devem ser corrigidos com uma educação que leve a pessoa para a posição correta<sup>5</sup>.

A prática de separação das crianças tem, para a época, segundo Carvalho (1997), um caráter humanitário por ser proposto por uma pedagogia científica e racional. O discurso científico e as idéias de modernização e racionalização, presentes nas propostas de organização educacional, são características do movimento industrial, que nesse momento começa a se estabelecer no país.

É também com esses pensamentos que Helena Antipoff, na década de 30, marca a educação especial, provendo ao Instituto Pestalozzi de Minas Gerais, uma base científica:

*A tentativa de agrupar crianças em classes homogêneas, (...) nada mais faz que obedecer a um princípio fecundo, encontrado na ordem do dia nos estabelecimentos industriais. Esse princípio é o da organização racional do trabalho, posto em evidência por W. Taylor, desde o fim do último século. (...) O agrupamento dos alunos em classes homogêneas, segundo seu desenvolvimento mental, é, neste sentido, uma das combinações de organização racional do trabalho pedagógico. (Helena Antipoff, 1930s apud Dias: 1995, p.43)*

No entanto, o discurso científico ocorre mesclado ao discurso (e ao exercício) assistencialista. Dias (1995, p.50), fazendo referência a Daniel Antipoff, apresenta como finalidades desse Instituto a organização de:

*classes especiais para educação e tratamento de crianças deficientes, cursos especiais para anormais, pesquisas científicas sobre causas, formas e tratamento de anormais, centro de informações e estatísticas, relativas aos excepcionais, redação de revistas e publicação, centro de educação e propaganda eugênica, centro de orientação profissional dos deficientes, assistência à infância excepcional e socialmente abandonada.*

Com o crescimento das cidades (que ocorre principalmente a partir da década de 30), devido à configuração que vai tomando o país em sua organização “urbana”<sup>6</sup> ocasionada pela industrialização, vemos também o crescimento da preocupação com a escolaridade da população. Tal preocupação vai ficar registrada na Constituição Brasileira de 1934, quando fica estabelecida, pela primeira vez, como competência da União, traçar as diretrizes da educação nacional, ao mesmo tempo em que fica estabelecida como competência, tanto da União, como dos estados, a difusão da instrução pública em todos os seus graus.

<sup>4</sup> Cf. Ministério da Educação e Cultura (1975).

<sup>5</sup> Como exemplo nos lembramos da figura da árvore torta presa a uma haste vertical.

<sup>6</sup> O IBGE, no ano de 1977, publica um levantamento da população brasileira desde a primeira parte do século XX até aquela data. Nesse documento podemos verificar que, em 1940 o país possuía uma população de 41.236.315 habitantes, sendo que 12.880.182 (31%) viviam em zona urbana e 28.356.133 (69%) na zona rural. Já em 1970, dos 93.139.037 habitantes, 52.084.984 (56%) vivem nas cidades, enquanto que 41.054.053 (44%) na zona rural.

Apesar do crescimento do número das escolas públicas, a partir desse período, podemos dizer que ainda é muito pequeno o número de crianças com deficiências matriculadas nas escolas.

Segundo dados estatísticos do Ministério da Educação, temos um aumento significativo da participação de alunos com deficiências nas escolas de ensino regular, somente a partir da década de 1970, acompanhando o crescimento das classes especiais, principalmente para alunos com deficiência mental (c.f. Ministério da Educação e Cultura, 1975).

Diante das dificuldades encontradas por pais de crianças com deficiências em matricular seus filhos nas escolas, é fundada, em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, que vai se desenvolver ocupando “o espaço vazio da educação especial como rede nacional” (Silva, 1995, p.36).

A partir de iniciativas pessoais e privadas, esta instituição apresenta-se à sua fundação como “*instituição privada que busca atender às necessidades da educação especial pública*” (Silva, *op. cit.*, p.41 – grifo nosso), propondo-se à escolarização das crianças, que não estava ocorrendo de modo satisfatório na rede de ensino.

A preocupação direta de forma abrangente do Estado Brasileiro com a Educação Especial ocorreu apenas em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 4.024/61.

Quando, em 1961, a legislação brasileira explicita o compromisso com a educação especial, com a Lei 4.024, já existe no país uma certa organização do atendimento ao aluno com deficiências em instituições particulares de caráter assistencial e em algumas classes especiais públicas.

Nessa breve história de nossa educação, o aluno com deficiências mais severas vai “encontrar seu lugar” nas instituições privadas especializadas de caráter assistencial, visto a escassez de salas de aulas especializadas no ensino regular e a não adequação da escola “comum” a possíveis necessidades que a especificidade de sua deficiência poderia solicitar.

De forma legalmente explícita, a presença do aluno com deficiências na rede regular seria viável desde a LDB/61, pois ela é proposta “dentro do possível” na educação regular. No entanto, neste mesmo momento, é garantido apoio financeiro (com verbas públicas) às instituições particulares. A LDB/61, ao propor atendimento “integrado” na rede regular de ensino, delega, ao mesmo tempo, às instituições sob administração particular, a responsabilidade de parte do atendimento, através da “garantia” de apoio financeiro.

Ao analisar a proposta explicitada na Lei 4.024/61, podemos dizer que, já naquele momento, a Educação especializada, ou a educação que atende às especificidades dos alunos com deficiências, não seria

assumida diretamente pelo Estado, ou seja, não se daria, em sua maioria, na escola pública regular, mas em instituições especializadas privadas de caráter assistencial (com algumas exceções).

Em 1971, a Lei Educacional nº 5.692, reserva um artigo a educação das pessoas com deficiências. O Artigo 9º da Lei 5.692/71, vai caracterizar a clientela de Educação Especial, que fica definida como: “*alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados*” (grifo nosso).

## Que Leituras Podemos Fazer Dessa Definição?

Uma das leituras possíveis é que a identificação da clientela da Educação Especial com os “problemas de aprendizagem” e “sociais”, surgidos com o ingresso da população economicamente menos favorecida à escola com a expansão da rede pública, explicita uma posição de descaso do serviço público em relação à educação de maneira geral e, especialmente, em relação à educação das pessoas com deficiências. Pela especificação da Lei 5692/71, parece tornar-se legítima a transformação de crianças “atrasadas” em relação à idade regular de matrícula em “deficientes mentais educáveis”.

A matrícula de alunos “atrasados” em relação à idade escolar como alunos “especiais” e o conseqüente “inchaço” de classes especiais, registrado inclusive nas estatísticas do Ministério da Educação, na década de 70, passa a idéia da participação maciça de alunos com deficiências na rede regular de ensino. (E as estatísticas podem comprovar). Este aspecto será, na década de 1990, alvo de preocupações de setores do próprio Governo Federal:

*...na verdade, muitos (dos atendidos pela Educação Especial) não são alunos portadores de deficiências e condutas típicas e, conseqüentemente nunca deveriam ter sido assim rotulados nem entrado em estatísticas de Educação Especial. (Carvalho, 1994 In Jannuzzi, 1997, p. 190)*

A aparente participação de alunos com deficiências na rede regular de ensino representada pela ampliação da “rede” de classes especiais nas escolas públicas, nas décadas de 70 e 80, traz à tona uma questão básica da educação brasileira – a democratização do ensino com qualidade, ou a participação de toda população em idade escolar nas escolas públicas do país.

Já há algum tempo, alguns autores (como Ferreira, 1993, entre outros) vêm discutindo o “outro lado” da educação especial, ou seja, sua relação com o fracasso escolar; isto é, a relação entre a ampliação da rede

escolar (com o acesso da população de baixo poder aquisitivo) e as questões ligadas ao que se chama de “fracasso escolar”.

Estes alunos que freqüentaram as classes especiais nas décadas de 70 e 80, foram e são, o alvo dos discursos de “integração” e de “inclusão”. Quem são estes alunos? Seriam, em sua maioria, alunos com deficiências?

Alguns trabalhos, (Schneider, 1977; Paschoalick, 1981; Kassir, 1994, 1995 entre outros) frutos de pesquisas realizadas em diferentes localidades do país, têm apontado para a resposta negativa: “não”, em sua maioria, estes alunos não têm deficiências.

Podemos, ratificar estes “achados” de pesquisa verificando *in loco* a ausência da população com deficiências mais graves nos bancos escolares públicos. Essa população, quando atendida, está nas instituições especializadas particulares.

Bueno (1997, p.175), ao analisar a questão da distribuição da clientela da educação especial, alerta para o fato de que, por não incorporar a maior parcela das crianças anormais, a educação especial contribui para a disseminação da idéia de irreversibilidade da anormalidade.

Andando um pouco com a história, chegamos ao final da década de 1980. Durante o período de reconstrução democrática, é promulgada, em 5 de outubro de 1988, a Constituição Federal e são discutidos o Estatuto da Infância e Adolescência – ECA e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Constituição Federal de 1988 estabelece: o ensino fundamental obrigatório e gratuito; a extensão progressiva da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio e o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, I, II e III).

Com o apoio das associações e profissionais de diferentes áreas de atuação, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, ou Lei nº 8069/90 que vem substituir o código de menores, sob a filosofia de proteção integral a crianças e adolescentes. Para a implementação plena dessa Lei é prevista a implantação de Conselhos dos Direitos da Criança e Adolescente, nos níveis federal, estadual e municipal, com ampla participação popular. Quanto à atenção dada à criança e ao adolescente com deficiências, o ECA segue a mesma linha da Constituição Federal de 1988.

Com as discussões iniciadas durante a elaboração da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 – é aprovada em 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) estabelece a educação como “dever da família e do Estado” (art. 2º) e o acesso ao ensino fundamental é garantido como “direito público subjetivo”, acrescentando que esse direito pode ser exigido do po-

der Público por cidadão, grupos de cidadãos, associação comunitária, entidade de classe ou outra legalmente constituída, bem como pelo Ministério Público (art. 5º). Isso significa que o cidadão tem não só garantido esse direito como, também, a possibilidade de exigí-lo, de forma legal, individualmente ou por decisão política coletiva.

A LDB/96 afirma o dever do Estado em promover “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 4º, III) e prevê a existência de serviços de apoio especializado na escola regular (parágrafo 1º), abrindo a possibilidade ao atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração na classe comum.

A nova lei também propicia flexibilidade à organização escolar, explicitando a possibilidade de recuperação do ensino ou aceleração, quando necessário. Como apresenta Edler Carvalho (1997, p.74), a característica de flexibilidade da LDB é “da maior importância para a educação escolar de alunos com necessidades especiais”, pois certamente deve afetar o alunado atual das classes especiais.

Ainda, o fim do limite de idade para o direito ao ensino fundamental obrigatório deve evitar que crianças sejam encaminhadas às classes especiais por encontrarem-se “atrasadas” em relação à maioria.

De certo modo, estão dadas as condições legais para mudança de clientela nas nossas classes especiais e aberta (em tese) a possibilidade do acesso de alunos com deficiências na rede pública - preferencialmente na rede regular.

Apesar de todos os avanços registrados em nossa legislação, chamamos a atenção para uma parcela da população que pouco ou nada tem participado do processo educativo em nosso país: trata-se de pessoas com deficiências mais severas.

Em estudo realizado numa instituição asilar para pessoas com deficiências em São Paulo, a autora, mostra este aspecto pela fala de alguns dos sujeitos entrevistados:

*...a casa, pela própria característica benéfica, (...), acaba sendo o bolsão dos casos mais graves de deficiência. Porque as APAEs foram excluindo os severos e profundos e foram ficando com os leves e moderados. (Depoimento de V.L.P. Médica e Gerente Assistencial, apud De Carlo, 1997, p.77)*

Outro trabalho, dessa vez sobre o significado da profissionalização para o jovem com deficiência mental, revela a não participação de pessoas com deficiências mais severas no processo de profissionalização. Os depoimentos dos sujeitos dessa pesquisa sugerem que, pela necessidade de manter subcontratos lucrativos com empresas, as instituições acabam selecionando pessoas mais produtivas (inclusive pessoas sem qualquer defici-

ência mas que estão atualmente desempregadas), deixando as mais lesadas à margem da possibilidade de aprendizagem profissional (c.f. Meletti, 1997).

Para concluir, gostaria de voltar aos discursos de integração e inclusão e ressaltar que muitas ações e projetos levados sob estas “bandeiras” (como a luta pelo fechamento de classes especiais públicas) têm, muitas vezes, provocado resultados contrários aos esperados.

Primeiramente, é importante salientar que, independente do local de atendimento (se um local chamado de “integrado” ou de “segregado”) o Estado tem o dever Constitucional de oferecer a todo cidadão o ensino fundamental<sup>7</sup> e o atendimento às necessidades especiais, sempre que necessário.

Em segundo lugar, é importante que esses serviços sejam pedagogicamente eficientes e não locais onde, ano após ano, o aluno permaneça esquecido, sem o investimento em seu desenvolvimento, como algumas pesquisas têm demonstrado.

Acredito que a participação de alunos com deficiências no ensino regular não pode significar a ignorância, por parte da escola, das necessidades específicas de aprendizagem. É necessário ter em mente que, em muitos casos, são necessárias condições específicas de ensino... Mas, estas condições podem também ser oferecidas nas escolas de ensino regular.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. *Lei Educacional nº 5692/71*, 1971.

\_\_\_\_\_. *Constituição Federal 1988*, 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394*, 1996

BUENO, J.G. A produção social da identidade do anormal. In FREITAS, Marcos C. de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez: USF., 1997.

CARDOSO, M.C. Integração educacional e comunitária. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol.1, Nº1, 1992.

CARVALHO, Marta M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In FREITAS, Marcos C. de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez: USF, 1997.

DE CARLO, Marysia M. R. do Prado. *Por detrás dos muros de uma instituição asilar - um estudo sobre o desenvolvimento humano comprometido pela deficiência*. UNICAMP, 1997. [Tese de Doutorado].

DIAS, Maria Helena P. *Helena Antipoff: Pensamento e ação pedagógica à luz de uma reflexão crítica*.

Mestrado em Educação. Campinas: UNICAMP, 1995. [Dissertação].

EDLER CARVALHO, Rosita. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Anuário estatístico do Brasil*. Vol. 38. Rio de Janeiro: IBGE, 1977. p.1-848.

JANNUZZI, G. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In FREITAS, M. C.(org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez: USF, 1997.

KASSAR, M. Diagnosticar a deficiência mental: sim ou não? *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol 1, nº 2, 1994.

\_\_\_\_\_. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papyrus, 1995.

MELETTI, Sílvia M. F. *O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental*. Mestrado em Educação Especial. UFSCar, 1997. [Dissertação].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Educação Especial*. Cadastro Geral dos estabelecimentos do ensino especial. 2º Volume. Brasília, 1975.

MORI, N. e OLIVEIRA, A. Cascata, inclusão, utopia e realidade: a educação de deficientes mentais. *Teoria e prática da educação*. Vol. 2 (4), 1999.

OLIVERIA, D. A integração/inclusão do deficiente: algumas considerações. *Teoria e prática da educação*. Vol. 2 (4), 1999.

PASCHOALICK, Wanda. *Análise do processo de encaminhamento de crianças das classes especiais para deficientes mentais, desenvolvido nas escolas de 1º grau da delegacia de ensino de Marília*. Mestrado em Educação. PUC-SP, 1981. [Dissertação].

SANFELICE, J.L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais. *Cadernos Cedes nº 23*. São Paulo: Cortez, 1989.

SANTOS, M. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol 1, nº 3, 1995.

SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In VELHO, Gilberto (Org.). *Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1977.

SILVA, Adriane G. *O movimento apaeano no Brasil: Um estudo documental (1954-1994)*. Mestrado em Educação. PUC.SP, 1995. [Dissertação].

<sup>7</sup> Nesse sentido, há o texto muito esclarecedor de Sanfelice (1989).