

ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS QUE REGISTRAM O PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA¹

Luiza Russo e Luiza Percevallis Pereira

A construção de uma linha histórica, que auxilie na compreensão do processo de inclusão social das pessoas com deficiência, está vinculada a uma visão multifacetada do conceito da deficiência, assim como a sua representação social, desde a Antiguidade até hoje. Acreditamos que, nesta perspectiva, este breve retorno histórico permitirá, aos leitores, refletir sobre esse processo, que não é linear, proporcionando-lhes uma compreensão mais ampla desse tema e suas contradições.

Para essa reflexão, pinçamos alguns marcos da história, revisitando os comportamentos e valores sociais que impactaram na concepção da deficiência na sociedade contemporânea, e alguns esforços e eventos que concretizaram mudanças, aproximando-as do desenvolvimento da ciência. Por fim, repassamos alguns aspectos da história da educação sobre o atendimento educacional das pessoas com deficiência e sobre a conquista de seus direitos.

1- A legitimação do extermínio e do abandono das pessoas com deficiência nas sociedades antigas

Há inúmeros registros do início da era cristã sobre as diferentes formas nas quais a cultura greco-romana organizava as suas práticas sociais em relação à representação das pessoas com deficiência em suas

¹ No livro intitulado: “ Inclusão Educacional, Econômica e Social das pessoas com deficiência: Contribuições do Instituto Paradigma” (2021), as autoras elaboraram esse resumo para auxiliar a compreensão do processo de representação social das pessoas com deficiência no tempo histórico.

comunidades e as explicações adotadas para justificar tais práticas, orientadas e fundamentadas por preceitos filosóficos da época, tais como:

“Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo de que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos, mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós as afogamos: não trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las...”. (Sêneca apud Lima e Andrade, 2016)

“Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual, nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças; se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação se alguém teve um filho contrariamente a tal dispositivo; deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida...”. (Aristóteles apud Gugel, 2015).

As leis romanas da época, mesmo proibindo a morte intencional de crianças com menos de 3 anos, faziam ressalvas quanto às crianças que apresentassem deformidades ou aparência considerada disforme. Para esses casos, a lei previa a morte ao nascer. No entanto, nem todas as crianças foram mortas, mas sim abandonadas à beira dos rios, onde pessoas mais pobres as tomavam para esmolar nas ruas. Esta situação era vista como um negócio, no qual essas crianças serviam como pedintes nas portas dos templos e prédios públicos, além de serem vistas nos espetáculos de circo, sendo tratadas com escárnio e humilhação.

Em Atenas, a chegada de uma criança na família era celebrada com festejos, em que o pai levantava nos braços o novo membro da família, como um ritual de inserção da criança no grupo familiar e na sociedade. Quando isto não acontecia, todos sabiam que havia nascido uma criança com alguma deficiência, e cabia ao pai decidir pelo extermínio do próprio filho, ou o seu abandono até a morte.

Em Esparta, quando nascia um bebê, principalmente nas famílias mais abastadas, o pai era obrigado a levá-lo para que fosse apresentado e examinado por uma comissão oficial permanente, formada pelos anciões locais, que registravam o nascimento com todos os dados que

identificassem o bebê e a família. Porém, quando ele apresentava alguma deficiência, ou fosse considerado franzino ou muito feio, tomavam o bebê da família e o levavam para ser lançado a um abismo.

A educação desta época era apoiada na tradição e organizada por classes e grupos sociais, e diferenciada de acordo com os papéis e funções exercidas por cada grupo social. A instituição escola acolhia os filhos das classes dirigentes e abastadas, sob a orientação dos “filósofos educadores” de projeção local, dando-lhes uma instrução básica e, ao mesmo tempo, erudita, pautada em uma cultura retórico-literária, para “um bem falar e um bem escrever”.

Era um modelo de educação que valorizava o uso da palavra, distante do saber utilitário dos “ofícios”, que ficavam a cargo dos estratos mais baixos da sociedade. A aprendizagem das classes abastadas estava voltada para a retórica, aos conceitos matemáticos, aos feitos e exemplos heroicos, assim como às clássicas fábulas. Os mestres também preparavam seus “discípulos – alunos” para os ritos de passagem (da infância para a adolescência; e da vida adulta a senioridade).

Neste período, as pessoas com deficiência não encontravam o seu lugar, prevalecendo o comportamento social do isolamento e do abandono. Aquelas que nasciam e que sobreviviam com algum tipo de deficiência eram deixadas à própria sorte. Isto porque, na lógica social em curso, suas contribuições para a estabilidade econômica de sua família eram vistas como impossíveis. Além disso, eram reforçadas, de forma negativa, pelas crenças e interpretações religiosas a respeito da deficiência, que indicavam punição ou resgate de pecados cometidos pela família e que careciam de reparação. Sem alternativas, prevalecia o consenso na sociedade, e nos grupos familiares, de que as pessoas com deficiência deveriam ser apartadas da convivência social, pois além de improdutivos, representavam um mau presságio para a família e sua comunidade.

Na América do Sul, por exemplo, ainda há relatos que remetem à antiguidade e ao período do descobrimento dessas novas terras, de

costumes de povos indígenas, que se valiam, da eliminação dos bebês nascidos com algum tipo de deficiência como alternativa para o equilíbrio social e econômico de suas tribos. O mesmo ocorrendo em relação à prática do abandono de crianças que apresentam alguma limitação física, sensorial ou intelectual. No período do descobrimento do Brasil, esses comportamentos também foram descritos em grupos indígenas, e tais comportamentos ainda aparecem, mesmo que discretamente, como parte de suas tradições ancestrais.

2. O recolhimento e o isolamento das pessoas com deficiência na sociedade medieval

O estilo de vida nas cidades medievais promovia, em seus núcleos urbanos, grande aglomeração de pessoas. As cidades, geralmente cercadas por muralhas para a proteção, nasciam em áreas do entorno dos castelos e propriedades feudais, e com intenso movimento provocado pelo intercâmbio comercial. Não havia preocupação com princípios básicos de higiene, desencadeando nessas comunidades intensa proliferação de epidemias, doenças graves e incapacitantes. Sem contar com a ciência, a forma como a sociedade e seus líderes encaravam tais provações era explicando-as sob a lógica da fé: como manifestação de castigos divinos, como a manifestação da ira de Deus sob os malfeitos humanos ou, ainda, como obra de feitiços e magias daqueles possuídos pelo demônio.

Segundo Mazzotta (2011), o catolicismo, com toda a sua força religiosa e cultural, colocava o homem como “imagem e semelhança de Deus” e, como consequência, a inculcação da ideia da sua perfeição física e mental. Não correspondendo a esta perfeição, as pessoas com deficiência (ou imperfeitos) eram postas à margem da condição humana. Fato que ainda reforçava o consenso social pessimista do incapacitado, deficiente e inválido como uma condição imutável e definitiva, justificando, assim, a completa omissão da sociedade em relação às

necessidades dessa população.

Tais interpretações produziam, na sociedade medieval, um intenso sentimento de ambivalência: caridade e castigo, com aqueles “acometidos pelas deformidades”, que contribuiu para a população, em geral, assumir uma posição de descaso em relação à deficiência.

Desde a infância, as pessoas com deficiência eram excluídas do convívio familiar. Eram recolhidas em conventos, em troca de pagamentos de indulgências às ordens religiosas pelo seu acolhimento. Os jovens e adultos, também abandonados à sorte, teriam de aprender a viver com suas limitações e sequelas, passando a esmolar pelas ruas e vivendo à margem da sociedade.

O núcleo familiar, na sociedade medieval, era composto por membros consanguíneos e de vários núcleos agregados, como os servos, arrendatários e agricultores, configurando-se também como um importante núcleo econômico. As crianças tinham um papel social pouco relevante. Os índices de mortalidade infantil eram altíssimos. A infância era ignorada em suas características, tanto psicológicas quanto físicas, uma vez que era cobrado das crianças, muito precocemente, um comportamento adulto ocorrendo, inclusive, a permissão rotineira da igreja para que as famílias efetuassem a contratação ou a realização de casamentos arranjados, já na infância de seus filhos.

Segundo Pessotti (1984), a primeira legislação de que se tem conhecimento, na época, se referindo à proteção das pessoas com deficiência, foi registrada por volta de 1325, no reinado de Eduardo II. Ela deliberava sobre como se resguardar o direito à herança e ao patrimônio das pessoas com deficiências. Esta lei atribuía ao rei a zeladoria desse patrimônio, de modo a garantir o atendimento das necessidades básicas da pessoa com deficiência. Assim, a Coroa se apropriava de todos os bens, delegando ao protetor, geralmente a igreja, apenas uma pequena parte desse patrimônio, para a subsistência da pessoa com deficiência.

Informações curiosas da época contextualizam a percepção da

deficiência através de comportamentos sociais da época: as pessoas surdas eram impedidas de se casarem, pois, de acordo com os preceitos cristãos, como estes indivíduos não conseguiam ler em voz alta as orações e as escrituras, confirmando os mistérios sagrados da religião católica, acreditava-se que suas almas não alcançariam o descanso eterno e a imortalidade.

No reinado de Luís IX, na França, foi fundado o primeiro hospital para pessoas cegas e que recebeu o nome de “Quinze-Vingts” (15x20), pois foi 300 o número de Cavaleiros Cruzados, que tiveram os seus olhos perfurados na Sétima Cruzada (Ampid, 2020).

A influência da Igreja extrapolava a sua condição de guia espiritual da sociedade, passando a exercer o controle moral e político das monarquias, através da religião e da fé. Da mesma forma como a igreja acumulava riquezas, também exercia o controle social indicando à população os meios e os fins a serem atingidos pela comunidade, com foco no fortalecimento da religião.

Por outro lado, nesse mesmo período histórico surgiu um novo modelo antagônico ao estilo de vida religiosa e ao exercício da fé católica vigente, emergindo da fundação de novas ordens religiosas, que propagavam o recolhimento e o abandono do conforto e da riqueza. Vinculados a diferentes ordens religiosas que despontavam, esses monges e freiras praticavam valores cristãos pautados na igualdade de direitos perante Deus e na solidariedade entre os homens, no desapego ao conforto mundano, na prática da humildade; da valorização da pobreza e da castidade. Desta nova abordagem religiosa, surgiram ordens religiosas com ações assistencialistas voltadas à proteção e ao cuidado com os chamados desvalidos, incluindo-se neste grupo os doentes e as pessoas com deficiência.

Outro evento importante, que trouxe um grande impacto para a sociedade medieval, foi a chegada da Peste Negra, em 1348, trazendo o desequilíbrio social e econômico, fome e violência por um longo período da história. E, como consequência, trouxe também grandes retrocessos

na educação e na geração do conhecimento nesta época.

Segundo Nunes (2018), essa epidemia se difundiu velozmente na Europa, vinda da região da Crimeia, atingindo inicialmente as regiões mediterrâneas e suas ilhas, a Itália, a Espanha, Portugal e a França. Um ano depois, devastava também a Europa Central, a Alemanha, Holanda, e o sul da Inglaterra. Em 1350, invadiu o norte da Inglaterra e da Escócia, as planícies bálticas e a Escandinávia.

Os registros da história da época ressaltam a aniquilação em massa da população de cidades e comunidades eclesásticas pela Peste Negra. A Espanha registrou a morte de 510 religiosos, dos seiscentos que lá residiam. Na França, por exemplo, os registros na abadia beneditina de Pfäfers relatam a morte de mais de duas mil pessoas, entre clérigos, homens, mulheres e crianças que viviam abrigadas em suas terras. Calcula-se que um terço da população europeia tenha sido dizimada pela Peste Negra.

“A educação ressentiu-se do declínio cultural da época” (Oliveira Marques in Nunes, 2018); os mosteiros estavam vazios e os mestres e alunos mortos. Há abundantes registros sobre a decadência do ensino e das universidades, sendo raras as pessoas capazes de ensinar.

Segundo Nunes (2018), relatos apontam para a escassez de professores na Inglaterra, onde, como em outras regiões da Europa, a crescente ignorância dos alunos em relação ao latim, a língua utilizada na maioria dos livros, até então editados, fez com que se adotassem, como medida, a tradução para a linguagem coloquial dos livros destinados ao ensino. Era notória a diminuição do potencial intelectual daqueles que passaram a prover o ensino, na época. As universidades enfrentaram grandes dificuldades, convivendo com a ameaça do desaparecimento de seus mestres, como ocorreu com muitos filósofos e intelectuais, e que foram, com grande esforço, sendo substituídos. Os ganhos com o ofício de professor também foram drasticamente afetados pela pobreza dos cidadãos e pelo escasso número de alunos, causando também um certo êxodo dos intelectuais que sobreviveram à Peste, da Europa para outros

países distantes, pois não conseguiam sustentar suas famílias nas atuais condições.

3. A interpretação da deficiência se aproxima da ciência: a transição do pensamento religioso para o racionalismo cultural e a modernidade

Um período de extraordinária criatividade teve o seu início em Florença, estendendo-se pela Europa entre os séculos XIV e XVIII. Ele foi considerado, por muitos estudiosos, como a ponte que proporcionou ao homem a sua transposição do mundo medieval para a modernidade, refletindo em mudanças substanciais no campo das artes, da ciência, e na estrutura social, que se estendem até a atualidade.

Este, também, foi um período importante, marcado pelas primeiras conquistas de direitos do homem perante a sociedade, respaldado pela filosofia humanista, que enfatizava a importância do enfrentamento da pobreza e da ignorância de grande parte da população.

Apesar de se tratar de um período considerado revolucionário pela história, no seu início a representação social das pessoas com deficiência pouco avançou em função das contradições e do preconceito social que as rodeavam. A deficiência ainda era explicada pela interpretação das influências malignas. Mesmo os intelectuais mais renomados da época acreditavam nessa interpretação. Martinho Lutero (1483-1546), por exemplo, explicava, na perspectiva da ética protestante que se instalava, que as pessoas com deficiência mental eram seres diabólicos, que precisavam ser purificados e punidos.

Ao mesmo tempo, na Inglaterra, com a deterioração das condições de vida da população após a peste negra, o monarca Henrique VIII promulgou, sob uma visão soberana de cuidado coletivo, a Lei dos Pobres, onde cada súdito deveria pagar a chamada “taxa da caridade” para dar continuidade à criação de hospitais e abrigos para as pessoas com deficiência e as com problemas de saúde (Silva, 1987 in Pereira e Saraiva, 2017).

No entanto, com o significativo progresso da ciência e da medicina no século XVIII, os hospitais e outras instituições religiosas de cuidado com a saúde das pessoas e dos desfavorecidos foram adquirindo gradativamente o domínio científico nas suas práticas e abandonando a orientação da igreja, que proibia, por exemplo, a realização de cirurgias, alegando a profanação do corpo.

Nesta época, a educação foi marcada pela retomada da dedicação do clero aos estudos e ao aprimoramento das instituições religiosas de ensino, depois da Peste Negra, assim como a reorganização das universidades. Além disso, foram resgatados e restaurados inúmeros manuscritos antigos e obras literárias, que haviam se perdido durante o período da Peste Negra, dispersados em antigas bibliotecas de abadias, mosteiros e palácios episcopais pela Europa.

Uma outra característica interessante na educação, no período analisado, foi o aumento significativo de estudiosos e de professores leigos, assumindo o ofício de ensinar, quebrando a primazia dos padres e monges do período anterior. Mas foi somente no século XVI que se registraram iniciativas de professores leigos, dedicados à educação dos pobres e das classes populares. Para essa faixa da população, a única oportunidade de acesso à educação era dada pela igreja, com o ingresso na vida monástica, onde se dedicavam à formação e ordenação de novos religiosos.

O Brasil, vivendo o período seguido ao descobrimento, sob a égide da corte portuguesa assumiu um esforço de inserção da nova colônia ao chamado “mundo ocidental”, trazendo como principais desafios: a colonização das novas terras, a educação e a catequese. Segundo Saviani (2019), a educação brasileira iniciou a sua história com a chegada dos jesuítas em 1549 trazendo princípios educacionais articulados ao processo de colonização em três dimensões pedagógicas: a dimensão da colonização propriamente dita, de exploração de terras subjugando seus habitantes; a da educação enquanto aculturação e inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a da catequese, entendida como a difusão e

conservação dos colonizados à religião dos colonizadores.

Nas terras brasileiras, o cuidado das pessoas com deficiência, assim como na Europa, estava vinculado à ideia do recolhimento e ao isolamento das crianças abandonadas. Há registros no estatuto da Irmandade de Santa Ana, em Vila Rica, em 1730, da existência de “uma casa de expostos, asilo para desvalidos, órfãos, e crianças abandonadas” (Souza in Jannuzzi, 2012).

As Santas Casas de Misericórdia, em expansão pelas províncias do Brasil, na época, destacavam também, em seus registros, o uso das chamadas “Rodas dos Expostos”, para o recolhimento de crianças abandonadas e com algumas anomalias, como ocorreu em outras Santas Casas pelo Brasil. A Santa Casa de São Paulo iniciou, em 1771, a construção de seu hospital. Registros da época mencionam o acolhimento de crianças abandonadas até a idade de 7 anos (Jannuzzi, 2012). Segundo a autora, é possível que muitas dessas crianças recolhidas apresentassem defeitos físicos e mentais, pois as crônicas da época revelavam o abandono de crianças pelas ruas, em lugares assediados por bichos, que muitas vezes as mutilavam ou matavam.

O abandono da infância já era um procedimento antigo entre nós, tanto que no final do século XVII há um pedido ao rei de Portugal, feito pelo governador da província do Rio de Janeiro, Antônio Paes de Sande, contra os atos desumanos de se abandonar crianças pelas ruas, onde eram comidas por cães, mortas de frio, fome e sede (Marcilio in Jannuzzi, 2012).

No período da Modernidade, na Europa, houve um grande interesse científico em conhecer e interpretar a deficiência através dos seus aspectos orgânicos e sob o ponto de vista da ciência médica. Isso veio acompanhado pelo interesse da sua educabilidade, inspirado nas ideias por John Locke (1632-1704), que defendia o treinamento das pessoas com deficiência para o pleno desenvolvimento de suas habilidades, de modo que pudessem desempenhar tarefas domésticas e trabalhos artesanais básicos, buscando a sua produtividade. Logo que

surgiu essa ideia, ela não foi recebida pelas famílias e nem pela sociedade com muito entusiasmo, ou como algo factível de ser levado a termo.

Os estudos de Locke também serviram de ponto de partida para Étienne B. Condillac (1715-1780), preocupado com a relação do desenvolvimento humano e da linguagem e para Jean Itard (1774-1838), médico psiquiatra, nesta mesma linha de inovação, que buscava utilizar os conceitos precursores da educação das pessoas com deficiência e da medicina. Ele foi responsável pela criação de um programa educacional para Victor, um menino selvagem, encontrado aos 12 anos de idade, na cidade de Avignon, na França, em 1798. Itard, ao adotar Victor, passou a registrar em diários suas estratégias e avanços, para a educabilidade de um indivíduo considerado sem repertório intelectual, pela ausência de contato com o mundo. Mas é importante ressaltar que não há registros que comprovem que o menino tenha nascido com algum tipo de deficiência. Contudo, quando foi encontrado, Victor não falava, mas ouvia.

Assim, Itard construiu e pôs em prática metas estabelecidas para a socialização de seu pupilo, usando como referência a ambientação, entendendo-se os hábitos e ritmos biológicos como fundamentais para a introdução dos padrões sociais estabelecidos, o desenvolvimento do espírito e da atenção, exercitados através de estímulos enérgicos e repetitivos, o exercício constante da atenção e da memória, o reconhecimento de sons e palavras associadas às imagens de objetos, e o uso da palavra para expressar-se. Por fim, a utilização e operação de objetos simples da vida cotidiana, que possibilitassem um aprendizado gradativo de situações mais complexas.

A história de Victor e o resultados dos estudos de Itard tiveram enorme repercussão na época, publicados posteriormente em 1801, na obra “De L’education d’un Homme Sauvage”, detalhando a aplicação e as argumentações de seus métodos educacionais, como fator primordial para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Com isso, suas pesquisas e o seu diário pedagógico serviram de base para outras pesquisas sobre a educação das pessoas com deficiência, na época,

defendendo a eficácia da instrução individual e da programação sistemática de experiências de aprendizagem. Além disso, serviam para ampliar a ideia de reforço através da motivação e recompensa (Mazzotta, 2011).

Sob essa nova matriz de pensamento, que garantiu avanços na filosofia e na ciência, estabelecendo a razão (a racionalidade) como eixo estruturante da pesquisa e da metodologia científica, firmou-se um caminho necessário para o progresso da humanidade. Segundo Abreu (2007), os avanços da medicina, na época, foram substanciais. A explicação das enfermidades e o progresso dos tratamentos passaram a ser pensados na busca da saúde da população em geral, com a criação de hospitais e a expansão da prática da medicina. O conhecimento médico também passou a ser posto a serviço do Estado, entendendo a saúde pública sob uma perspectiva social.

Outro aspecto relevante que se observa na construção da história da deficiência e da educação especial foram os avanços no campo da aprendizagem dos surdos e das pessoas cegas, em que alguns autores da época atribuíram tal avanço ao fato de se tratar de deficiências que demandavam mais uma adaptação estrutural e instrumental ao meio social e externo, do que como a deficiência mental e outras deficiências, que demandam explicações mais complexas, em relação ao funcionamento biopsíquico do indivíduo.

Segundo Mazzotta (2011), a primeira obra impressa sobre a educação de pessoas surdas, na Europa, editada na França em 1620, foi de Juan Pablo Bonet (1573-1633), padre e educador espanhol, com o título “Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar”. Sua obra influenciou outros estudiosos do tema, como Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), judeu espanhol e educador de surdos radicado na França. Embora defendesse a comunicação gestual, Jacob Pereira defendia que os surdos deveriam ser oralizados. Ele aperfeiçoou o manual de Bonet, em suas aulas, fazendo corresponder a cada gesto, um som.

Em 1770, em Paris, foi fundada pelo abade Charles M. Eppée (1712-

1789) uma escola que utilizava a adoção de sinais para estabelecer uma comunicação com crianças surdas, o que posteriormente serviu de modelo para outras escolas similares na Inglaterra. Na Alemanha, esta iniciativa influencia Samuel Heinecke (1729-1790), que construiu o então chamado método oral, para comunicação do aluno surdo, através do uso e da compreensão dos movimentos labiais, hoje denominado leitura labial ou orofacial.

Valentim Haüy (1745-1822) destacou-se por seu pioneirismo na educação formal das pessoas com deficiência, pois fundou em 1784, em Paris, a primeira escola para cegos – o Instituto Nacional dos Jovens Cegos. Seu trabalho estava voltado para o acolhimento de pessoas com deficiência visual, e proporcionava aos seus alunos a instrução e a autonomia como resultado da aprendizagem.

Haüy idealizou um sistema de leitura baseado na ampliação das letras e palavras e, em relevo. O sistema facilitava a leitura, mas não permitia a escrita. Haüy publicou seu método no “Ensaio sobre a Educação dos Cegos”. Foi a partir destas pesquisas e da iniciativa de aperfeiçoamento de um outro método de escrita em códigos, construído em 1819 pelo capitão de artilharia Charles Barbie, que um dos seus ex-alunos, cego desde os 10 anos, Louis Braille (1809-1852) desenvolveu um novo método de escrita, que levou o seu nome, utilizando 6 pontos com combinações diferentes. O método Braille se propagou rapidamente após obter sucesso e sistemáticas testagens e ajustes realizados na escola fundada por Haüy.

Segundo Leão e Sofiato (2019), a primeira iniciativa para promover a educação especial no Brasil partiu do deputado Cornélio Ferreira de França, em 1835, que apresentou um projeto na Assembleia Geral Legislativa, no Rio de Janeiro, que previa “um professor de primeiras letras para alunos surdos, mudos e cegos, em cada província da Nação, concedendo o direito do ensino primário a todos os cidadãos brasileiros”. No entanto, o projeto não foi aprovado, e a educação dos cegos só se consolidou, em território nacional, em 1854, graças à atuação de José Álvares de Azevedo e José Francisco Xavier Sigaud (Zeni in Leão e Sofiato,

2019).

O doutor Sigaud apresentou para D. Pedro II o professor Azevedo, que era cego e recém-formado na escola de Haüy, na Europa. O Imperador ficou interessado pela ideia de fundar uma escola para cegos no Rio de Janeiro, criando, mais tarde, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, considerada a primeira instituição de educação especial da América Latina. Seu primeiro diretor foi o Dr. Sigaud, seguido por Claudio Luiz da Costa, cuja filha era casada com Benjamin Constant, professor de matemática do Instituto e que sucedeu seu sogro na tarefa de dirigir a instituição ao longo de 20 anos (Jannuzzi, 2012). Mais tarde, em 1891, o então Presidente da República do Brasil, Marechal Deodoro da Fonseca, mudou o nome do Imperial Instituto dos Meninos Cegos para Instituto Benjamin Constant.

Também foi fundado em 1857, no Rio de Janeiro, o Instituto dos Surdos Mudos (ISM) pelo Imperador D. Pedro II, por meio da Lei n.º 939. Devido ao seu notável trabalho na área de educação de surdos na França, o professor Ernest Hüet (1822-1917), que também era surdo, mudou-se para o Brasil a convite de D. Pedro. II, para auxiliar na fundação do ISM e que, posteriormente, passou a se dedicar à sua principal tarefa: aplicar a metodologia utilizada na França para a educação de alunos surdos e difundir a utilização da linguagem de sinais para a comunicação; e que mais tarde, adaptada pelos surdos brasileiros, deu origem a Libras (língua brasileira de sinais). Essa instituição mais tarde se transformou no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Para Leão e Sofiato (2019), é provável que a fundação dessas duas escolas especializadas no Brasil, tendo como referência as instituições francesas, já fizesse parte de um projeto de modernização da sociedade brasileira, de suas instituições, e até da própria corte, com o objetivo de aproximá-los das referências sociais parisienses e dos padrões franceses de educação. A mesma lógica se deu em relação ao cuidado das pessoas com deficiência, uma vez que as instituições especializadas já haviam sido fundadas em conformidade com as orientações médico-pedagógicas e de funcionamento francesas.

Acompanhando esses acontecimentos na sociedade brasileira, a questão da deficiência ganhou visibilidade, à medida que ocorreu também o aumento dos conflitos militares, como a Guerra dos Canudos e a Guerra do Paraguai. Com isso, foi necessário tratar da deficiência numa perspectiva de política pública de saúde e acolhimento. Para isso, criou-se, em 1868, o primeiro Asilo dos Inválidos da Pátria, com uma visão assistencialista de abrigamento daqueles que, por suas deficiências, não eram mais considerados aptos ao convívio social e ao trabalho, passando a viver da benemerência do Estado.

Ainda no Segundo Império a questão da doença mental também ganhou espaço, inclusive no âmbito de interesse dos especialistas e dos representantes da aristocracia local, havendo registros de ações voltadas para o abrigamento das pessoas com deficiência, dos órfãos e dos oriundos da roda dos expostos, dos alienados, mendigos e transgressores. São fundados os chamados hospícios, com a finalidade de impedir “o livre transitar de vários tipos humanos bizarros, bem conhecidos de todos, pelas ruas da cidade do Rio de Janeiro... E se existe classe que mereça uma vigilância esclarecida, benévola e ativa é a dos doidos”. (Siaud in Oda e Dalgalarrondo, 2005).²

Oda e Dalgalarrondo (2005) indicam o histórico da criação dessas primeiras instituições, destacando-se o Hospício Provisório de Alienados de São Paulo (1852), mais tarde tornando-se o Hospital Colônia do Juquery; o Hospício dos Alienados da Visitação de Santa Izabel, em Recife-Olinda (1864); o Hospício dos Lázaros, no Pará (1874); o Asilo de Alienados São João de Deus na Bahia (1874), mais tarde chamado de Hospital Juliano Moreira; o Hospício dos Alienados São Pedro, em Porto Alegre (1884); e o Asilo de Alienados São Vicente de Paulo, em Fortaleza (1886).

A ação de institucionalização dessa população ocorreu com significativa mobilização da sociedade brasileira, da época, doando recursos para a construção desses espaços, impondo conceitos

² Joseph Sigaud foi um médico francês radicado no Brasil. Membro fundador da Academia Imperial de Medicina.

higienistas à sociedade e com as contradições entre a benevolência do abrigo à simples prática de reclusão efetiva desse grupo de pessoas, principalmente a população mais pobre.

Segundo Jannuzzi (2012), tanto a educação popular da época como a das pessoas com deficiência não eram motivo de preocupação das autoridades brasileiras. A sociedade ruralista, que predominava, oferecia trabalho em tarefas que a maioria executava, sem exigências e pré-requisitos de escolaridade. A população, na sua maioria, era iletrada e, portanto, só se viam excluídos da sociedade aqueles que apresentavam deficiências graves e que despertavam a atenção da população. Com isso, tomava-se como conduta o recolhimento dessas pessoas em instituições. Jannuzzi (2012) relata ter sido só mais tarde, por volta de 1903, no Rio de Janeiro, que se fundou no Hospital Nacional de Alienados, a primeira “Escola Especial para Anormais” (conforme designação da época), no Pavilhão Bourneville.

Enquanto isso, na Europa, os pesquisadores interessados pelas questões da deficiência repercutiam os trabalhos pioneiros de Édouard Séguin (1812-1880), na descrição das características físicas da deficiência intelectual, e das pessoas com Síndrome de Down. Além disso, foi fundada em Paris, em 1840, a primeira escola privada a se dedicar à educação de pessoas com deficiência intelectual.

Séguin aprofundou suas ideias pedagógicas a partir dos experimentos de Jean Itard, ressaltando algumas questões importantes, como: integrar as aprendizagens da criança ao grupo e ao coletivo, considerar a devida importância no desenvolvimento humano tanto aos aspectos sociais como aos cognitivos, e, finalmente, distinguir, com clareza, os planos da educação e favorecer a passagem de um plano para o outro (Tezzari, 2010).

Séguin trazia uma proposta inovadora de educação para a época, pois considerava o indivíduo na sua integralidade: os seus aspectos físicos, as suas funções e aspectos psicológicos, os interesses, a atividade física e as experiências cotidianas. Considerava todas as ações rotineiras

como vivências pedagógicas importantes, acreditando que as crianças precisavam de apoio na realização dessas tarefas, mas não uma interferência que as impedisse de realizá-las por si mesmas.

Em relação às famílias das crianças consideradas com deficiência mental (idiotia, conforme sua denominação na época), Séguin também inovava em sua abordagem, pois as orientava a promover o desenvolvimento de seus filhos, estimulando-os constantemente com atividades motoras e de aprendizagem, e estabelecendo, enquanto educador, um contato permanente com elas. Com isso, Séguin também é reconhecido pela utilização do então denominado “método ativo”. Pessotti (1984), em sua obra sobre a história da Educação Especial, refere-se ao domínio metodológico de Séguin como um dos precursores das bases da Educação Especial, apesar de não ter gozado do merecido reconhecimento.

Essa base metodológica, construída por Séguin para a educação das pessoas com deficiência, foi também mencionada por Tezzari (2010), que destacou alguns de seus pontos inovadores: a importância da preparação e repetição de atividades de interesse da criança; a necessidade de consolidar a aprendizagem por meio da manipulação concreta da realidade; atividades realizadas ao ar livre, colocando as crianças em contato com seus pares, inclusive vivenciando o cuidado e a interação com animais; formar as “noções” de semelhança, grandeza e diferenças perceptuais através de atividades táteis, visuais, olfativas e cinestésicas; instigar desafios e problemas educativos para estimular o desenvolvimento da criança, entre outras.

Em 1850, Séguin partiu para os Estados Unidos, onde foi acolhido pela comunidade acadêmica e exerceu suas práticas de pesquisa e ensino, recebendo o devido reconhecimento dos especialistas em educação especial no país. Apesar de não ter alcançado a mesma notoriedade de outros “médicos-educadores”, suas contribuições influenciaram seus fervorosos discípulos, como Désiré-Magloire Bourneville (1840-1909) e Maria Montessori (1870-1952).

Désiré-Magloire Bourneville (1840-1909), médico francês, foi residente no Hospital Salpêtrière e assistente de Charcot, no período de 1871 a 1879. Atuou como médico do Hospital de Bicêtre, onde fundou um serviço para “crianças idiotas e epiléticas”, configurando-o como um serviço público, criado em 1878, com a permissão do conselho municipal. Bourneville foi um grande incentivador e defensor da saúde pública, criando um programa diurno em hospitais públicos franceses para o atendimento de crianças com diferentes enfermidades neurológicas; e por isso se elegeu conselheiro municipal do V Arrondissement de Paris, atuando de 1876 a 1883, como relator do orçamento de assistência pública e dos Asilos de Alienados, sendo o autor de relatórios sobre a melhoria da higiene hospitalar e a criação de bibliotecas nos hospitais para uso dos pacientes. Também defendeu a necessidade de se criar serviços de obstetrícia e formar médicos-parteiros especializados, estabelecendo uma relação entre os partos malconduzidos e a deficiência. Em 1883, na condição de republicano radical, foi eleito deputado em Paris.

Maria Tecla A. Montessori (1870-1952), médica e pedagoga italiana reconhecida por seu método pedagógico aplicado à infância, foi uma das primeiras mulheres a concluir, em 1896, o curso de medicina na Universidade de Roma, onde se especializou em psiquiatria. Trabalhou, ao mesmo tempo, no Hospital San Giovanni e na Clínica Psiquiátrica de Sciamanna, onde se interessou pelos deficientes mentais, influenciada pelos psiquiatras Sante de Sanctis, e Giuseppe Montessano com quem teve um filho, Mario M. Montessori.

Nesta fase, Maria Montessori estudou, em profundidade, os trabalhos de Jean Itard e Edouard Seguin, visitou inúmeras instituições psiquiátricas e asilos, onde observou a presença de muitas crianças, o que lhe inspirou a desenvolver seu próprio método. Ela criou materiais de estímulo para essas crianças com deficiência mental ou em situação de abandono; e que, posteriormente, foram acrescentados como parte do acervo de seu método.

Aos 28 anos, no Congresso Médico Nacional de Turim, Maria

Montessori defendeu a tese de que a principal causa do atraso do aprendizado das crianças era, justamente, a ausência de materiais pedagógicos de estímulo para o seu pleno desenvolvimento. Buscando se especializar e aprofundar suas pesquisas no campo da aprendizagem infantil, formou-se em Pedagogia e, depois disso, passou a se dedicar integralmente à educação. Ela se envolveu com a Liga para a Educação de Crianças com Retardo. Nesse período, testou seu método, adaptando materiais já existentes, criando outros e demonstrando excelentes resultados em suas atividades pedagógicas com esses alunos institucionalizados.

Segundo Mazzotta (2019), o trabalho de Montessori foi relevante para a Educação Especial e suas práticas de ensino para a educação de crianças com deficiência foram largamente difundidas na Europa, Ásia e, depois, no Brasil. Essas práticas enfatizavam o uso de materiais didáticos específicos, criados sob sua orientação (blocos, materiais de encaixe, objetos coloridos, alfabeto em relevo etc.) e que proporcionavam um aprendizado, que a educadora denominava de “autoeducação”.

O ponto mais relevante do método montessoriano refere-se de forma preponderante às mudanças nas relações entre o professor e o aluno, assim como à transformação da organização do espaço escolar. Quebrando a lógica tradicional da pedagogia clássica, seu método privilegiava o respeito às necessidades e aos mecanismos evolutivos do desenvolvimento da criança, propondo um novo papel ao professor, como acompanhante e incentivador do aluno em seu processo de aprendizagem; onde a ação pedagógica partiria do interesse da criança. Os materiais didáticos deveriam partir de uma situação concreta (o material em si), para o exercício do pensamento abstrato. A criança deixaria de utilizar o material concreto como apoio da aprendizagem à medida que a abstração para o tema de seu interesse já estivesse aprendida.

Montessori definiu um conjunto de regras para a educação que considerava adequada a qualquer criança em idade pré-escolar. Parece que a educadora trouxe, pela primeira vez, na sua época, a ideia de uma

estratégia didática acessível a todas as crianças, sem exceção, seguindo as seguintes considerações:

- » As crianças são diferentes dos adultos e precisam ser tratadas de modo diferente.
- » A aprendizagem vem de dentro e é espontânea; por isso, ela deve estar interessada numa atividade e se sentir motivada. As crianças preferem trabalhar, com objetivo, na execução de uma tarefa do que se envolver em uma brincadeira livre.
- » As crianças têm necessidade de ambiente infantil, que possibilite brincar livremente, jogar e manusear materiais coloridos.
- » As crianças amam a ordem, o silêncio e a repetição.
- » As crianças devem ter liberdade de escolha; por isso, necessitam de material suficiente para que possam passar de uma atividade para outra, conforme os índices de interesse e de atenção exijam.
- » As crianças utilizam o meio que as cerca para se aperfeiçoar, enquanto os adultos usam a si mesmos para aperfeiçoar o meio (Mazzotta, 2019).

Os materiais didáticos construídos e utilizados na abordagem montessoriana seguem a lógica de estímulo de cinco áreas, identificadas como abrangentes no processo de aprendizagem da criança: exercícios da vida prática, material sensorial, material de linguagem, material de matemática e matérias de conhecimento do mundo (História, Ciências e Geografia).

Maria Montessori lecionou por quatro anos na Escola de Pedagogia da Universidade de Roma, formando professores influenciados por sua abordagem pedagógica. Foi convidada pelo governo italiano para fundar uma escola em um conjunto habitacional, em um bairro popular de Roma, batizando-a na fundação, em 1907, de “Casa Dei Bambini”, onde se daria uma grande revolução educacional para a época. As crianças progrediam rapidamente, tranquilas e concentradas, logo dominando a leitura e escrita.

Segundo Cesário (in Esteves, Oliveira, Dias e Paiva Dias, 2018), ao

constatar os resultados obtidos com as crianças institucionalizadas e da sua experiência na periferia de Roma, Montessori verificou que estas tinham seus desempenhos pedagógicos muito semelhantes ao das outras crianças. Assim, a autora passou a questionar a qualidade de ensino e, por isso, passou a ampliar a sua proposta pedagógica para o ensino das crianças consideradas com desenvolvimento normal.

Montessori escreveu sua primeira obra, “Pedagogia Científica”, em 1909, difundindo o seu trabalho pela Itália e Europa. Com a ascensão do regime fascista de Mussolini, várias escolas italianas que seguiam o método da Maria Montessori foram fechadas. Em 1934, ela decidiu deixar seu país, vivendo na Espanha, depois na Holanda e na Índia, onde lecionou por sete anos.

O médico baiano Miguel Calmon Du Pin, em 1924, conseguiu a autorização de Maria Montessori para editar, em português, o seu livro “Pedagogia Científica”. Há evidências de que, no período entre 1914 e 1952, as ideias de Montessori se propagaram por todo o país, como uma alternativa inovadora de resgate da autonomia da criança no seu processo escolar.

Mais tarde, os professores Pippet Lacerda Borges e Eny Caldeira fundaram, em São Paulo, a Associação Montessori do Brasil, após retornarem, em 1951, de um curso de formação na Itália com a própria Maria Montessori. Também merece destaque a criação, em São Paulo, em 1956, do primeiro programa de formação de professores utilizando a abordagem montessoriana, por Celma Perri. Com isso, houve a implantação, em algumas escolas privadas, as chamadas “classes experimentais”, em todo o país. A primeira delas foi estruturada no Colégio Sion, em São Paulo. Mas foi somente no final da década de 1960, com o surgimento de inúmeras escolas montessorianas no Brasil, que se consolidou esta metodologia, e se incluía mais amplamente os alunos com deficiência.

Por sua longa e profícua trajetória profissional na educação, Maria Montessori também dialogou com as mudanças de comportamento e

valores, impostos por eventos, que impactaram a sociedade, levando-a a se posicionar na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1947, logo após o final da Segunda Guerra Mundial, em seu discurso em defesa da “Educação e Paz”. Por isso, em 1949, recebeu sua primeira indicação para o Prêmio Nobel da Paz. Montessori faleceu aos 82 anos, em Noordwijk, Holanda, em 6 de maio de 1952. Suas contribuições para a educação e a educação especial incluíram-na nos movimentos da Escola Nova e na Pedagogia Waldorf, fundada pelo filósofo e educador alemão Rudolf Steiner (1861-1925).

No cenário europeu da época, pesquisas relacionadas ao entendimento do funcionamento do cérebro e da busca por métricas para o delineamento da inteligência humana foram alargadas e trabalhadas com rigor científico, sendo que muitas delas foram direcionadas ao diagnóstico da deficiência mental. Neste sentido, é necessário mencionar as contribuições de Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1873-1961), como precursores da investigação formal da inteligência. Por meio de procedimentos e práticas consideradas avançadas para a época, propunham a elaboração de uma avaliação métrica sobre o potencial da inteligência humana, utilizando parâmetros e procedimentos vindos da psicologia. Neste momento, a psicologia buscava estruturar seus conceitos amparados na biologia para adquirir seu status de ciência.

Alfred Binet (1857-1911) foi um psicólogo e pedagogo francês que se interessou na experimentação de métodos baseados no associativismo para estudar a inteligência humana. Trabalhou no Laboratório de Pesquisa e Psicofisiologia da Sorbonne (1891), onde buscou desenvolver testes de avaliação de habilidade e inteligência humana.

Théodore Simon (1872-1961), médico e psicólogo francês, interessado pela psicométrica e fascinado pelos trabalhos de Binet, iniciou seus trabalhos no asilo de Perray-Vaucluse, com as “crianças anormais”. Com o apoio dos trabalhos de Binet, pesquisou a relação entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento físico das crianças.

Binet estabeleceu o seu primeiro contato com Simon, em 1892, por conta de uma consulta que este lhe faria a respeito da educação das “crianças anormais”, com as quais estava diretamente envolvido. Partindo deste contato, formou-se uma dupla indissociável e duradoura de pesquisadores, em busca de soluções para o estudo e a mensuração da inteligência.

Segundo Castro e Barroco (2019), Binet e Simon se contrapunham à concepção da época, que considerava os fatores biológicos como os principais determinantes das deficiências intelectuais. Eles concebiam a “idiotia” como um transtorno psicológico, onde caberia à psicologia avaliar e classificar tais transtornos, uma vez que nem sempre os sinais físicos estavam presentes em todas as pessoas com deficiência intelectual.

A intenção de Binet e Simon era construir o conceito de Quociente Intelectual (QI) a partir de estímulos pedagógicos universais vividos pelas crianças. Suas pesquisas foram complementadas por outros estudiosos, como Wilhelm Stern (1871-1938), psicólogo alemão que, em 1912, buscou aprimorar o conceito e a métrica do QI. Para ele, a idade mental não devia ser subtraída cronologicamente, como determinava Binet e Simon, mas sim dividida. Ele resumia o seu raciocínio na seguinte fórmula: o Quociente Intelectual (QI) é igual à Idade Mental (IM) dividida pela idade cronológica (IC) e multiplicada por 100. Este conceito é aplicado em muitos testes ainda hoje.

A partir desses estudos iniciados na Europa, estabeleceu-se uma popularização das práticas de mensuração do QI nos Estados Unidos da América, nas décadas de 20 e 30, período em que alguns pesquisadores deram continuidade ao aprofundamento desses estudos, voltando-se para a aplicabilidade de suas pesquisas na sociedade americana, onde foram acompanhadas de críticas por parte da comunidade científica da época. Como exemplo citamos: L.M. Termann (1877-1956) que, em 1916, adaptou a escala de Binet para a realidade americana, como trabalho em sua tese de doutorado na Universidade de Stanford, tendo como resultado a escala de inteligência Stanford-Binet. Ele iniciou,

depois da sua participação na Primeira Guerra Mundial, pesquisas relacionadas a medir o QI de alunos considerados superdotados nas escolas da Califórnia. Argumentava que o uso de testes na população, de uma forma positiva, poderia ser benéfico para a sociedade, onde as pessoas poderiam ser orientadas e encaminhadas às suas profissões com base no QI e nas suas reais habilidades.

Na mesma época, Henry Goddard (1866-1957) efetuava nos Estados Unidos uma pesquisa aplicando os testes em 178 imigrantes europeus, pré-selecionados na Ilha de Ellis, Nova York. Há relatos contraditórios sobre sua pesquisa ter influenciado na elaboração das primeiras leis de imigração americana.

Além disso, o médico e biólogo Robert M. Yerkes (1876-1956) elaborou instrumentos de mensuração para o exército americano denominados Army Alfa e Army Beta, selecionando através de testes, a corporação que lutaria na Primeira Guerra Mundial. Ele ocupou-se, segundo os resultados da escala de medida, em separar aqueles com QI superior para as ocupações mais complexas e estratégicas do exército. Os outros deveriam ser encaminhados para o combate (Santos, 2018). Yerkes conseguiu testar o QI de mais de 1 milhão de soldados. Estabeleceu uma correlação entre a hereditariedade e o QI. O seu método foi utilizado, pela primeira vez, como um experimento de massa, contribuindo para o reconhecimento da Psicologia como uma ciência (Gould, 1999 apud Castro e Barroco, 2019).

De acordo com Santos (2018), estas linhas de pesquisas também foram vistas com reservas pela comunidade científica, e até mesmo duramente criticadas, pois muitos argumentavam se tratar do uso da psicologia a serviço da eugenia, estabelecendo parâmetros classificatórios distorcidos e preconceituosos ligados a origens étnicas, culturais e raciais. As pesquisas de Yerkes, principalmente, explicitavam sua visão de controle e interferência social. Para ele, por exemplo, a então psicologia comparada, aplicada no ambiente industrial, poderia colaborar na seleção e padronização de movimentos e comportamentos, que evitassem a fadiga e a baixa produtividade dos operários. No âmbito

da aprendizagem, afirmava que o professor seria como um engenheiro, capaz de prever, com certo grau de eficácia, os efeitos de seus métodos na inteligência das crianças.

Zazzo (1976 apud Castro e Barroco, 2019) destaca que, nesse contexto das pesquisas no campo da psicologia, nasceram outros novos testes (como Porteus, Kohs e Wechsler), propondo outras escalas de inteligência. Nesta época, a disseminação da prática do emprego de testes no ambiente escolar provocou entusiasmos também aqui no Brasil. Lourenço Filho (1897-1970) e seus colaboradores (Noemi Marques Silveira e João Batista Damasco Pena) desenvolveram o Teste ABC, utilizado como critério de ingresso às escolas, nas primeiras séries, onde seria possível verificar se as crianças candidatas à matrícula apresentavam maturação suficiente para serem alfabetizadas. Tais iniciativas aqui no Brasil foram inspiradas nos movimentos da Escola Nova, que proporcionou a aproximação da psicologia enquanto disciplina complementar aos estudos pedagógicos.

Muitos pesquisadores e profissionais brasileiros ligados à vertente médico-pedagógica, nas primeiras décadas do século XX foram responsáveis por uma produção científica inicial, voltada para o entendimento e o desenvolvimento da psiquiatria, da psicologia e da aprendizagem, adaptadas à realidade brasileira. Em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o doutor Carlos Eiras apresentou sua monografia, intitulada “A Educação e o Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”. Em 1915, foram publicados mais dois relevantes trabalhos sobre a educação dos deficientes mentais: “Educação de Crianças Anormais na Inteligência”, e “A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina”, por Basílio Magalhães, no Rio de Janeiro.

Em 1918, Dr. Ulisses Pernambucano publicou seu trabalho sobre a deficiência mental, “Classificação das Crianças Anormais: a parada do desenvolvimento intelectual e suas formas. A Instabilidade e a Astenia Mental”, apresentando a perspectiva de uma prática psiquiátrica inovadora denominada por ele de Psicologia Social. Ele também criou

outras práticas de caráter sociocultural que impactaram a escola e um serviço especial de “Visitadoras Escolares” para estabelecer uma relação entre a família e a escola. As Visitadoras Escolares deveriam conhecer as necessidades peculiares dos alunos e trazê-las para conhecimento das escolas, a fim de mitigar a evasão escolar e as dificuldades na aprendizagem. O Dr. Ulisses Pernambucano foi o responsável pela criação da primeira escola pública especial do Recife. E, em 1920, o professor paulista Norberto de Souza Pinto publicou “A Infância Retardatária”.

No contexto da década de 1920, destacava-se na educação brasileira Francisco Campos, que empreendeu significativas reformas no sistema escolar mineiro, trazendo professores e psicólogos europeus para qualificar a formação dos professores.

Entre estes estrangeiros, contratados por Minas Gerais estava Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga e educadora nascida na Rússia. Ela estagiou no Laboratório Binet-Simon entre 1910 e 1911, em Paris. Cursou o Institute des Sciences de l’Éducation, de Genebra, entre 1912 e 1916, onde completou seus estudos de psicologia. Voltou à Rússia, onde trabalhou, em São Petersburgo, no Laboratório de Psicologia Experimental, em pesquisas médico-pedagógicas.

Quando Helena Antipoff retornou à Rússia, em 1916, já ocupada pelo exército alemão, presenciou, um ano depois, a eclosão da Revolução Russa.

Em um de seus relatos sobre esse período, ela descreveu as suas atividades científicas, evidenciando o seu espírito humanista. Um fato interessante é verificarmos a semelhança no impacto causado pelo contexto social e político existente na Rússia, na biografia de Helena Antipoff, e de seu contemporâneo Lev S. Vygotsky (1896-1934), os quais, de algum modo, vivenciaram experiências parecidas:

“Eu tinha sido convidada com outros pedagogos, psicólogos e médicos para estudar centenas de crianças, abandonadas nos centros médicos de S. Petesburgo, durante a

grande fome (1921-1923), enfrentando uma tarefa das mais difíceis. Era também a época das grandes epidemias de diversas espécies, e as crianças observavam regime médico muito severo. Internadas em uma espécie de hospital, pobre e mal mobiliado, com poucos livros, escassos materiais de jogos e trabalho manual, fomos obrigados a observá-las nessas condições desfavoráveis, para decidir seu destino, segundo o caráter de cada uma, e encaminhá-las para as 150 instituições pedagógicas, médicas e jurídicas que possuíamos". (Antipoff, 1992 in Campos, 2003)

Em 1929, a convite do governo de Minas Gerais, Helena Antipoff mudou-se para o Brasil para lecionar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, organizando um extenso programa de pesquisa sobre o desenvolvimento mental e cognitivo das crianças mineiras e criando o Laboratório de Psicologia Aplicada. Contribuiu, dessa forma, para a reforma do ensino do Estado, conhecida como Reforma Francisco Campos e Mario Cassanta, com grande repercussão no movimento brasileiro escolanovista, divulgado pelo "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", em 1932, tendo como proposta a renovação da escola pela superação das ideias tradicionais advindas da Europa, acirrando uma disputa de forças entre grupos católicos e grupos que defendiam a escola laica e pública.

Além disso, esse novo direcionamento das práticas pedagógicas tradicionais vigentes no Brasil, impulsionado pelo movimento da Escola Nova, também possibilitou uma aproximação pragmática da educação com a psicologia, em especial nas suas pesquisas no campo da aprendizagem, subsidiando, por exemplo, propostas de organização de classes mais homogêneas no sistema educacional. Antipoff, neste período, concomitantemente à reforma educacional de Lourenço Filho, também foi responsável pela criação dos serviços de diagnóstico, de classe e escolas especiais em Minas Gerais.

Helena Antipoff também liderou, em 1932, a criação da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. Em 1939, fundou a Escola da Fazenda do Rosário, em Ibirité, Minas Gerais, com o objetivo de educar e reeducar crianças chamadas excepcionais ou abandonadas, baseando-se na metodologia da escola ativa e do protagonismo do alunado. Também estruturou a Cadeira de Psicologia Educacional na Universidade Federal

de Minas Gerais.

Entre 1944 e 1949, ela viveu no Rio de Janeiro, trabalhando no Ministério da Saúde, para instituir o Departamento Nacional da Criança. Em 1951, obteve a cidadania brasileira, voltando para Minas Gerais, retomando a liderança do projeto educativo da Fazenda do Rosário, nas áreas da educação especial, educação rural e na educação dos chamados bem-dotados, dando início ao Complexo Educacional da Fazenda do Rosário. Helena Antipoff tornou-se uma figura influenciadora ativa de muitos educadores e psicólogos brasileiros da época.

Segundo Campos (2003), sua liderança foi exercida com razão e sensibilidade, em função da sua experiência em conviver com diferentes culturas e trazer sua dura experiência de vida na Europa, marcada pelas privações das guerras e das crises sociais e ideológicas em sua terra natal. Por isso, a autora cita uma mensagem do poeta Drummond, na tentativa de definir Antipoff:

“Russa mais mineira de todas não há, na assimilação plena de valores e características da gente mineira, em harmonia com o fundo eslavo que se abre para o sentimento de mundo, sem distinguir limitações convencionais, e querendo abarcar no mesmo amor todos os seres humanos carentes de proteção e compreensão”.
(Carlos Drummond de Andrade, 1972 apud Campos, 2003)

Nesse mesmo período, é importante também mencionar a educadora suíça Alice Descoedres (1877-1963), por seu trabalho na educação especial. Ela estudou em Genebra onde obteve o diploma de pedagogia em 1895. Dedicou-se ao magistério e à pesquisa, no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, no período de 1912 a 1947, sendo contemporânea de Jean Piaget (1896-1980), que ingressou na mesma instituição em 1919.

Ela é considerada a pioneira na educação especial na Suíça. Recebeu o título de Doutor Honoris Causa, pela Universidade de Neuchâtel, em 1948. Suas publicações e estudos pedagógicos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com o “retardo mental leve e educáveis” influenciaram, de forma significativa, Helena Antipoff.

Alice Descoedres, em “A Educação das Crianças Retardadas”, artigo publicado também no Brasil, em 1933, pela Revista do Ensino de Minas Gerais, do órgão oficial da Inspeção Geral da Instrução do Estado, detalhava os procedimentos necessários para a classificação das “crianças retardadas” e orientava como se chegar a um resultado satisfatório no encaminhamento desses alunos para a educação especial. Descoedres recomendava três etapas para se estruturar um diagnóstico pedagógico adequado:

» A avaliação pedagógica – onde o professor assinala a existência de algum dado suspeito de retardamento. Por exemplo, o fato de permanecer por mais de um ano na classe normal elementar que o aluno frequenta; o baixo ou quase inexistente aproveitamento escolar; o grau de estudos em relação à idade; a inaptidão em fixar a atenção, por distração contínua e pela falta de memória; e a inabilidade com o cálculo matemático.

» A avaliação psicológica – a primeira etapa era importante para os alunos que já frequentavam a escola. Para os que estavam ingressando, a avaliação psicológica tinha um peso fundamental. Em ambos os casos deveria se observar, por exemplo, a negligência dos pais, moléstias adquiridas etc. A utilização da escala de medida da inteligência de Binet e Simon, e sua reedição por L. Terman, também era recomendada, e assim planejar uma educação adequada.

» A avaliação médica – para verificar as condições gerais de saúde do aluno e sua história pregressa, no sentido de obter informações sobre as suas dificuldades e características orgânicas.

Essa abordagem também serviu de inspiração, na época, para os roteiros de avaliações psicopedagógicas na educação regular, em especial para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Serviu também como uma primeira orientação diagnóstica e encaminhamento dos alunos com deficiência para as classes especiais.

Registra-se, na década de 1930, o surgimento da expressão “ensino emendativo”, significando corrigir a falta, tirar defeito, suprir falhas

decorrentes da anormalidade. Jannuzzi (2004 in Mendes, 2010) aponta, em suas pesquisas sobre a história da educação brasileira desta época, o cenário de fragilidade com que se tratavam as questões relacionadas à educação das crianças com deficiência mental.

Não houve uma solução escolar para essas crianças; a classificação ficou mais no nível do discurso, atuando muito pouco na exclusão do acesso à escolarização desse público. A escassa escolarização dessas pessoas neste período, representava a síntese dos enfoques e procedimentos, primeiramente franceses e, posteriormente, americanos.

Os conceitos sobre deficiência eram contraditórios e imprecisos, incorporando expectativas sociais do contexto histórico do período.

As concepções de deficiência mental evidenciavam interpretações variadas de comportamentos divergentes de normas sociais e padrões escolares... *“com atenção fraca, memória preguiçosa e lenta, vontade caprichosa, iniciativa rudimentar, com decisão difícil, reflexão laboriosa, credulidade exagerada, ou ao contrário insuficiente”*. (Mello, 1917 apud Jannuzzi, 1985)

No Estado Novo (1937-1945), o Brasil foi cercado de forte controle estatal em todos os setores, inclusive na educação, onde se observou, como consequência, uma lenta evolução nos serviços ligados à educação especial. Jannuzzi (in Mendes, 2010) relata que, enquanto se duplicava o número das classes especiais ofertadas neste período nas escolas regulares, o número de instituições especializadas privadas quintuplicava.

Na Segunda República (1945-1964), emergiu a formalização da filantropia, no trato das questões da deficiência, com força e prestígio, havendo uma grande expansão de organizações sociais, com oferta de serviços especializados, exercendo grande influência política nos rumos da educação especial no país.

Resgatando o histórico da origem dessas instituições filantrópicas,

Mazzotta (2019) destaca que, na primeira metade do século XX, havia aproximadamente quarenta estabelecimentos de ensino regulares mantidos pelo poder público, que atendiam alunos com deficiência, e três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) dedicadas à “deficiência mental”. Havia também outras oito instituições dedicadas aos outros tipos de deficiência. Até meados deste século, o autor enumera a existência das seguintes instituições:

No atendimento da deficiência visual:

» O Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, que oferecia no período de 1951 a 1973, o curso de formação de professores em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

» O Instituto de Cegos Padre Chico, fundado em São Paulo em 1928, organizado como escola residencial de crianças cegas em idade escolar.

» A Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), instalada em São Paulo em 1946, resultado dos esforços de Dorina de Gouvea Nowill, professora que tinha como objetivo a produção e distribuição de livros impressos no sistema Braille. Posteriormente, teve suas atividades ampliadas para a educação, reabilitação e bem-estar social das pessoas com deficiência visual, transformando-se, em 1990, na Fundação Dorina Nowill.

No atendimento da deficiência auditiva:

» O Instituto Santa Terezinha, fundado em 1929, em Campinas, depois da ida de duas freiras da congregação para a França, a fim de se formarem professoras especialistas, e retornando com mais duas freiras francesas. Em 1933, a instituição foi transferida para São Paulo. Deixou de operar como internato para meninas, recebendo alunas e alunos em regime de externato, quando iniciou o trabalho de integração escolar de alunos com deficiências auditivas no ensino regular.

» A Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller, fundada em São Paulo em 1951,

pelo prefeito Arruda Pereira. Até obter a sua atual denominação passou por muitas reformas administrativas, e suas atividades bem-sucedidas levaram à criação, em 1988, de mais quatro escolas municipais especializadas.

» O Instituto Educacional São Paulo (IESP), fundado em 1954. Em 1962 instalou o curso ginásial para alunos surdos, passando a funcionar em regime de semi-internato. Em 1967 a direção do IESP foi assumida pelo doutor Mauro Spinelli. Em 1969, o Instituto foi doado à Fundação São Paulo, passando a fazer parte da Mantenedora da Universidade Católica de São Paulo. Nesta nova situação, o IESP foi incorporado ao Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios de Comunicação, denominado DERDIC, órgão subordinado a PUC-SP, tornando-se um importante centro educacional, clínico e de pesquisa da audiocomunicação e da fonoaudiologia.

No atendimento da deficiência física:

» Na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, com o secretário de Educação de São Paulo, Lourenço Filho, em 1931, foram criadas classes especiais e a chamada Escola Mista do Pavilhão Fernandinho. Tecnicamente, essas classes funcionaram como classes hospitalares, organizando programação pedagógica para pacientes hospitalizados. Ainda em 1982, continuaram funcionando no Hospital Central da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, dez classes especiais, sob jurisdição da 13ª Delegacia de Ensino da capital.

» O Lar Escola São Francisco, fundado em 1943 por Maria Hecilda Campos Salgado, tornou-se uma importante instituição especializada em reabilitação e membro, desde 1950, da International Society for Rehabilitation of Disabled. Mantém convênio com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na supervisão de suas classes e com a Escola Paulista de Medicina (Unifesp), desde 1964, que a credenciou como Instituto de Reabilitação.

» A Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), fundada

em 1950, em São Paulo, e mantenedora de uma rede de centros de reabilitação pelo Brasil. Seu primeiro presidente foi Dr. Renato da Costa Bonfim, que permaneceu nesta função até 1976. Em 1962, a AACD passou a manter intercâmbio científico com a World 82 Rehabilitation Fund (WRF), de Nova York e, com isso, credenciou-se para realizar cursos internacionais, para a formação de técnicos em ortopedia e confecção de aparelhos ortopédicos. Em 1979, o Serviço de Educação Especial da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo reconheceu os serviços educacionais oferecidos pela AACD como suporte ou suplementação da educação escolar. Além disso, mantém em seu Centro de Reabilitação um setor escolar que complementa o atendimento dos pacientes em reabilitação, através do convênio com a Prefeitura de São Paulo.

No atendimento da deficiência mental:

» O Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul, fundado inicialmente em Porto Alegre, em 1926, pelos professores Tiago e Johanna Würth. Foi transferido para Canoas onde funcionou como internato especializado, semi-internato e externato, inspirado na Pedagogia Social do educador suíço Henrique Pestalozzi, e introduziu no Brasil o conceito da ortopedagogia disseminado na Europa, tendo Helena Antipoff como um nome de destaque e que, mais tarde, em mudança para o Brasil, integrou a equipe da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais.

» A Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, criada em Belo Horizonte, em 1935 pelo então secretário de Educação Dr. Noraldino de Lima, tornando-se realidade a partir do trabalho da professora Helena Antipoff. Em 1940, a Sociedade instalou a Fazenda do Rosário, em Ibirité, proporcionando experiências em atividades rurais, trabalhos artesanais, e oficinas aos seus alunos. Em 1948, com base nesta experiência fundou-se a Sociedade Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro, intensificando a organização dos serviços de atendimento dos alunos com deficiência mental em várias regiões do país.

» A Sociedade Pestalozzi de São Paulo, fundada em 1952 pelo Dr. José Maria de Freitas, então diretor do Serviço Social de Menores, da Secretaria da Justiça do Estado de São Paulo, nos moldes das outras instituições congêneres existentes. Na sua primeira diretoria ficaram estabelecidos como planos de ação a fundação de uma escola para alunos com deficiência mental, a instalação de uma clínica psicológica para exames de orientação, o treinamento de professores e funcionários e uma escola de pais, nos moldes existentes na França, na época.

» A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), do Rio de Janeiro, fundada em 1954, com a participação de um grupo de pais e apoiadores da causa, sob a orientação da National Association for Retarded Children (NARC), organização americana fundada em 1950. Obteve o apoio do então presidente, o general Castelo Branco, recebendo uma área na Rua Bom Pastor, no centro do Rio de Janeiro para a sua primeira sede. O movimento apaeano se estendeu por muitos municípios brasileiros e, desde o seu início, tem contado com autoridades do legislativo e executivo na defesa de suas pautas e causas. Alguns estados passaram a apoiar e conceder ajuda às APAEs que se instalaram no decorrer desses anos. Podemos citar, aqui, dentre outras, a fundação em 1961 da APAE de São Paulo.

Estas modalidades de atendimentos ofertadas no Brasil, adaptadas à realidade social vigente, estavam pautadas em modelos estrangeiros, como os planos de reabilitação e integração americanos do pós-guerra, as experiências de reabilitação dinamarquesas e o modelo sueco. Na sua maioria, estes modelos reforçam o conceito de integração pela normalização, que consistia em colocar ao alcance das pessoas com deficiência condições para o exercício de sua vida diária, e o mais próximo possível das formas e condições de vida da sociedade em geral. Era a clássica visão da repetição de modelos e estilos de vida, já estabelecidos na sociedade e que impunham uma adaptação unilateral.

Essas metodologias de trabalho traziam, na sua maioria, a ideia central da recuperação, apoiada na intervenção de uma equipe

multidisciplinar, com foco na aquisição de uma funcionalidade fisiológica, com maior aproximação possível dos padrões da normalidade humana. As ofertas de serviços educacionais, associadas a estes centros de reabilitação da época, geralmente estavam vinculadas ao paradigma de integração, com a orientação de que primeiro se reabilita para depois se educar.

Com este paradigma, posto em prática na grande maioria dos centros de reabilitação brasileiros, muitas crianças chegaram à adolescência na busca da restauração de suas habilidades e funcionalidades fisiológicas, sem qualquer compromisso com a sua educação formal. Jannuzzi (2012) ressalta em seus estudos a respeito da história da educação especial, que, até a década de 1970, o enfoque dado à gestão pedagógica estava centrado nas questões relacionadas à deficiência e “no que faltava” nesse alunado, do ponto de vista fisiológico, neurológico, psicológico etc., para se alcançar o padrão de normalidade desejado.

A escola regular desta época, pouco democrática e voltada em grande parte para o atendimento das camadas socioeconômicas mais favorecidas, facilmente apresentava parâmetros excludentes para aqueles que performavam abaixo de suas métricas curriculares, entre eles, as pessoas com deficiência. Para essas, o discurso era da busca de “ambientes mais apropriados para o seu pleno desenvolvimento”. Em alguns casos, ainda hoje presenciamos escolas que se valem desse discurso.

No contexto social brasileiro, prevalecia desde a década de 60 a ideia da educação atrelada ao desenvolvimento econômico do país, argumento que ganhou contornos e brilhos a partir do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960) que, em seu Plano de Metas para o Brasil, enfatizava o papel da escola como o local apropriado para o desenvolvimento dos “recursos humanos” necessários para a produção de uma mão de obra qualificada e ajustada às necessidades das diferentes demandas de produção.

A educação era mencionada como o caminho necessário para a promoção de novas oportunidades econômicas para o país, além de emprego e qualificação profissional para os brasileiros. E este caminho, segundo o então presidente, inauguraria a transformação de uma sociedade eminentemente agrícola, para a era da industrialização, que já se instalava em contexto mundial. O posicionamento adotado até a década de 1970 pelo país acelerou um modo de desenvolvimento urbano-industrial para a população, com o aumento da industrialização como alternativa econômica, incrementado pelo investimento em infraestrutura, no período do regime militar brasileiro, que potencializasse esse desenvolvimento.

Assim como na educação, de modo geral essa matriz de pensamento econômico também atravessou as estruturas e propostas curriculares para a educação especial. Sob a inspiração desse contexto político, as instituições especializadas passaram a fortalecer a sua oferta de cursos e oficinas profissionalizantes, buscando orientar a habilitação das pessoas com deficiência para algum ofício, como garantia de sua subsistência e, teoricamente, contribuir para a sua plena integração social.

A qualificação profissional dos jovens e adultos com deficiência já se apresentava, desde os seus primórdios no Brasil, como um desafio permanente, entre a representação da deficiência na sociedade e o valor atribuído à sua força de trabalho, em termos de “capital humano”, especialmente na lógica econômica da sociedade moderna e pós-moderna. Jannuzzi (2012) ressalta alguns episódios históricos que referendam essa trajetória:

» Helena Antipoff trazia, na década de 1930, a ideia de que “o trabalho bem escolhido é um forte estímulo para o desenvolvimento mental e o reajustamento social”, sendo responsável pela implantação da primeira oficina protegida, no Rio de Janeiro, em 1934.

» Juscelino Kubitschek frisava que o poder público nada fizera em relação ao emprego das pessoas com deficiência, em sua época,

mesmo que a Lei n.º 5895/43 tivesse autorizado o serviço público a aproveitar “os indivíduos de capacidade reduzida em cargos e funções do serviço federal”. Tal discurso era coerente com o contexto político vigente, que enfatizava a necessidade do país em “desenvolver recursos humanos” para o atendimento da expansão industrial brasileira, assim como o seu Plano de Metas de governo.

» O consultor internacional James J. Gallagher, idealizador do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), fundado em 1973, argumentava, com dados numéricos, o quanto era mais barato educar as pessoas com deficiência e prepará-las para o trabalho, do que as sustentar durante toda a vida. Para ele, a educação possibilitaria a esta população “tornar-se útil e contribuir com a sociedade”, além de permitir, com o seu trabalho, a complementação da renda familiar.

Jannuzzi (2012) complementa que, na década de 1970, a orientação da formação profissional das pessoas com deficiência ganhou novos contornos, em consonância com as estratégias pedagógicas implementadas em oficinas abrigadas, nas instituições especializadas. Instalou-se com força no Brasil, nesta época, uma prática taylorista (F.W. Taylor, 1856-1915) com foco no treinamento dos jovens e adultos com deficiência, em tarefas específicas e repetitivas, a serviço de todas as atividades que não eram rentáveis para as empresas, ou que não faziam parte da sua cadeia produtiva. Por exemplo: separação e classificação de pequenas peças, montagem de embalagens, montagens de kits etc. Nessas circunstâncias, não havia a possibilidade da formação de habilidades mais amplas, relacionadas à visão geral do processo de produção, mas sim um treino fragmentado, que permitisse a implantação de controle de qualidade nesse processo.

O rodízio de tarefas era incentivado nessas oficinas, no sentido de manter a motivação dos aprendizes e diversificar o treino. As atividades organizadas em grupos, com círculos de controle de qualidade, garantiam até alguma participação nas decisões sobre a produção, simulando uma organização de um processo de produção.

Também ofereciam, no ambiente de trabalho, transporte, alimentação, apoio psicológico etc. a fim de garantir uma relativa tranquilidade nas relações de trabalho, justificada pela argumentação da preparação do “capital humano” para o mercado exigente (Jannuzzi, 2012). Esta organização das oficinas, e o discurso que foi construído desde os anos 1970 ainda se sustentam, com uma certa legitimidade, encontrando reverberação ainda hoje.

A Campanha da Educação do Surdo Brasileiro, na época, também serve de exemplo, pois, no decreto que a instituiu, o ministro Clovis Salgado, em defesa dessa educação para o trabalho, afirmava que tal esforço valeria para que o surdo “se tornasse útil e produtivo, capaz de ganhar a própria vida e manter a dignidade inerente à pessoa humana, que deve ser independente e livre”. (Jannuzzi, 2012)

O Instituto Brasileiro de Cegos, desde 1954, já oferecia cursos com a mesma finalidade, como as de estofaria, colchoaria, empalhação, afinação de piano, instrumentos de corda e sopro etc. O mesmo acontece com as APAEs, que desde a fundação em 1958, mantinha o seu primeiro Centro de Aprendizagem Ocupacional.

Esses movimentos foram proporcionando grandes mudanças na visão de educação e trabalho para as pessoas com deficiência; mais pelas repercussões dos trabalhos das oficinas, do que pela oferta da educação, que em 1974, representavam o seguinte universo no país: 118 oficinas protegidas instaladas em instituições especializadas, três escolas-empresas e, aproximadamente, 2.362 modalidades de atendimento educacional para essa população: classe comum, classe comum com auxiliar, salas de recursos, atendimento itinerante, escola especial, classes especiais anexas à escolas comuns, escola especial etc. (Jannuzzi, 2012).

O conceito moderno forjado para explicar o “capital humano” continua gerando impactos na educação, que passa a se apresentar, não só como um direito à cidadania plena, mas também como um bem de consumo disponível. Além de um investimento, esse conceito passa a

atender as demandas do desenvolvimento econômico futuro do país, de se alcançar maior produtividade e de se garantir o sucesso pessoal pelo acesso ao consumo e à ascensão social.

No campo das políticas públicas para a educação especial, outras evidências de avanços importantes, a partir dos anos 1970, se referem às normas nacionais de funcionamento escolar, para os alunos com deficiência, e à orientação de outras políticas públicas mais abrangentes, para o atendimento da população com deficiência em seus direitos como cidadão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de n.º 5692/71, em seu artigo 9, explicita o atendimento aos alunos com deficiência, os superdotados, e aqueles com grande defasagem quanto à idade para a matrícula na educação regular, onde deveriam receber tratamento especial, de acordo com as orientações fixadas pelos Conselhos de Educação competentes. Isso difere da posição da legislação anterior, LDB n.º 4.024/61, que explicitava, em seu texto, a posição oficial, o uso da expressão pelo ensino dos alunos com deficiência, de preferência na rede regular de ensino.

Nesse contexto, também a aplicação do termo Educação Especial foi se firmando no discurso oficial, a partir do governo Médici (1969-1974), em substituição ao termo Ensino Emendativo, adotado por presidentes anteriores, como Getúlio Vargas, em 1937 (Jannuzzi, 2012). Nesta época, despertou-se um grande interesse na comunidade acadêmica sobre a “nova área da educação”, incluindo-se pesquisas e propostas para a formação de professores. Registra-se, por exemplo, a criação, em 1978, do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, seguido de inúmeros cursos e pesquisas patrocinados por outras instituições superiores de ensino no país.

Com isso, surge na estrutura administrativa do governo federal a criação de órgãos específicos para gerenciar as políticas públicas voltadas à população com deficiência e que também ganharam evidência, entre

as décadas de 1970 e 1990. Entre elas, podemos citar:

» O Cenesp, criado em 1973, no governo Médici, vinculado ao MEC, como parte da estratégia de viabilização do Plano Setorial de Educação e Cultura, para a definição de metas específicas em relação à população com deficiência. Em 1986, foi transformado em Secretaria na estrutura do MEC, enfraquecendo-se politicamente no contexto da Nova República, onde prevalecia o lema do governo Sarney (1985- 1990), do “tudo pelo social” nos ministérios, que buscava construir ações articuladas no sentido da integração social e educação para a população com deficiência.

» A Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), como desdobramento do órgão anterior, criada em 1985, no governo Sarney, no sentido de articular as políticas públicas formuladas nos ministérios, para atender a população com deficiência. Foi inicialmente instituída no Gabinete Civil da Presidência e, posteriormente, instalada no Ministério da Justiça, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 2003, no governo Lula (2003-2011), após nova reforma administrativa, a Corde foi elevada a órgão de assessoramento vinculada à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e, posteriormente, tornando-a uma Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, com um significativo status na estrutura administrativa do governo federal.

» O Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Conade), fundado em 1999, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com representatividade da sociedade civil. Foi criado a partir da Constituição de 1988, prevendo a participação da sociedade civil nas deliberações do Estado, através da organização de Conselhos. Neste novo desenho, o Conade deveria aprovar o Plano Anual, da Corde, e acompanhar o desempenho dos programas e políticas públicas implantadas pelo governo federal sobre esta matéria. Contando com a representatividade das pessoas com deficiência, através do Conade, fundaram-se, no âmbito dos estados e municípios, os conselhos locais, trazendo

uma capilaridade interessante para os desafios sociais e as discussões técnicas, assim como maior agilidade nos encaminhamentos de pautas de interesse dos grupos organizados em defesa de direitos das pessoas com deficiência. Esta estrutura federal funcionou até o final do governo de Michel Temer (2016-2018), sendo extinta pelo atual governo de Jair Bolsonaro.

A TRAJETÓRIA DE MUDANÇAS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E DAS RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS

As transformações percorridas neste capítulo e que avançaram entre as décadas de 1980 e 1990, delineando, segundo Laplane (2013), a caracterização da sociedade contemporânea brasileira, como a “sociedade do conhecimento e da qualidade total”, vêm trazendo junto a evidências do antigo esforço de aproximação da educação formal ao modelo industrial, na busca de atender às supostas necessidades do mercado. Ao mesmo tempo, esse movimento continua a ganhar força, acrescentando na sua retórica o discurso da justiça social, numa perspectiva do direito ao acesso à melhor qualidade de vida para todas as pessoas e do direito de qualquer cidadão a uma formação segundo suas preferências e habilidades, buscando sua realização pessoal.

Segundo a autora, esses movimentos foram concomitantes ao processo conhecido como globalização, que de início afetou o mundo não só na lógica da economia mundial, mas também na comunicação, no estilo de vida e nos valores da sociedade contemporânea. A globalização colocou a educação como uma condição básica para o desenvolvimento humano e a garantia da qualidade da força de trabalho ofertada.

O acesso à educação para as pessoas com deficiência não foi facilitado dentro desses valores e concepções que a sociedade contemporânea buscou para a educação. O mesmo vale para os alunos advindos das classes populares, demarcando, também, as diferenças sociais e econômicas da população em seu acesso à escola.

Para Capellini (2018), na perspectiva das diferenças e das características individuais dos educandos, entende-se que as deficiências sempre existiram e continuarão existindo. Nesta perspectiva, muitas expressões e conceitos utilizados para defini-las determinam, ao mesmo tempo, suas diferenças dentro de um determinado grupo social.

A autora ressalta alguns questionamentos que representam um ponto central para um debate transformador da escola, e para a construção de uma proposta pedagógica condizente com os desafios da sociedade contemporânea, ressaltando as seguintes perguntas: *Enquanto princípio ético, a educação regular deve ser para todos? Estar nela é garantia de inclusão escolar? Essas adaptações curriculares são suficientes para promover o desenvolvimento e a aprendizagem de todos? É ético mais da metade de nossos estudantes, que não têm deficiência, serem ensinados de uma forma que eles não aprendem? E, para complementar, a escola acolhe a diversidade no seu mais amplo sentido?*

Para Mendes (2006), o movimento da inclusão educacional caminhou nestas discussões, muitas vezes, num percurso paralelo ao da educação regular.

“Uma proposta prática no campo da educação, de um movimento mundial, denominado inclusão social, implicaria na construção de um processo bilateral, no qual pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças”. (Mendes, 2016)

Segundo Capellini (2018), na perspectiva das diferenças, as identidades na pós-modernidade não se definem de acordo com as características biológicas dos indivíduos, mas sim são construídas e desconstruídas historicamente, trazendo inoperância às velhas identidades e sugerindo novas.

Para Stuart Hall (1932-2014), se preservarmos a mesma identidade durante todo o percurso de nossas vidas, é porque construímos uma história cômoda de nós mesmos, pois esta identidade unificada, completa e coerente, é pura fantasia. No contexto escolar, suas

contribuições nunca foram tão pertinentes, na medida que se busca fortalecer valores relacionados à diversidade e ao multiculturalismo, tanto nas propostas curriculares quanto no processo de ensino-aprendizagem. Acrescenta-se, aqui, a relevância desta discussão no contexto da educação inclusiva.

“A identidade e as diferenças são criadas pela linguagem, cultura e socialmente são definidas e impostas, não convivendo harmoniosamente. A identidade e a diferença estão em estreita conexão com as relações de poder; este poder é o que define a identidade e acaba realçando e remarcando a diferença. Quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a identidade; por isso, a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade, e nos movimentos sociais ligados a ela”. (Silva, 2000)

Assim sendo, as tensões promovidas pela entrada na escola das providências necessárias para a implementação da educação especial na perspectiva inclusiva, podem acirrar ou colocar em xeque as relações de poder já existentes e que agora assumem uma nova dimensão, provocada pelo reconhecimento do espaço escolar como o ambiente propício para assegurar o direito à aprendizagem a todas as crianças e, complementarmente, pela realização de propostas pedagógicas que considerem a diversidade e o multiculturalismo como finalidades primordiais, para a implantação da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva.

Segundo Souza (2019), reconhecer o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais implica inseri-los no projeto filosófico, ético, político e ideológico da instituição escolar, de tal forma que a escola amplie seu discurso e espaço para a reafirmação do lugar epistêmico de protagonismo desses alunos. Esta não é uma tarefa fácil, dada as condições administrativas e operacionais das nossas escolas públicas, em especial.

Assim, é importante reafirmarmos a necessidade de se observar as duas matrizes de valores, contidas no debate contemporâneo da Educação Inclusiva:

» O reconhecimento da diversidade humana, e de que ela faz parte da condição humana. Os seres humanos são diferentes dos pontos de vista biológico, social, psicológico, cultural. Na sociedade pós-moderna, não é possível ignorar o multiculturalismo que emerge em todas as comunidades locais e globais, uma vez que hoje convivemos em uma sociedade com a percepção de que somos indivíduos sem fronteiras, conectados por uma pluralidade de formas de comunicação, troca de informações, experiências e valores. Nesse sentido, preconiza olhar a pessoa com deficiência como alguém que já faz parte dessa sociedade, já pertence a ela, com as características que possui. É, de fato, tomar consciência de que a diversidade é uma qualidade humana indissociável.

» O exercício do princípio democrático da equiparação de oportunidades, enfatizando que é na interação com as características individuais, do indivíduo com ou sem deficiência, no ambiente educacional e/ou social, que se configuram as barreiras que restringem a participação plena das pessoas. Equiparar oportunidades significa dar oportunidades de participação social e educacional para todas as pessoas, sem discriminação, inclusive as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência ou necessidades especiais; oferecendo os necessários serviços suplementares e apoios em classes regulares, na escola, e adequadas à idade; removendo barreiras para a aprendizagem e para a participação na escola. O que também significa um esforço para que nenhuma criança esteja fora da escola.

Deve-se ressaltar, talvez já de forma repetitiva, como um fator crítico de sucesso para a nova proposição da escola inclusiva, o comportamento colaborativo de todos da comunidade escolar, em especial de seus gestores e do seu corpo docente, que tem verificado, a duras penas, que a comunicação horizontalizada na escola é fundamental, pois a burocracia e a hierarquia, em proporções muito rígidas, dificultam sobremaneira a eficácia do trabalho.

Segundo Carvalho (2018), é no modelo organizacional da escola que se constitui uma estrutura de gestão para a integração/inclusão. No

primeiro caso, os alunos precisam adaptar-se às exigências e rotinas da escola. Na segunda perspectiva, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos. Nesta linha, a autora afirma que as chamadas necessidades especiais e educacionais não se referem apenas aos alunos, mas também às escolas, que precisam ver suas necessidades especiais atendidas no que se refere à garantia de prover a acessibilidade, numa percepção mais ampla do que o conceito arquitetônico, disponibilizando recursos educativos acessíveis necessários, para que a equipe escolar possa construir um percurso acadêmico motivador para todos os alunos, que considere e respeite o multiculturalismo e a diversidade.

No contexto internacional, as discussões sobre a oferta de uma educação para todos, considerando a equidade de acesso, a proteção às crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, e a melhoria dos aspectos qualitativos da escola, são pautas recorrentes em encontros promovidos pela ONU e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), mobilizando líderes mundiais para a busca de um alinhamento político e de um ordenamento jurídico. Esses movimentos têm provocado avanços na formatação das políticas públicas brasileiras para a educação inclusiva, desde a década de 1990, levando em conta os seguintes marcos internacionais:

» A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na Conferência de Jomtien, na Tailândia em 1990. Essa Declaração reafirma a Declaração dos Direitos Humanos, que “toda pessoa tem direito à educação”. No entanto, mesmo que muitos países se comprometeram em realizar esforços para mudar a realidade mundial da exclusão de crianças e jovens do acesso à educação, o Unicef indica que, atualmente, mais de 100 milhões de crianças e jovens, ainda não conseguem concluir o ciclo básico da educação. E mesmo aqueles que concluíram não conseguem adquirir os conhecimentos e as habilidades essenciais, demonstrando a necessidade de se continuar investindo no autêntico progresso da qualidade e do acesso à educação para todos.

» A Declaração de Salamanca, promovida pela Unesco, em 1994, que trata dos princípios, políticas e práticas na área das

necessidades educativas especiais, sendo considerado um dos principais documentos que alicerçam o movimento mundial pela inclusão educacional, ao lado da Convenção dos Direitos das Crianças (1988) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), contando também com outros movimentos de direitos humanos, como o de desinstitucionalização manicomial e das pessoas com deficiência, a partir do início da década de 1970. Esta Declaração recomenda, como uma prática inovadora, a interlocução e a participação da educação especial na estrutura proposta pelo documento sobre Educação para Todos (1990). Ela abre a discussão sobre a prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, garantindo acesso nos ambientes escolares e à aprendizagem. A Declaração de Salamanca também formatou o conceito de “necessidades educativas especiais”, ampliando-o para além da deficiência e contemplando todos os alunos que manifestassem dificuldades (permanentes ou temporárias), em seu processo de aprendizagem.

» A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, de 1999, também conhecida como Convenção da Guatemala, para a população com deficiência e estabelece os mesmos princípios da Carta da Organização dos Estados Americanos, em seu artigo 3º, ressaltando “a justiça e a segurança como base para uma paz duradoura” Neste documento, ficou assegurado que as autoridades governamentais e/ou entidades privadas devem eliminar todas as formas de discriminação às pessoas com deficiência e promover a inclusão social, em todos os níveis: fornecimento de bens e serviços, trabalho, saúde emprego, educação, habitação, lazer, esporte, educação, acesso à justiça, aos serviços policiais, às atividades políticas e de administração etc. Essa Convenção foi promulgada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, com força de Decreto Legislativo, de n.º 3956/2001, entrando em vigor, em 8 de outubro de 2001. Ela provoca desdobramentos importantes no Brasil como o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

» A Declaração de Cochabamba, na Bolívia, em 2001, quando se

reuniram os ministros da Educação da América Latina e Caribe, para avaliar e estruturar direcionamentos mais aderentes com a realidade local, em consonância com o documento de Jomtien. Esse movimento, patrocinado pela Unesco e lideranças locais, possibilitou reafirmar nesta região geográfica, da qual o Brasil faz parte, o compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, abrindo espaço de cooperação entre os países que compõem este grupo, dada a realidade precária da situação educacional das crianças e jovens na maioria desses países. Na época do lançamento desta iniciativa, contabilizava-se, nesta região, cerca de 40 milhões de analfabetos, na população maior de 15 anos de idade, impondo também limites aos direitos humanos e exercício da cidadania por parte dessa população. Com isso, foi necessário estimular esforços para se buscar a equidade de acesso e a oferta de uma educação básica de qualidade e que diminuíssem as altas taxas de evasão e repetência que esses países apresentavam. O Fórum Mundial de Dacar, em 2000, estabeleceu seis metas da Educação para Todos, abrangendo os compromissos assumidos pelos ministros de Educação da América Latina e Caribe em seus Planos de Ação, onde se comprometiam a trabalhar, em cooperação mútua, e em seus Estados-nação, no desenvolvimento de políticas, estratégias e ações destinadas a alcançar as metas estabelecidas para a erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação.

» Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, tendo como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em especial seus princípios instituídos como o direito à vida, à igualdade, à não discriminação, à liberdade de locomoção, o direito à educação e ao trabalho. A Convenção Internacional sobre o Direito da Pessoa com Deficiência foi estabelecida em 2007, pela ONU, e ratificada pelo Brasil, com o status de Emenda Constitucional, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, Decreto Legislativo n.º 6949/2009, em 25 de agosto de 2009. A mobilização para a elaboração desta Convenção demandou inúmeros encontros de grupos de discussão nas Nações Unidas, dos quais o Instituto Paradigma participou ativamente, em

Nova York, não só na discussão para a elaboração do texto final, como em mobilizações internas no Brasil para disseminar as discussões e as informações relativas ao processo. A Convenção influenciou significativamente a Política Nacional da Educação Especial, sob a perspectiva inclusiva, a partir de sua promulgação, destacando, como exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei n.º 13.146/2015.

Para Pavezi e Mainardes (2018), analisar as influências dos documentos de organismos internacionais, na legislação e políticas públicas educacionais brasileiras, em relação à educação especial, é um ato complexo e que vai para além de uma leitura e transposição simplista da informação desses documentos. Os autores mencionam a afirmação de J.A. Codd (1988), de ser uma tarefa importante, examinar tais documentos, considerando-se os diferentes efeitos produzidos por eles nas políticas já implantadas no contexto do Estado-nação; e de se avaliar os processos ideológicos subjacentes à produção desses textos, o autor interpreta como uma atividade de recontextualização do discurso.

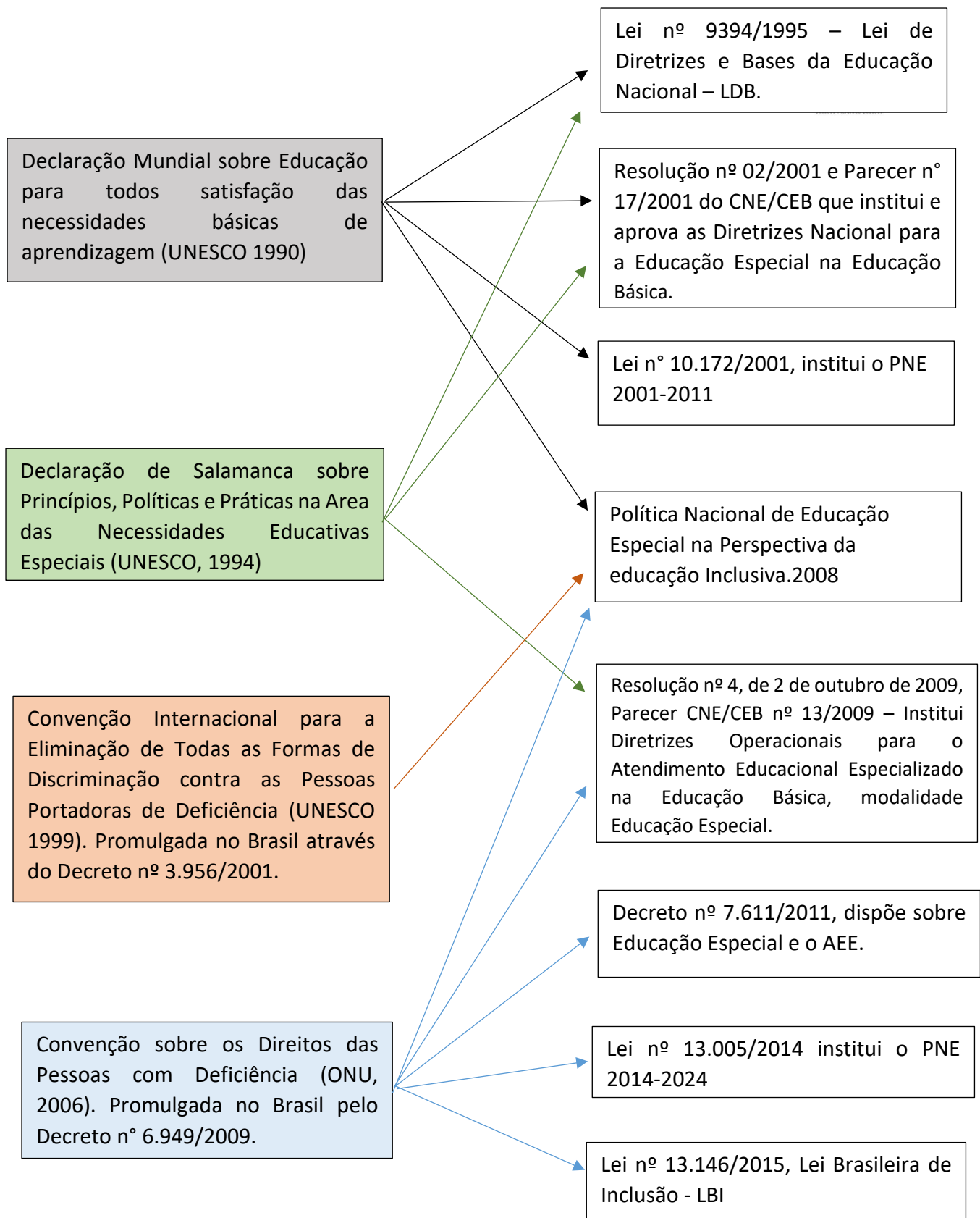
Com base nesse exercício, é possível observar a produção e a circulação de teorias e políticas educacionais, considerando que elas também se estruturam no campo das relações de poder e no domínio do seu controle simbólico, gerando uma autonomia relativa.

Portanto, embora a existência dos tratados internacionais não assegure uma transposição total da agenda global às decisões políticas nos Estados-nação sobre a educação, elas vêm sendo arquitetadas, majoritariamente, dentro de uma lógica de mercado global, levando os Estados-nação a uma certa convergência no âmbito das suas políticas educacionais. Essa convergência de políticas educativas globais pode ser exemplificada com a criação de dados comparativos sobre o desempenho escolar em nível internacional, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), entre outros. Tais iniciativas vêm contribuindo para o delineamento de um campo global emergente de políticas educacionais para a pós-modernidade.

As influências dos documentos internacionais também são verificadas, em certa medida, a partir de sua incorporação nos documentos que integram a Política Nacional de Educação Especial, assumindo as seguintes características:

- » No contexto da influência, onde uma política pública é iniciada, discutida e disputada por diversos grupos de interesses, convergentes ou não.
- » No contexto da produção do texto, onde o discurso dominante sobre determinada política é representado por meio de texto político, assumindo diferentes formas: textos legais, pronunciamentos e diretrizes sobre a política.
- » No contexto da prática, onde a política é colocada em operacionalização e fica sujeita a interpretações e recriação e onde se produzem os efeitos e as consequências. (Pavezi e Mainardes, 2018)

Assim, Pavezi e Mainardes (2018) demonstram, como no gráfico a seguir, as influências e as interlocuções dos documentos internacionais que mencionamos acima, com as políticas brasileiras para a educação especial, na perspectiva inclusiva, que hoje permanecem em vigor e balizam a nossa ação pedagógica:



Fonte: PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. *Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil*. Revista Interações, nº 49, pp (153-172), 2018

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ ABREU, Jean L. N. *A Colônia enferma e a saúde dos povos: a medicina das “luzes” e as informações sobre as enfermidades da América Portuguesa*. Revista História, Ciência e Saúde, Manguinhos, vol. 14, n.º 3, jul/set. 2007.
- ✓ CAMPOS, Regina H. F. *Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação*. Estudos Avançados. São Paulo, vol. 17, n.º 49, set-dez, 2003.
- ✓ CAPELLINI, Vera L. F. *Adaptações Curriculares na Inclusão Escolar: Contrastes e semelhanças entre dois países*. Curitiba, PR: Appris Editora, 2018.
- ✓ CASTRO, Fernanda S. de; BARROCO, Sonia M. S. *Uma História sobre a inteligência. Origem da Avaliação Psicológica em Binet e Simon*. Cap. 1. In: FACCI, Marilda G.D.; LEONARDO, Nilza S. T. SOUZA, Marilene P. R. de. (Orgs.). *Avaliação Psicológica e Escolarização: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. Universidade Federal do Piauí. Edufpi e Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU), 2019.
- ✓ CARVALHO, Rosita E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “Is”*. 12. ed Porto Alegre: Mediação, 2018.
- ✓ ESTEVES, Rosa M. M, G.; OLIVEIRA, Luciana R.; DIAS, Natanieli; OLIVEIRA, Rosane C. de P. *A vida e a obra de Maria Montessori: a inclusão e a discriminação das crianças*. XI Simpósio Pedagógico e Pesquisas em educação, 2018.
- ✓ GUGEL, Maria A. *A pessoa com Deficiência e sua relação com a história da humanidade*. Ampid (Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de defesa dos direitos dos Idosos e das Pessoas com Deficiência). Boletim da Ampid, nov./2020
- ✓ JANNUZZI, Gilberta de M. *A Educação do Deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI*. Revista Coleção Educação Contemporânea. 3 ed. Campinas, Autores Associados, 2012.
- ✓ LIMA, Maísa; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. *Educação Inclusiva: como incluir?* Anais do II Seminário de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social – Políticas Públicas de

- Inclusão Educacional. Franca: Unesp, 2016.
- ✓ LAPLANE, Adriana L. F. de. *Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar*. In: GOES, M. C. R., LAPLANE, Adriana L. F. de. Políticas e Práticas da Educação Inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2013.
 - ✓ LEÃO, Gabriel B. de O. e S.; SOFIATO, Cácia G. *A Educação de Cegos no Brasil do século XIX: revisitando a história*. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 25, n.º 2, abr/jun, 2019
 - ✓ MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 2019.
 - ✓ MELLO, B. Vieira de. *Higiene Escolar e Pedagogia*. São Paulo: Casa Vanorden, 1917.
 - ✓ MENDES, Eniceia G.; NUNES, Leila R. D'. O de P.; FERREIRA, Julio R.; SILVEIRA, Ligia C. *O Estado da Arte das Pesquisas sobre Profissionalização das Pessoas com Deficiência*. Periódicos Eletrônicos em Psicologia, volume 12. Ribeirão Preto, 2004.
 - ✓ NUNES, Ruy A. da C. *História da Educação no Renascimento*. 2 ed. São Paulo: Kirion, 2018.
 - ✓ ODA, Ana M. G.; DALGALARRONDO, Paulo. *História das Primeiras Instituições para Alienados no Brasil*. Revista História, Ciência e Saúde, Manguinhos, vol. 12, n.º 3, 2005.
 - ✓ PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. *Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil*. Revista Interações, n.º 49, p. 153-172, 2018.
 - ✓ PEREIRA, Jaqueline de A.; SARAIVA, Joseana M. *Trajetória Histórico-Social da população deficiente: da exclusão à inclusão social*. Revista Ser Social, Brasília, vol. 19, n.º 40, janeiro/junho, 2017.
 - ✓ PESSOTI, Isaias. *Deficiência Mental: da Superstição à Ciência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1984
 - ✓ RUSSO, Luiza A. B.; PEREIRA, Luiza P. *Inclusão Educacional, Econômica e Social das Pessoas com Deficiência: Contribuições do Instituto Paradigma*. Canoas- RS: Palavra Bordada, 2021.
 - ✓ SANTOS, André V. *A Contribuição de Robert Yerkes para a engenharia humana como instrumento de dominação de classe: uma primeira aproximação*. Revista Estudos de Pesquisa em

Psicologia, Rio de Janeiro, vol. 18, dez 2018.

- ✓ SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 2019.
- ✓ SILVA, Thomaz T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. São Paulo: Vozes, 2000.
- ✓ SOUZA, Ivan V. de (Org.) *Educação Inclusiva no Brasil: História, Gestão e Políticas*. São Paulo: Paco Editorial, 2019.
- ✓ TEZZARI, Mauren L. *Edouard Séguin e a Educação Especial: História e Atualidade de sua obra*. Cadernos de Pesquisa em Educação, jan/jul, 2010.