

## DOSSIÊ

## Políticas Públicas em Educação Especial em Tempos de Ditadura

arquivos analíticos de  
políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 27 Número 67

3 de junho 2019

ISSN 1068-2341

**Pessoas com Deficiência na Escola Capixaba pós-1964:  
Questões da Exceção**

*Denise Meyrelles de Jesus*  
*Regina Helena Silva Simões*



*Miriã Lúcia Luiz*  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Brasil

**Citação:** Jesus, D. M., Simões, R. H. S., & Luiz, M. L. (2019). Pessoas com deficiência na escola capixaba pós-1964: Questões da exceção. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(67).  
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4518>

**Resumo:** No Brasil, nas décadas de 1950 a 1970, o termo “excepcional” definia pessoas com deficiência, em contraponto a um suposto ser humano “normal”. Por outro lado, denomina-se “regime de exceção” o governo ditatorial pós-golpe de 1964, contrapondo-se ao regime republicano democrático. A partir da análise de documentos legislativos, atas escolares, relatórios de Estágios de Treinamentos em Recursos Audiovisuais, propostas curriculares e do Diagnóstico da realidade de escolas de demonstração, este artigo indaga a produção dessas excepcionalidades e seus desdobramentos no atendimento escolar às pessoas com deficiência no estado do Espírito Santo no período ditatorial (1964-1985). Nesse período, produziu-se um movimento bifronte: no ensino público, a segregação de alunos ‘excepcionais’ - aparentemente sustentada por argumentos técnico-pedagógicos - obscurecia fatores sociais e econômicos que condicionavam exclusões dentro e fora das escolas; na esfera privada, a criação de instituições filantrópicas desobrigava o estado do atendimento àqueles que demandavam apoios diferenciados no campo da educação. No primeiro

caso, tratava-se de promover diagnósticos e soluções que abrangiam desde o domínio de recursos audiovisuais e técnicas de ensino pelos professores até a organização de turmas de acordo com “níveis” e “capacidades” de aprendizagem das crianças julgadas “excepcionais”. No segundo caso, negavam-se princípios básicos de cidadania.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Espírito Santo; Ditadura Militar

### **People with disabilities in *capixaba* schools after 1964: Exception issues**

**Abstract:** In Brazil, from the 1950s to 1970s, the term “exceptional” was used to define people with disabilities as a counterpoint to a so-called “normal” human being. On the other hand, the term “exception regime” defined the post-1964 coup dictatorial government, which opposed the democratic republican regime. Based on the analysis of legislative documents, school records, reports on training internships in audiovisual resources, curricular proposals and demonstration schools, this article investigates the production of these exceptionalities and their consequences in school attendance for people with disabilities in the state of Espírito Santo during the dictatorial period (1964-1985). In this period, a bifronted movement was produced: in public education, the segregation of “exceptional” pupils - apparently supported by technical-pedagogical arguments - overshadowed social and economic factors that conditioned exclusions inside and outside of schools; in the private sphere, the creation of philanthropic institutions disoblged the state of the attendance to the ones who demanded differentiated educational support. In the first case, the aim was to promote analyses and solutions ranging from the domain of audiovisual resources and teaching techniques by teachers up to the organization of classes according to learning “levels” and “capacities” of the children judged “exceptional”. In the second case, basic principles of citizenship were denied.

**Keywords:** Special education; Espírito Santo; military dictatorship

### **Personas con discapacidad en la escuela capixaba post 1964: Questiones de la excepción**

**Resumen:** En Brasil, entre 1950 y 1970, el concepto “excepcional” definía personas con discapacidad, en consonancia con un supuesto ser humano “normal”. Asimismo, se denomina “régimen de excepción” al gobierno dictatorial post golpe de 1964, contraponiéndose al régimen republicano democrático. A partir del análisis de documentos legislativos, actas escolares, informes de Prácticas de Instrucción en Recursos Audiovisuales, propuestas curriculares y del Diagnóstico de la realidad de escuelas de demostración, este trabajo indaga la producción de esas excepcionalidades y sus repercusiones en el atendimento escolar de personas con discapacidad en el estado de Espírito Santo en el periodo dictatorial (1964-1985). En ese periodo, se produjo un movimiento aleroso: en la educación pública, la segregación de alumnos ‘excepcionales’ - aparentemente sustentada por argumentos técnico pedagógicos - encubría factores sociales y económicos que implicaban exclusiones dentro y fuera de las escuelas; en la esfera privada, la creación de instituciones filantrópicas dispensaba al estado del atendimento a aquellos que demandaban apoyos particulares en el campo de la educación. En el primer caso, se trataba de promover diagnósticos y soluciones que abarcaban desde el dominio de recursos audiovisuales y técnicas de educación por los profesores hasta la organización de grupos conforme “niveles” y “capacidades” de aprendizaje de los niños considerados “excepcionales”. En el segundo caso, se negaban principios básicos de ciudadanía.

**Palabras-clave:** Educación Especial; Espírito Santo; Dictadura Militar

## Introdução

A escrita deste artigo, concebido para a composição de um dossiê sobre a educação de pessoas com necessidades especiais durante o período ditatorial brasileiro pós-1964, pressupõe um chamado à pesquisa em história da educação, não somente pelo que a historiografia pode contribuir para o conhecimento de passado, mas especialmente pela contribuição desse conhecimento também para a compreensão da educação de pessoas com deficiências produzida no tempo presente. Nesse sentido, a ampliação temática, assim como o aprofundamento teórico e metodológico de estudos e pesquisas históricas sobre a educação brasileira, que indiciam a expansão e o amadurecimento do campo da história da educação observados no Brasil nas três últimas décadas (Gondra, Vieira, Simões & Cury, 2014). Por outro lado, nesse processo de fortalecimento da escrita historiográfica, juntamente com a riqueza dos trabalhos produzidos, evidenciam-se lacunas importantes com relação a temas e sujeitos que permanecem silenciados ou pouco estudados.

Este estudo, ao focalizar pessoas com deficiência em escolas capixabas durante o regime ditatorial instituído no Brasil pós-1964, associa duas dessas lacunas: a necessidade de ampliação do espectro de pesquisas historiográficas sobre a história da educação no Espírito Santo e a visibilidade de pessoas com necessidades especiais como sujeitos dessa mesma história, levando-se em conta, especialmente, o contexto ditatorial brasileiro que se estendeu de 1964 a 1985.

Inicialmente, vale a pena lembrar que, em sua etimologia, a palavra “excepcional” deriva de “exceção”, designando aquilo que escapa à chamada “normalidade”. No Brasil, nas décadas de 1950 a 1970, observa-se o uso do termo “excepcionalidade” para definir, ou mesmo estigmatizar, pessoas com deficiências, em contraponto a um suposto ser humano “normal”. Por outro lado, em meio a essas décadas, denomina-se de “regime de exceção” o governo ditatorial pós-golpe de 1964, em contraponto a um regime republicano democrático e de plenos direitos.

Evidentemente, há um longo percurso histórico a ser considerado no que se refere a processos de ordenação e normalização sedimentados nos campos da religião, da cultura, da medicina, da política e da educação, em seus complexos enredamentos e atravessamentos mútuos. Tanta exceção enunciada a um só tempo, somada a nenhuma inocência ou casualidade dos arranjos semânticos, instiga-nos a indagar a produção dessas excepcionalidades e seus desdobramentos na área da educação especial, assim como resistências engendradas na sociedade capixaba visando ao rompimento com paradigmas vigentes, autoritarismos normativos e à produção de práticas não excludentes no atendimento às pessoas com deficiência no estado do Espírito Santo entre 1964 e 1985.

Para o estudo aqui proposto, o seguinte tripé parece-nos promissor em face da educação não só de pessoas com deficiência, mas da população em geral: direitos da cidadania, políticas públicas e educação. Quando associado à ditadura, esse tripé afirma-se pela negação de direitos e liberdades de toda ordem, de princípios universalmente aceitos da cidadania e da subordinação da educação ao autoritarismo doutrinário, ao tecnicismo e ao produtivismo, tendo em vista a formação de mão de obra barata para beneficiar a economia internacionalizada.

Diante desse quadro, como ficou o atendimento a pessoas com deficiências, tendo em vista a ordem unida da homogeneização pretendida por sociedades e regimes autoritários? Se tomarmos como ponto de partida a cidadania e os direitos humanos, sociais e políticos, essa questão revela muitas dobras. Historicamente, discute-se se, na república brasileira, não viveríamos uma estadania – exercida de cima para baixo – em vez da cidadania – exercida no sentido universalmente empregado para o termo (Carvalho, 1987, 1990, 2004). Discutem-se, também, momentos de alternância entre “democracia restrita” e “democracia excludente” (Saviani, 1987).

Segundo Chauí (2000), a baixa densidade da cidadania e dos direitos democráticos não se restringe aos momentos ditatoriais da história da sociedade autoritária brasileira. De todo modo, no período investigado, faceamos a excepcionalidade no seu mais amplo sentido: o regime de exceção estendido a todos os cidadãos e que tinha na educação um dos seus principais instrumentos de doutrinação e formação de mão de obra. Nesse contexto, a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho teria dupla finalidade: poupar recursos necessários à sua manutenção, tornando-as produtivas (Januzzi, 2004). Do ponto de vista das políticas de atendimento, prevalecia a atuação de entidades assistenciais destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência.

No Espírito Santo, ao longo do período estudado, desencadeou-se uma estratégia de desenvolvimento local em torno dos chamados “grandes projetos” industriais e de infraestrutura, com grande repercussão na área educacional, em que o “tecnicismo” pautava programas de formação de professores e propostas curriculares em vigor. Desse modo, o “espírito de modernização” da época ressoava nas escolas públicas, em consonância com o desenvolvimento tecnológico e industrial em curso.

Dentre os inúmeros decretos, leis, pareceres, indicações, resoluções, portarias que passaram a regular as atividades educacionais pós-64, a Lei nº 5.692/71, que reformava o ensino primário e secundário, teve como desdobramentos, no contexto capixaba, a promoção de cursos de “atualização” para diretores de escolas da rede estadual (1972; 1976), a elaboração de propostas curriculares (1973; 1974; 1975) e a organização do funcionamento dos cursos profissionalizantes em nível de 2º grau nos estabelecimentos de ensino da rede estadual. Especificamente no que tange os cursos de atualização, um encontro realizado em março de 1972 tratou de transmitir aos diretores de instituições escolares as orientações necessárias visando à implantação da reforma do ensino em suas respectivas escolas, “dentro das possibilidades de cada um”. Para tanto, dizia a nota de esclarecimento publicada no Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, teriam o apoio da Secretaria de Educação e Cultura. Esse encontro foi planejado da seguinte maneira: a) palestra proferida pela professora Iza Chiabai sobre a organização curricular baseada na Lei nº 5692/71; b) palestra proferida pelo professor Jorge Abid acerca do ensino de segundo grau e da organização didática da escola; c) palestra proferida pelo padre Guido Ceoto sobre o “programa de oportunidades iguais”; d) palestra do professor José Maria Coutinho sobre “programas de ensino sociais” e; e) palestra proferida pelo professor Nemyr Meneses Pagani sobre a organização curricular baseada na Lei nº 5692/71, cujo tema foi “currículo sobre escola normal” (Estado do Espírito Santo, 1972).

Em 1976, um curso de atualização de diretores de estabelecimentos de 2º grau dava prosseguimento ao esforço de implementação das mudanças propostas por lei para o ensino de 1º e 2º graus. Tratava-se, naquele momento, de enfatizar a qualificação para o trabalho:

I – A qualificação, para o trabalho integra o elenco de objetivos do ensino de 1º e 2º graus, segundo dispõe o artigo 1º da Lei nº 5.692/71. Trata-se de dar atendimento a imperativo que decorre da natureza tecnológica e economicista da nossa civilização, dotando a escola de meios para desenvolver em cada educando uma atitude apropriada, face aos desafios da produção e do consumo, que exercem permanente pressão sobre o homem contemporâneo. (Estado do Espírito Santo, 1976, p. 1, apud Luiz, 2015, p. 119)

A existência desse e de outros cursos, a veiculação de informativos a respeito deles em publicações do Diário Oficial, e registros localizados a respeito dos processos de implementação das exigências do conteúdo da legislação no contexto educacional capixaba tornam visível o esforço da Secretaria de Educação e Cultura em adotar as políticas públicas para educação ditadas pelo regime militar, buscando garantir a sua materialização nas escolas da rede estadual em todo o estado. Como

estratégias assumidas para atender aos objetivos legais e para garantir a concretização do currículo proposto pela legislação recém-instituída, destacamos a elaboração e publicação de Propostas Curriculares, de Orientações para sua utilização e a realização de cursos de atualização para diretores e professores.

Em 1976, uma pergunta dirigida aos cursistas, diretores dos estabelecimentos de ensino, chamou a nossa atenção: “Como sua escola está atendendo as dimensões sociológicas e psicológicas do currículo?” (Estado do Espírito Santo, 1976, s/p). Se, por um lado, desconhecemos as respostas dos cursistas a essa questão, a simples interrogação sobre essas duas dimensões, quando associada à exclusão pela “excepcionalidade” em ambientes escolares durante o período investigado, deixa em aberto a problematização do atendimento aos alunos considerados “excepcionais” vis a vis ao molde tecnicista da reforma do ensino de 1º e 2º graus.

Em nome desse modelo tecnicista e da modernização do ensino, por exemplo, criou-se o Instituto de Educação de Vitória (1971), para substituir a tradicional Escola Normal (que deixou de existir) como locus de formação de professores (Costa, 2014). Em adição, Estágios de Treinamento em Recursos Audiovisuais (ETRA) foram criados visando ao “treinamento” de professores do ensino primário e pré-primário para a utilização de material didático. Na linguagem da época, tratava-se de “[...] despertar no professorado do nosso Estado maior interesse pelos recursos audiovisuais, tão necessários ao ensino” (Barbosa, 1969, s/p, apud Luiz, 2015, p. 64).

Desse modo, operou-se uma cadeia de treinamento em serviço irradiada pela Secretaria de Educação e Cultura – destinada aos professores primários e também aos professores que atuavam de 5ª a 8ª séries – e que tinha como foco a utilização de recursos audiovisuais e a atualização dos métodos de ensino (Luiz, 2015).

Nesse cenário, o que a legislação educacional prescrevia relativamente ao atendimento às pessoas com deficiências? Inicialmente, lê-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 4024/61), no título X, artigo 88: “A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961, grifo nosso). A leitura da expressão “quando for possível” ganha um contorno mais nítido quando lida juntamente com o artigo 30 da mesma lei, que estabelecia a obrigatoriedade da matrícula de crianças em idade escolar, ao mesmo tempo em que o parágrafo único desse mesmo artigo desobrigava dessa responsabilidade tanto a família ou responsáveis quanto o Estado. Diz o texto legal: “Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei: a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança” (idem).

O título X dessa mesma lei estabelecia que “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberia dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções” (idem). De acordo com Moreira,

[...] ao mesmo tempo em que se previa a integração de todos os alunos no sistema educacional geral (público), colocava-se também o incentivo às iniciativas privadas que visassem abarcar a educação de alunos com dificuldades. Isso tornou contraditórias as afirmações iniciais da LDB, de educação pública para o desenvolvimento de todos, colocando as premissas da educação inclusiva como distantes dos ideais desta Lei [...]. (Moreira, 2013, p. 2)

Após o golpe de 1964, a Lei de Reforma do Ensino Primário e Secundário, nº 5.697/71, em seu artigo 9º, registrava:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (Brasil, 1971)

Como pode ser observado, um traço comum entre os dois documentos legislativos era a delegação de poderes e deveres, quer seja ao acaso (“no que for possível”), quer seja ao arbitramento dos Conselhos de Educação.

Naquele momento, na maioria dos estados brasileiros, esses Conselhos de Educação omitiram-se quanto à definição de bases para a “educação dos excepcionais”. No entanto, iniciou-se pouco a pouco a criação de Organizações não governamentais que se ocupariam do atendimento desses alunos, com destaque para as APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), Pestalozzi e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD; Capellini & Mendes, 2006). Estabelecem-se dois subsistemas paralelos: o da Educação Comum e o da Educação Especial, nas décadas de 60 e 70, no que tange ao atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais. Bueno observa que a Educação Especial passou então a exercer, um duplo papel, visto que ao mesmo tempo buscava prover atendimento escolar aos alunos excepcionais, pela via da ‘democratização do ensino’ e “respondia por um processo de segregação da criança considerada diferente, legitimava a ação seletiva da Educação Regular [...]”. (1993, apud Capellini & Mendes, 2006, p. 8).

Miranda (2004) pontua que nos anos 60 desencadeou-se uma série de ações públicas em torno da “educação dos excepcionais”, e que em 1960 foi criada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME), com a finalidade de promover a “[...] educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (Mazzotta, 1996, p. 52, apud Miranda, 2004, p. 5) em todo território Nacional. Nesse contexto, campanhas realizadas em todas as áreas de “excepcionalidade” compartilhavam os mesmos objetivos de reabilitação, treinamento, assistência social e educação, prevalecendo um olhar clínico e reabilitador na medida do possível da condição física dos sujeitos atendidos. Campanhas desse tipo, portanto, serviram muito mais aos processos de reabilitação e treinamento do que à educação em sentido amplo.

Em agosto de 1972, um Parecer do Conselho Federal de Educação estabeleceu o entendimento da “educação de excepcionais” como uma linha de escolarização, ou seja, como educação escolar. Por outro lado,

Logo em seguida, Portarias ministeriais, envolvendo assuntos de assistência e de previdência social, quando definiram a clientela da educação especial, posicionaram-se segundo uma concepção diferente do Parecer, evidenciando uma visão terapêutica de prestação de serviços às pessoas com deficiência e elegeram os aspectos corretivos e preventivos dessas ações, não havendo nenhuma intenção de se promover a educação escolar. (Mantoan, s/d, s/p)

No ano seguinte, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi instituído pelo MEC para gerenciar a educação especial no Brasil. Esse Centro, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (Moreira, 2013).

Durante a década de 1970 criaram-se serviços de educação especial em todas as secretarias estaduais de educação (Omote, 1999), cujo trabalho se caracterizou pela criação de classes especiais, salas de recursos e unidades de ensino itinerante. Em linhas gerais, no entanto,

A condução das políticas brasileiras de educação especial esteve por muito tempo nas mesmas mãos, ou seja, foram mantidas por um grupo que se envolveu a fundo com essa tarefa. Essas pessoas, entre outras, estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial. Na época do regime militar eram generais e coronéis que lideravam as instituições especializadas de maior porte e, atualmente, alguns deles se elegeram deputados, após assumirem a coordenação geral de associações e continuam pressionando a opinião pública e o próprio governo na direção de suas conveniências. (Mantoan, s/d, s/p, grifos nossos)

Entre a legislação vigente e testemunhos de práticas escolares desenvolvidas no período estudado, interrogamos: de que modo se situava a educação de pessoas com deficiências em escolas capixabas?

Na tentativa de responder a esta pergunta, partimos do pressuposto de que a frequente invisibilização desses sujeitos na história da educação capixaba demanda o exercício de operações historiográficas sustentadas por leituras das fontes a contrapelo, em atenção às fendas dos textos documentais. Citando Walter Benjamin, Ginzburg (2007) considera que “ler os testemunhos históricos a contrapelo, [...] contra as intenções de quem os produziu – embora naturalmente deva-se levar em conta essas intenções – significa supor que todo texto inclui elementos incontrolados” (p. 11). Nesses testemunhos insinuam-se “zonas opacas” que, segundo o autor, constituem “rastros que um texto (qualquer texto) deixa atrás de si” (Ginzburg, 2007, p. 12).

Trata-se, portanto, no período estudado, de interrogar as fontes pelos indícios, pelas ausências, pelos silêncios e pelo silenciamento das margens, visando a composição de uma escrita da história a partir de rastros deixados no processo de constituição do atendimento às pessoas com deficiência (chamadas de “excepcionais”) em instituições capixabas.

Entendemos que essa abordagem historiográfica possa se revelar especialmente produtiva, tendo em vista a conjunção de um tema até aqui inexplorado na história da educação capixaba, de sujeitos geralmente tornados invisíveis, da precariedade de iniciativas governamentais voltadas para o atendimento a esses sujeitos, de iniciativas de cunho assistencialista desenvolvidas no ambiente da sociedade civil e do regime de exceção instaurado no país. Isso porque o indiciarismo (Ginzburg, 1989) possibilita um olhar para além do fio de Ariadne (que, na mitologia grega, orientou Teseu no labirinto), na medida em que leva em conta algo que escapa a essa narrativa mítica: “[...] os rastros que Teseu deixou ao vagar pelo labirinto [...]” (Ginzburg, 2007, p. 7).

A partir desses pressupostos, interrogamos um conjunto de fontes relativas à educação de pessoas com necessidades educativas especiais durante a Ditadura Militar no Espírito Santo (1964-1985), composto por 184 atas de reuniões pedagógicas das escolas reunidas e grupos escolares do município de Colatina (1968-1972);<sup>1</sup> relatórios dos Estágios de Treinamentos em Recursos Audiovisuais para professores primários capixabas (1967-1971);<sup>2</sup> Currículo do Ensino Primário do

---

<sup>1</sup> Localizamos atas das seguintes instituições: Escolas Reunidas Pedro Vitali (1967-1974), Grupo Escolar Fonte Rica (1967-1972), Grupo Escolar Celso Francisco Borges (1971-1985), Grupo Escolar Emyr Macedo Gomes (1966-1971) e Grupo Escolar Esmerino Gonçalves (1965-1970).

<sup>2</sup> Documento produzido pela Diretoria de Recursos Audiovisuais do Espírito Santo como registro das atividades desenvolvidas por esse departamento na Secretaria de Educação e Cultura. Conta com 104 páginas e trata de registros de cursos (estágios) realizados com professores primários no Espírito Santo, entre os anos de 1967 e 1970. Denominou-se: Estágio e Treinamentos em Recursos Audiovisuais. Teve como chefe do departamento no referido período Lacy Loyola Barbosa.

Estado do Espírito Santo (1969);<sup>3</sup> Propostas Curriculares do Espírito Santo para a 1ª a 4ª séries (1973)<sup>4</sup> e para o Ensino de 2º Grau (1975);<sup>5</sup> Diagnóstico da realidade de duas escolas de demonstração (D. Pedro II e Rubens Rangel, 1980).<sup>6</sup> Na análise cruzada desse corpus documental, procedemos à leitura do texto e do hors texte de cada um dos documentos analisados em suas “fendas” (Ginzburg, 2002). Por meio dessa operação historiográfica que nos possibilitou a leitura das fontes e do que se abriga entre suas dobras (ibid., 2002), investigamos a produção da “excepcionalidade”, no atendimento de pessoas com deficiências em salas de aulas regulares de escolas pública capixabas durante o período estudado.

## **A Educação de Pessoas com Deficiências em Escolas Capixabas durante a Ditadura Militar**

No Espírito Santo, como evidencia um estudo realizado por Ramos (2011), e educação mais sistematizada de pessoas com deficiências – então denominadas excepcionais, segundo a perspectiva nacionalmente difundida - teve início em meados dos anos 1950. Naquele momento, de acordo com Ramos (2011), destacavam-se, no estado, uma concepção de reabilitação e alguns apontamentos educacionais para alunos cegos e surdos. Já na década de 1960, verificou-se a abertura de algumas salas especiais voltadas para as áreas sensoriais e para o atendimento aos alunos excepcionais mentais. Tais espaços associavam-se a escolas primárias localizadas na capital, Vitória, e em Cachoeiro do Itapemirim, na região sul. Acompanhando aquilo que se observava em outros estados brasileiros, predominava uma perspectiva segregacionista que invisibilizava alunos “com problemas, cegos, surdos e deficiente mentais”, como começaram a ser chamados, cuja matrícula nas escolas regulares, além de mínima, poderia ser negada sob os seguintes argumentos: ausência das salas especiais, falta de vagas e condições familiares.

Dentre os pontos emergentes na análise de fontes relacionadas ao ensino em escolas do Espírito Santo, destacamos inicialmente a atenção aos métodos e técnicas de ensino como forma de promover a aprendizagem por parte dos estudantes e a noção de que essas aprendizagens seriam mais ou menos facilitadas ou dificultadas em função de características ditadas pelas aptidões individuais observadas em cada um deles. Com base nessas “aptidões”, refletindo o léxico liberal que permeava falas de professores e técnicos educacionais, buscava-se diagnosticar alunos/as a serem categorizados em decorrência de capacidades expressas pelo desempenho escolar. Lê-se em trecho da ata de uma reunião escolar realizada em 1968:

---

<sup>3</sup> Foi produzida durante o governo de Christiano Dias Lopes Filho. O secretário de Educação era o professor Darcy Werther Vervloet e a professora Ana Furtado Araújo, a diretora do ensino primário. A Proposta foi elaborada para atender ao Programa para o ensino primário do Estado do Espírito Santo, publicado por meio do Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 29/69.

<sup>4</sup> O documento é o currículo experimental para a 1ª a 4ª séries do 1º grau, produzido como primeira diretriz emanada da Lei nº. 5692/71. Foi elaborado pelo grupo de tarefa de currículos, composto por: Déa Martins Galvêas Loureiro, Evany Valadares Borges, Maria da Penha D’Avilla Couto e Eliana Umbelino de Souza Albernaz (coordenadora). Na assistência técnica atuou Anna Bernardes da Silveira Rocha, da Comissão Central de Currículos – DEF/MEC.

<sup>5</sup> A proposta foi publicada em 1975, durante o Governo de Élcio Álvares. Alberto Stange Júnior era o secretário de Educação e Cultura. A Equipe de Currículo de 2º grau, responsável pela elaboração do documento, era formada por cinco professores e uma coordenadora (Therezinha Cândida Mares Guia Barbosa) e contou com a assistência técnica do MEC-DEM.

<sup>6</sup> Documento produzido pelo Departamento de apoio técnico e pedagógico da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Trata de visitas realizadas em duas escolas de demonstração realizadas nos dias 28 de março e 01 de abril de 1980.



[...] [os professores] deveriam fazer todo esforço para que as crianças se saiam bem, colhendo o máximo de conhecimento no decorrer do ano letivo, a fim de evitarmos que a criança seja promovida sem a necessária capacidade. Ressaltando que a diretora disse considerar o fator prova negativo, em virtude das diferenciações da parte da natureza de cada educando [...]. (Grupo Escolar Esmerino Gonçalves, 1968, grifos nossos)

A questão é: o que esse contexto de diferenciações “naturais” provocava no que se refere ao atendimento às “condições especiais” dos estudantes? Inicialmente, outro documento analisado (ata escolar de 1971), nos ajudou a pensar a ênfase tecnicista aos métodos como instrumentos de adaptação às necessidades de cada estudante. Leia-se:

Métodos empregados: silabação – sentencição. Contos – ou aquele que melhor se adapte à criança. Aplicação do planejamento do professor de acordo com o nível e grau de aprendizagem. (Grupo Escolar Dr. Celso Francisco Borges, 1971, grifos nossos)

Assunto pedagógico – Orientação para as classes do 1º ano, como: período preparatório, alfabetização, estímulo dos alunos, atividades variadas em classes, o método empregado, que deve ser o que se adapte à criança, etc. (Grupo Escolar Dr. Celso Francisco Borges, 1971, grifos nossos)

Aqui, cabe destaque ao fato de que as discussões travadas diziam de um público que mesmo em condições de invisibilidade, estava matriculado na escola comum, talvez em um vislumbre do que viria a ser o movimento nacional em direção ao processo de Integração do Especial/Excepcional, visto que ambas as terminologias eram usadas à época. Esse movimento, como se sabe, caracterizou-se pela tentativa de incluir na escola comum e nas salas comuns àqueles que por “seu esforço” pudessem estar aptos ao currículo de sua turma/idade.

O currículo direcionado ao Ensino Primário do Estado do Espírito Santo (1969), ao tratar das demandas expressas individualmente pelos estudantes, faz referência a dois extremos (deficiência e superdotação) definidores da capacidade do indivíduo para aprender (ou não). “[...] É necessário prover uma grande variedade de experiências de aprendizagem para atender às necessidades das crianças bem-dotadas e das que têm limitações, pois os alunos variam amplamente na capacidade de aprender” (Estado do Espírito Santo, 1969, p. 6, grifos nossos).

O cruzamento dos documentos leva-nos a interrogar consequências práticas derivadas da relação estabelecida entre necessidades individuais diferenciadas, métodos eficientes de ensino e aprendizagem “bem-sucedida”. Em outras palavras, o que acontece quando o método precisa responder a “limitações” ou “superdotações”? Ou, se quisermos ampliar a questão, quem determina e como se estabelecem os padrões de “normalidade” e “excepcionalidade”?

Em 1968, o relatório dos Estágios de Treinamento em Recursos Audiovisuais (Barbosa, 1968) aborda explicitamente métodos de ensino dirigidos para a criança “excepcional”. O documento menciona a palestra proferida por Gizelda Pelissari, intitulada Recursos Audiovisuais e o Excepcional. Ao longo do texto, não há detalhamento do conteúdo ou da abordagem da palestra, porém, a indicação do tema indicia, além do foco na aquisição de técnicas de ensino pelos professores, modos de utilização de recursos audiovisuais que permitiriam a aprendizagem das crianças “excepcionais”.

Em atas de reuniões pedagógicas encontramos referências que nos remetem a desdobramentos ou consequências das diferenciações apontadas anteriormente: a divisão dos estudantes e a organização das turmas de acordo com “níveis” e “capacidades” de aprendizagens.

Uma das atas de reunião realizada no Grupo Escolar Doutor Celso Francisco Borges, por exemplo, registra: “a) Assuntos administrativos: [...] 3) O processo de reagrupamento das crianças de acordo com o desenvolvimento de cada uma [...]” (Grupo Escolar Dr. Celso Francisco Borges, 1971, grifos nossos).

Especificamente em atas de reuniões pedagógicas, os métodos são tratados em duas perspectivas: métodos de ensino e instrumentos e métodos para mensuração das capacidades de aprendizagem dos estudantes. Nessa segunda perspectiva, profissionais que atuavam nas escolas indicavam a utilização de determinados métodos, destacando sua maior ou menor “eficiência”. É o que pode ser observado em extrato de ata da reunião pedagógica de março de 1968:

A diretora solicitou às professoras que escolhem os horários e as turmas de sua preferência para uma maior eficiência do trabalho e que na medida do possível seriam atendidas. Nesta oportunidade a supervisora [...] sugeriu que fosse feita uma seleção da primeira série por meio de teste e, no caso deste estabelecimento de ensino, o melhor teste a ser adotado para a respectiva seleção seria o “teste do losango” ou “teste de Ms. Larzgo”. Ainda que não seja o mais eficiente entre os testes de seleção do escolar do primeiro ano, não deixa de ser um instrumento de seleção e aproximação de certas capacidades da criança. (Grupo Escolar Esmerino Gonçalves, 1968, grifos nossos)

Encontramos registro similar ao anterior em atas de reuniões: “Informativos vindos da supervisão local: Alunos novatos [...] 2ª semana: aplicar o teste de nível mental para divisão de classes” (Grupo Escolar Dr. Celso Francisco Borges, 1972, grifos nossos); “Assuntos pedagógicos – [...] 2) Aplicação do teste Binet-Simont a fim de verificar crianças de baixo nível mental” (Grupo Escolar Dr. Celso Francisco Borges, 1971, grifos nossos).

Nessa série de documentos, um deles chamou especialmente a nossa atenção, na medida em que falas registradas (i) estabelecem um nexos imediato entre a condição socioeconômica dos estudantes e “problemas de aprendizagem”, e (ii) remetem à demanda por uma professora especializada:

O G.E. [Grupo Escolar Dr. Francisco] necessita de uma professora especializada ou uma orientadora nesse sentido a fim de solucionar o problema, pois se trata de um bairro de favelados que a maioria das crianças têm problemas gravíssimos, onde a direção encontra dificuldades em solucioná-los. Foi aplicado o teste Binet – Simon para verificar o Q.I. das crianças e verificar se as mesmas possuem Q.I. baixíssimo. (Grupo Escolar Dr. Celso Francisco Borges, 1971, grifos nossos)

Nesse ponto, além da evidente discriminação social e econômica com relação aos alunos, percebemos a vigência de um modelo educacional baseado em uma perspectiva do diagnóstico que, ao mesmo tempo em que oferecia suporte para explicar as dificuldades no processo de aprender, justificava o baixo desempenho e a consequente classificação dos estudantes. Vigia uma concepção de deficiência que se apoiava na noção de indissociabilidade “entre idade, conteúdo e série” que demarcou, pelo menos, os anos 60 e 70 do século XX (SACRISTAN, 2002). A concepção de deficiência sinalizava para uma postura de atribuir ao aluno o seu “fracasso” e justificar assim a impossibilidade de uma ação escolar, a não ser pela via de professoras especificamente preparadas para esse fim. Por outro lado, não só no Espírito Santo, mas no Brasil em geral, essas professoras eram escassas.

Outras menções às diferenças em processos de aprendizagens, bem como a atribuição das dificuldades discentes a doenças, ao desinteresse do estudante e a problemas oriundos do contexto

de vida dos alunos estão presentes nos registros de atas de reuniões pedagógicas de escolas primárias do Espírito Santo no período estudado. O que dizem os professores?

‘Minha turma é regular, com exceção de alguns alunos que não conseguem acompanhar os demais e ainda uma aluna que não consegue escrever corretamente’ (P1), ‘tenho apenas uns cinco que não conseguem acompanhar o desenvolvimento da classe em Português’ (P2),

‘Estou com uma classe completamente analfabeta, tenho empregado todos os esforços para conseguir bom resultado, aplico todos os meios, mas ainda assim, noto a grande dificuldade que certos alunos tem em aprender’ (P3), ‘alguns [alunos] não conseguem melhor aprendizagem devido a doença a que foram acometidos durante vários dias. Também o nível desigual dos alunos dificulta o aproveitamento [...]’ (P4) (Escolas Reunidas Pedro Vitalli, 1969)

Em atas dos grupos escolares e de escolas reunidas de Colatina localizamos registros de quatro reuniões pedagógicas nas quais são mencionadas preocupações e solicitações que têm como foco principal sujeitos considerados como exceção na rotina escolar. As expressões utilizadas são: crianças com “inteligência fora do natural”, “portadores de dislexia”, “baixo nível mental”, “alunos menos atenciosos”, “aluno anormal e normal em excesso” e “alunos com deficiência mental”. A noção de normalidade/anormalidade prevalente desde os anos 1920-1930 na literatura sobre a Educação dos Excepcionais no Espírito Santo (Ferreiro, 2014), a partir dos estudos de Deodato Moraes se configura, ainda, na década de 1970, como um forte definidor do espaço de “instrução” e do currículo a ser trabalhado com tais alunos.

No Diagnóstico da realidade (Estado do Espírito Santo, 1980) de duas escolas de demonstração, realizados de 28 de março a 1º de abril de 1980, pelo Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico da Secretaria de Educação aos estabelecimentos de ensino, no quesito condições do prédio questiona-se sobre o número de salas adaptadas para atendimento aos estudantes que escapavam aos padrões de “normalidade”. As respostas negativas das Escolas de 1º Grau D. Pedro II e Rubens Rangel a essa questão nos permitem ler tanto a expectativa de que as salas adaptadas estivessem em vigor, quanto a sua negação, na grande maioria das escolas.

A ausência de professores e orientadores com formação específica para atendimento dessas crianças também fica evidente. De todo modo, tanto a aplicação do questionário sobre “deficientes mentais” nas instituições escolares em 1971, como a solicitação de informações sobre salas adaptadas, presentes no diagnóstico da Secretaria de Educação (Estado do Espírito Santo, 1980), remetem ao atendimento às pessoas com deficiências como necessidade expressa no âmbito das escolas e do sistema de ensino.

Nas décadas de 1960 a 1970 chama especial atenção a educação de pessoas com deficiência auditiva, conforme nomeadas no período, no estado do Espírito Santo. Em linhas gerais, Costa (2007) evidencia a prevalência da perspectiva oralista na educação de surdos no Espírito Santo. Neste estudo, pela via das histórias narradas, sujeitos surdos evidencia suas experiências, sua relação com a escola, com a língua portuguesa e com a língua de sinais. A autora analisa o uso da língua de sinais, no espaço escolar e nos espaços sociais, como uma forma de resistência ao instituído. Na escola havia expressa proibição da sinalização, entendia-se a deficiência auditiva como condição a “ser superada” por todos que a viviam, pela via de uma proposta educacional única – o oralismo. Trata-se de um método, com técnicas e passos específicos que levariam à fala e à leitura em língua portuguesa. Caso isso não acontecesse, os estudantes eram individualmente responsabilizados.

Rodrigues (2014) investigou o processo de alfabetização de surdos, no Espírito Santo, remontando aos anos 70 e 80 do século XX. Tomando como fontes documentos oficiais, materiais

pedagógicos, matérias de jornais e depoimentos, a autora aponta a ampla adesão ao ensino da língua oficial – a Língua Portuguesa – na educação das pessoas surdas. Para tanto, utilizavam-se o Método Oral e Método Perdoncini, seguindo a perspectiva teórica que fora trazida para o estado do Espírito Santo por Álpia Couto-Lenzi, educadora capixaba com formação e atuação no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e formação no exterior sobre o Método Perdoncini de Educação de Surdos.

A relação estabelecida entre as esferas pública e privada é uma característica identificada neste estudo. Em Vitória, por exemplo, a alegação do “Poder Público de falta de local para atender as crianças surdas” teria motivado “a professora Álpia Couto-Lenzi a ceder o espaço de sua escola, sem ônus, para o Estado, até 1969” (Rodrigues, 2014, p. 94). Somente no ano de 1970 “a escola para os surdos passou a funcionar em um edifício alugado para tal fim, com o nome de Instituto Oral do Espírito Santo” (Couto-Lenzi, 2004, apud Rodrigues, 2014, p. 93).

Nesse contexto, a direção do Instituto Oral do Espírito Santo buscava firmar parcerias com os setores privado-filantrópicos, bem como com outros setores do setor público. Rodrigues (2014, p. 94) evidencia ainda que em documento enviado ao coordenador do Mobral do Município de Vitória, em 5 de abril de 1973, a direção do Instituto solicita a doação de 52 exemplares do “livro Exercícios de escrita – Matemática - Leitura, para serem usados na alfabetização de adultos e crianças, [...] que além de tudo são deficientes da audição e fonação e totalmente pobres”. Destacase, desse modo, a associação entre pobreza e condição de surdez, da mesma forma como observado entre alunos com deficiência mental (termo usado à época).

A relação entre os espaços segregados e não-segregados pode ser observada no município de Cachoeiro do Itapemirim, quando

O relatório de atividades enviado à Coordenação, em Vitória, apresenta o início do trabalho escolar no Grupo Escolar Bernardino Monteiro com 21 alunos surdos e 11 alunos de logopedia, 20 ocupando uma das salas da escola. No mês de março, em virtude do aumento do número de alunos, passaram a ocupar duas salas (Rodrigues, 2014, p. 96)

Nesse espaço exclusivo, os surdos estudaram até a transferência para a Escola Especial de Surdos, em 1986, sendo o novo espaço igualmente exclusivo para surdos, marcando-se a dicotomia deficientes/não-deficientes. Ainda em Cachoeiro, o ‘Lions’ intermediou “uma fabulosa campanha com a finalidade de conseguir dinheiro” para financiar o funcionamento de classes de surdos e a compra de um aparelho (Rodrigues, 2014, p. 96). Em 1978, a filantropia mostrou-se igualmente decisiva para a construção do prédio onde funcionaria a escola destinada à educação de surdos. É o que se lê nas citações abaixo:

Em resposta ao requerimento protocolado pelo Lions Clube, na Casa Civil, em 28 de novembro de 1978, sob o nº 4341, a Secretaria da Cultura e do Bem-Estar Social autorizou a construção da Escola de surdos em 1º de junho de 1979, conforme documento a seguir:

[...] Autorizo ao Lions Clube de Cachoeiro do Itapemirim a construir às suas expensas, em terreno pertencente ao patrimônio estadual, à Rua Dr. Deolindo, no Município de Cachoeiro do Itapemirim, um prédio tipo escolar para funcionamento de uma escola para surdos. (Rodrigues, 2014, p. 103).

Descortina-se, dessa maneira, o fortalecimento da relação público-privada, com atravessamento filantrópico, no atendimento às pessoas com deficiência no Estado do Espírito Santo.

## **Em Busca de Articulações...**

No período que se seguiu ao golpe de 1964, prevalecia uma concepção de educação sustentada pela racionalidade técnica, em detrimento da racionalidade política (Mendes, 1998). Dentro dessa lógica, segundo a qual se pensava o ensino em termos do aprimoramento de métodos e técnicas, imprimia-se ao ambiente escolar o condicionamento da aprendizagem à eficiência e à produtividade fabril que, por definição, privilegia os mais “aptos” a promoverem os resultados necessários ao desenvolvimento econômico.

Ora, se em condições “normais” o ensino pela técnica e produtividade tende a estabelecer a seletividade, por meio de parâmetros de aptidões “naturais” dos indivíduos versus exigências da sociedade e do mundo do trabalho, o que dizer dos efeitos seletivos e excludentes dessa lógica aplicada às escolas, identificadas como celeiros de mão de obra? O que se estabelecia ou se fortalecia como critério para a “normalidade” e para a “excepcionalidade” em estabelecimentos escolares? Em termos gerais, observa-se a negação de uma política pública de acesso universal à educação, prevalecendo a perspectiva de “políticas especiais” para o atendimento dos alunos tidos como excepcionais. Fortaleceu-se, desse modo, a perspectiva de padrões de “normalidade” e de “excepcionalidade” como parâmetros de segregação e de exclusão escolar.

Nessa linha de raciocínio, pistas e indícios relativos à educação no Estado do Espírito Santo evidenciam uma política de negação do direito à educação, bem como de práticas que fortaleceram a discriminação e segregação de estudantes com deficiência. Ao aluno e às suas condições pessoais e de vida, atribuíam-se a responsabilização pelo seu “fracasso” na escola, evidenciando-se a supervalorização de condições individuais de desenvolvimento.

Para tanto, valorizavam-se medidas de inteligência como instrumento de categorização dos alunos com base em sua capacidade cognitiva, associando-se linearmente os resultados dessas medidas ao desempenho escolar dos estudantes. Uma questão a ser destacada é a sugestão feita por professores quanto à aplicação do Teste Binet-Simon, com o objetivo de identificar o nível mental dos alunos, assim como a associação dos resultados obtidos ao nível socioeconômico dos estudantes.

De que modo se deu a apropriação desse teste por professores capixabas permanece uma pergunta que as fontes acessadas não nos permitem responder diretamente. Sabemos, porém, que o teste aparece em livros de Psicologia Educacional amplamente difundidos no período estudado, o que poderia explicar a aparente familiaridade de professores com a aplicação desse instrumento em escolas primárias capixabas à época. Por outro lado, a aplicação do teste era prerrogativa de psicólogos, e a maioria das secretarias de educação não contava com esses profissionais, o que nos leva a indagar sobre o modo como esses professores teriam sido preparados para o seu uso.

Trata-se de uma pergunta fundamental, visto que há claras indicações acerca da relação dos resultados com as condições socioeconômicas dos alunos, assim como da seleção e de categorizações geradas nas escolas a partir dos resultados dos testes. Por meio dos registros em atas, por exemplo, infere-se que as turmas homogêneas eram valorizadas e que os resultados dos testes (tanto de inteligência quanto de desempenho) poderiam constituir um fator “natural” de organização dos alunos em uma mesma série.

Reafirma-se, assim, a relação idade-série-conteúdo, como forma de organização escolar (Sacristán, 2002). Aos “menos capazes” cabia uma “turma de iguais”, com uma metodologia de ensino que lhes era especialmente destinada e que, ao longo dos anos iniciais de escolarização, reafirma determinações cognitivas, altamente associadas à condição material de vida dos alunos. Nessa linha de raciocínio produziu-se, no período estudado, o fortalecimento da segregação de alunos ditos excepcionais pelas condições de diferença e operou-se a criação de escolas privadas

filantrópicas, desobrigando o estado de assumir a responsabilidade direta pela educação daqueles que demandavam apoios diferenciados. Desse enredamento de exceções, nos tempos sombrios da ditadura militar no Brasil, “falam” – quando interrogadas – as fontes analisadas sobre a educação no Espírito Santo.

Na composição do dossiê Políticas públicas em Educação Especial em tempos de ditadura, assim como no conjunto das produções do campo em que o mesmo se situa, a nossa expectativa é que esta escrita indiciária da historiografia da educação de pessoas deficientes no Espírito Santo contribua - como propõe o historiador italiano Giovanni Levi (apud Simões, Faria Filho, 2012, p. 30-31) - para a elaboração de “perguntas gerais que possam ser respondidas em investigações locais”.

## Referências

- Barbosa, L. L. (1968). *Relatório do Departamento de Recursos Audiovisuais do Espírito Santo acerca dos Estágios de Treinamentos em Recursos Audiovisuais (ETRA) destinados a professores capixabas (1967-1971)*. Vitória: Departamento de Recursos Audiovisuais do Espírito Santo.
- Brasil. (1961). Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF. Recuperado em 21 maio, 2017 de <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>.
- Brasil. (1971). Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília, DF. Recuperado em 21 maio, 2017 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm).
- Capellini, V. L. M. F., & Mendes, E. G. (2006). História da Educação Especial: Em busca de um espaço na História da Educação Brasileira. *Anais do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas e VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil*, Campinas, Faepex, Unicamp, 1.
- Carvalho, J. M. (1987). *Os bestializados. Rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Carvalho, J. M. (1990). *A formação das almas: O imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Carvalho, J. M. (2004). *Cidadania no Brasil: O longo caminho*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Chauí, M. (2000). *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Costa, L. M. (2007). *Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: Os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Costa, R. C. O. P. (2014). *A constituição do Instituto de Educação de Vitória/ES e a formação de professores primários no Espírito Santo (1971-2000)*. (Dissertação de Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Couto-Lenzi, Á. (2004). *Cinquenta anos: Uma parte da história da educação de surdos*. Vitória: Aipeda.
- Estado do Espírito Santo. (1969). *Currículo do Ensino Primário do Estado do Espírito Santo*. Vitória: Secretaria de Estado da Educação e Cultura.
- Estado do Espírito Santo. (1972). *Esclarecimentos a professores sobre a Reforma de Ensino*. Diário Oficial [do] Estado do Espírito Santo, Vitória, 25 de março de 1972.
- Estado do Espírito Santo. (1974). *Proposta curricular de 1ª a 8ª série*. Vitória: Secretaria de Estado da Educação e Cultura.
- Estado do Espírito Santo. (1975). *Proposta curricular de 2º grau*. Vitória: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, v. II B.

- Estado do Espírito Santo. (1976). *Curso de atualização de diretores de estabelecimentos de ensino de 2º grau*. Vitória: Sedu.
- Estado do Espírito Santo. (1980). *Diagnóstico da realidade dos estabelecimentos de ensino da rede estadual*. Vitória: Secretaria de Estado da Educação e Cultura.
- Escolas Reunidas Pedro Vitali. (1969). *Ata da reunião pedagógica*. Colatina: Escolas Reunidas Pedro Vitali.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Ginzburg, C.. (2002). *Relações de força: História, retórica e prova*. (1. reimpressão). São Paulo: Companhia das Letras.
- Ginzburg, C. (2007). *O fio e os rastros: Verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Gondra, J. G., Vieira, C. E., Simões, R. H. S., & Cury, C. E. (2014). History of education in Brazil: The construction of a knowledge field. *Paedagogica Historica*. Londres, 50(6), 822-829. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.948007>.
- Grupo Escolar Dr. Celso Francisco Borges. (1971). *Atas das reuniões pedagógicas*. Colatina: Grupo Escolar Dr. Celso Francisco Borges.
- Grupo Escolar Dr. Celso Francisco Borges. (1972). *Atas das reuniões pedagógicas*. Colatina: Grupo Escolar Dr. Celso Francisco Borges.
- Grupo Escolar Esmerino Gonçalves. (1968). *Ata de reunião pedagógica*. Colatina: Grupo Escolar Esmerino Gonçalves.
- Januzzi, G. S. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100012>.
- Luiz, M. L. (2015). *Dentro e fora da ordem: Diretrizes curriculares para o ensino de história no Espírito Santo em tempos autoritários (1964-1985)*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Mantoan, M. T. É. (n.d.). *A educação especial no Brasil: Da exclusão à inclusão escolar*, s/d. Recuperado em 10 maio, 2017, de <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>.
- Mendes, D. T. (1998). Existe uma Filosofia da Educação Brasileira? In: A. Bosi, D. Saviani, J. S. B. Horta & D. T. Mendes, *Filosofia da Educação Brasileira* (6. ed.; pp. 49-133). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Miranda, A. A. B. (2004). História, deficiência e educação especial. *Revista HISTEDBR On-line*, (15), 1-7. Recuperado em 26 janeiro, 2017 em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1\\_15.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf)
- Monticelli, F. F. (2014). *Processos de exclusão da/na escola no período da primeira república no Estado do Espírito Santo (1889-1930)*. (Tese de Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Moreira, C. F. (2013). *Marcos históricos e legais da Educação Especial no Brasil*. Recuperado em 12 maio, 2017 de <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821610/marcos-historicos-e-legais-da-educacao-especial-no-brasil>.
- Omote, S. (1999). Normalização, integração, inclusão... Ponto de Vista. *Revista de Educação e Processos Inclusivos*, Florianópolis, (1), 4-13. Recuperado em 26 janeiro, 2017 de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>.
- Pelegrine, A. R. O. (2016). *Modernização e repressão: os impactos da Ditadura Militar na Universidade Federal do Espírito Santo (1969-1974)*. (Dissertação de Mestrado em História Social das Relações Políticas). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

- Perota, M. L. L. R. (1995). *Resgate da memória da Universidade Federal do Espírito Santo: A fotografia como fonte de pesquisa*. Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Pinheiro, J. E. R. (1993). *O PREMEN no Espírito Santo: Educação, autoritarismo e tecnocracia: Subsídios para a história da educação capixaba*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Ramos, I. O. (2011). *Educação Especial e a Superintendência Regional de Educação de Cariacica: um diálogo possível*. (Tese de Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Rodrigues, E. G. (2014). *A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo*. (Tese de Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Sacristan, J. G. (2002). A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: R. Alcudia, *Atenção à diversidade* (pp. 161-184). Porto Alegre: Artmed.
- Saviani, D. (1987). *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Saviani, D. (2006). Pedagogia tecnicista. In: J. C. Lombardi, D. Saviani & M. Im. M. Nascimento, M. I. M. (Org.). *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas: Gráfica FE: Histedbr.
- Simões, R. H. S., & Faria Filho, L. M. de. (2012). História e historiografia no pensamento de Carlo Ginzburg: Tecendo diálogos com a pesquisa história em educação. In: E. M. T. Lopes & L. M. de Faria Filho (Org.). *Pensadores sociais e história da educação* (p. 25-38). Belo Horizonte: Autêntica Editora.



## **Sobre as Autoras**

### **Denise Meyrelles de Jesus**

Universidade Federal do Espírito Santo

[jesusdenise@hotmail.com](mailto:jesusdenise@hotmail.com)

<http://orcid.org/0000-0001-7966-5424R>

Graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestrado em Educação - University of Iowa e Doutorado em Psicologia da Educação - University of California- Los Angeles, Pós-Doutorado em Educação Especial, USP, UFRGS. Atualmente é professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, educação inclusiva, formação de profissionais em educação especial, políticas públicas, formação continuada com ênfase em pesquisa-ação colaborativo-crítica e educação especial comparada internacional.

### **Regina Helena Silva Simões**

Universidade Federal do Espírito Santo

[reginahe@terra.com.br](mailto:reginahe@terra.com.br)

<http://orcid.org/0000-0002-7554-3152>

Graduação em História, mestrado e doutorado em Educação. Professora dos cursos de Pedagogia, mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação. Pesquisa a história da educação no estado do Espírito Santo, focalizando especialmente processos de formação e práticas de professores. Principais áreas de interesse: história e historiografia da educação, formação de professores e práticas docentes.

### **Miriã Lúcia Luiz**

Universidade Federal do Espírito Santo

[mirialuiz@gmail.com](mailto:mirialuiz@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0001-6825-1541>

Graduação em Pedagogia e História, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É membro do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação. É professora do Quadro Permanente da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atua nas áreas de História da Educação, Ensino de História e Formação e prática de professores.

## DOSSIÊ

### Políticas Públicas em Educação Especial em Tempos de Ditadura

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 27 Número 67

3 de junho de 2019

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, PubMed, QUALIS A1 (Brasil), Redalyc, SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa\_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

**Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés), **María Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner**

Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**Pedro Flores Crespo**

Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra**

Universidad de Granada, España

**Mónica Pini**

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**,

Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro**  
San Diego State University

**Gary Anderson**  
New York University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale**  
University of Toronto, Canada

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner**  
Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**  
University of Connecticut

**Arnold Danzig**  
San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**  
Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**  
University of Georgia

**David E. DeMatthews**  
University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center  
for Education Research & Policy

**John Diamond**  
University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**  
Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**  
Arizona State University

**Michael J. Dumas**  
University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**  
University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion  
University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**  
Adams State College

**Rachael Gabriel**  
University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University  
of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**  
Arizona State University

**Ronald Glass** University of  
California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**  
University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California  
State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University  
of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**  
Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of  
Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana  
University

**Christopher Lubienski** Indiana  
University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**  
University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**  
University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**  
Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**  
University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**  
University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**  
University of Kentucky

**Susan L. Robertson**  
Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**  
University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**  
University of Houston

**A. G. Rud**  
Washington State University

**Patricia Sánchez** University of  
University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of  
California, Berkeley

**Jack Schneider** University of  
Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**  
University of Maryland

**Benjamin Superfine**  
University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**  
Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**  
Michigan State University

**Tina Trujillo**  
University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**  
University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**  
University of Connecticut

**John Weathers** University of  
Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**  
University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**  
Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**  
University of South Florida

**Kyo Yamashiro**  
Claremont Graduate University

**Miri Yemeni**  
Tel Aviv University