

## **POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE DITADURA: UMA ANÁLISE SOBRE A CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA NO BRASIL NO PERÍODO 1973-1985**

### ***POLÍTICAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN TIEMPOS DE LA DICTADURA CIVIL-MILITAR: UN ANÁLISIS SOBRE LA CONCEPCIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN BRASIL EN EL PERÍODO 1973-1985***

### ***PUBLIC POLICIES IN SPECIAL EDUCATION IN DICTATORIAL TIME: AN ANALYSIS ON THE CONCEPTION OF DEFICIENCY IN BRAZIL IN THE PERIOD 1973-1985***

ROSALBA MARIA CARDOSO GARCIA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-3260-6982](https://orcid.org/0000-0003-3260-6982)  
ROSALBA.GARCIA@UFSC.BR

ROSELI TEREZINHA KUHNEN  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-1368-7190](https://orcid.org/0000-0003-1368-7190)  
ROZIZAA@GMAIL.COM

**RESUMO:** Neste trabalho, articulamos reflexões sobre a concepção de deficiência nas políticas de educação especial no Brasil no período da ditadura civil-militar, mediante análise documental cujo recorte temporal se delimita entre a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em 1973, e o ano de 1985. A investigação se sustentou nos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético. Desenvolvemos a tese de que a compreensão da deficiência constituiu inteligibilidade sobre a organização dos processos educacionais e a concepção de deficiência foi constitutiva dos processos de incorporação dos sujeitos ao sistema de ensino e ao mercado de trabalho. A educação no período se traduziu em estratégia psicossocial da classe dominante para a internalização de consciência coletiva homogênea legitimadora do regime e do grupo no poder. A política de educação especial no Brasil incorporou inteligibilidade e modelo de serviços das instituições privadas de educação especial, cuja concepção de deficiência se assentava na dicotomia entre o normal e o patológico. A base biologizante desse modelo subordinava os processos pedagógicos à medicina positivista e funcionalista e se articulou ao binômio ordem e progresso, à normalização, seleção e classificação dos anormais, de modo a torná-los produtivos à sociedade capitalista e funcionais ao modelo político da ditadura. **PALAVRAS-CHAVE:** Educação especial. Pessoa com deficiência. Política educacional. Ditadura civil-militar. Normal e patológico.

**RESUMEN:** En este trabajo, articulamos reflexiones sobre el concepto de discapacidad en las políticas de educación especial en Brasil durante el período de la dictadura civil-militar, a través de un análisis documental cuyo marco temporal se delimita entre la creación del Centro Nacional de Educación Especial (Cenesp), en 1973, y el año 1985. La investigación se basó en los supuestos teóricos y metodológicos del materialismo histórico y dialéctico. Desarrollamos la tesis de que la comprensión de la discapacidad constituía la inteligibilidad sobre la organización de los procesos educativos y la concepción de la discapacidad era constitutiva de los procesos de incorporación de los sujetos al sistema educativo y al mercado laboral. La educación en el período se tradujo en una estrategia psicosocial de la clase dominante para la internalización de la conciencia colectiva homogénea que legitimaba al régimen y al grupo en el poder. La política de educación especial en Brasil incorporó el modelo de inteligibilidad y servicio de las instituciones privadas de educación especial, cuya concepción de la discapacidad se basó en la dicotomía entre lo normal y lo patológico. La base biologizante de este modelo subordinó los procesos pedagógicos a la medicina positivista y funcionalista y estuvo vinculada al eslogan orden y progreso, a la normalización, selección y clasificación de anormales, a fin de hacerlos productivos para la sociedad capitalista y funcionales para el modelo político de la dictadura. **PALABRAS CLAVE:** Educación especial. Persona discapacitada. Política educativa. Dictadura civil-militar. Normal y patológico.

**ABSTRACT:** In this paper, we articulated reflections on the concept of disability in the special education policies in Brazil during the period of the civil-military dictatorship, through documentary analysis delimited between the creation of the National Center of Special Education (Cenesp), in 1973, and 1985. The research was based on theoretical and methodological assumptions of historical and dialectical materialism. We developed the thesis that the understanding of disability constituted intelligibility on the organization of educational processes and the concept of disability was constitutive of incorporation processes of subjects to the education system and to the work market. Education in the period was translated into the psychosocial strategy of the ruling class for the internalization of the homogeneous collective conscience that legitimates the regime and the group in power. The special education policy in Brazil incorporated intelligibility and the service model of special education private institutions, whose concept of disability was based on the dichotomy between normal and pathological. The biological basis of this model subordinated the pedagogical processes to positivist and functionalist medicine and articulated itself to the binomial order and progress, to the abnormal normalization, selection and classification, in order to make them productive to capitalist society and functional to political model of dictatorship.

**KEY WORDS:** Special education. Disabled person. Educational Policy. Civil-military dictatorship. Normal and pathological.

## INTRODUÇÃO

O objetivo central do estudo é discutir a concepção de deficiência nas políticas públicas de educação especial no Brasil no período da ditadura civil-militar. Trabalhamos com análise documental a partir do recorte temporal que se inicia com a institucionalização da educação especial como política pública no Brasil, compreendida aqui pelo marco de criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) em 1973, e finaliza em 1985 com os estertores do regime militar.

Partimos do pressuposto de que a forma de compreender a deficiência constituiu uma inteligibilidade sobre o modo de organizar os processos educacionais para os alunos com deficiência. Do mesmo modo, a concepção de deficiência presente nas políticas públicas para a educação especial no país foi um elemento constitutivo dos processos de incorporação dos sujeitos com deficiência ao sistema de ensino, visando sua inserção no mercado de trabalho.

Os preceitos da teoria do capital humano estiveram presentes nesse processo, mediante relação direta entre educação e desenvolvimento econômico, a partir da premissa de que a primeira era um investimento indispensável para a valorização do indivíduo frente ao mercado de trabalho. Conforme Frigotto (2000, p. 41), “a educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda”.

A década de 1970, em termos mundiais, foi marcada pela crise econômica generalizada que seguiu a crise do petróleo, mostrando “ao mundo que os governos tinham limites muito mais estreitos do que se imaginava até então para a condução da política econômica” (DUPAS, 1998, p. 177). Nesse movimento de reorganização do capital, o neoliberalismo já estava em expansão na Inglaterra a partir de 1979 com Margareth Thatcher, e de 1982 com Ronald Reagan nos Estados Unidos e Helmut Khol na Alemanha. Na América Latina, a experiência neoliberal iniciou no Chile sob um regime militar desde 1973. Essa filosofia ganhava expressão na luta contra a ideia de igualdade social, de distribuição da riqueza social, em “função da desigualdade social ter crescido relativamente ao desenvolvimento do poder de acumulação do capital. Para manter a sua ‘ordem’, a legalidade e legitimidade da desigualdade social” (COSTA, 2006, p. 77).

O Brasil, entre 1960 a 1980, sofre conseqüências da crise econômica mundial e da instabilidade política, em parte geradas pela renúncia de Jânio Quadros em 1961, a conturbada posse de João Goulart e a intensa agitação em prol dos seus projetos de reformas de base, sobretudo

a que dizia respeito à reforma agrária, culminando no golpe civil-militar de 1964 que levou os militares ao poder (SBARDELOTTO, 2013, p. 2).

Sob o regime da ditadura civil-militar e a égide dos acordos com organismos internacionais e em um contexto político mundial do avanço do neoliberalismo, deu-se no Brasil a implantação de uma sistemática de trabalho educacional dirigida aos alunos com deficiência em todo país como política de integração social do deficiente. Vale ressaltar a importância do acordo entre Ministério da Educação e a United States Agency for International Development (MEC/Usaid). Registra-se a participação ativa de representantes desses organismos no Grupo de Trabalho que liderou o processo de criação do Cenesp. Nessa conjuntura política e econômica foi sendo organizada uma política de educação especial nacional que incorporou em suas bases o modelo, os serviços e a racionalidade da iniciativa assistencial privada (Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais -APAES), cuja atuação no setor se deu articulada ao poder público. Outro aspecto importante a ser destacado é que a racionalidade do modelo de atendimento e dos serviços ofertados aos alunos com deficiência no ensino fundamental seguiu a lógica impressa no conceito de integração, “aplicável não só na inter-relação dos recursos de educação especial, como também destes com o sistema geral de ensino e com os da comunidade em geral” (BRASIL, 1978, p. 178-179). A perspectiva da integração do sujeito com deficiência tinha como objetivo a normalização e a adaptação dos indivíduos:

Ao indivíduo cabe modificar-se; à sociedade, cabe adaptar. Ou seja, existe um liame entre a normalização do indivíduo (ou adaptabilidade) e a imutabilidade da sociedade (naturalismo). É a educação, com auxílio das correntes psicológicas, cujas raízes calcam-se *no pensamento positivista*, amolda-se aos seus objetivos de *socialização* (ou integração) e adaptabilidade (normalização) do indivíduo (CAMBAUVA, 1988, p. 45, grifos da autora).

No período em foco, a concepção hegemônica de deficiência estava sustentada numa dicotomia entre normal e patológico cujas raízes epistemológicas se assentavam na medicina positivista e no binômio tecnicista do ensino e aprendizagem (KUHNEN, 2016).

Para compreender esse processo, sustentamos nossa análise nos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético por entendermos as políticas educacionais num contexto de práticas sociais vivenciadas por sujeitos concretos. À vista disso, procuramos apreender e explicitar esses conflitos que, por sua vez, representam as forças sociais em disputas, num movimento de contradição dialética.

No intuito de mais bem explicitar as reflexões desenvolvidas acerca da concepção de deficiência presente nas políticas de educação especial no período ditatorial, elegemos alguns elementos fundamentais de orientação de nossa análise, como o contexto político e econômico e sua relação com o projeto de formação humana e a função da educação e da educação especial nesse momento histórico, buscando relacionar a concepção de deficiência ao modelo de atendimento proposto aos sujeitos da educação especial.

Nossa proposta metodológica para este estudo envolve análise de documentos orientadores que contêm as diretrizes para os processos de escolarização dos alunos com deficiência no ensino fundamental no período da ditadura civil-militar em âmbito nacional. Apoiamos nossas considerações acerca das transformações de significados que acompanham as bases das políticas educacionais no pensamento de Gramsci (1989) em relação ao espaço de disputa que perpassa uma intelectualidade no campo teórico. Concordamos com o autor quando ele afirma que esse processo de desenvolvimento político está ligado a uma dialética intelectuais-massa na busca de uma hegemonia que pressupõe “[...] indubitavelmente que se deve levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida” (GRAMSCI,



1989, p. 39). Portanto, entendemos a relação da política e da linguagem da política em termos de produção de consciência e de racionalidade hegemônica.

Nessas análises, torna-se mister a história como categoria epistemológica. Isso quer dizer que os dados empíricos, intencionais, podem ser estudados pela história com objetividade. Por conseguinte, as fontes essenciais são interrogadas várias vezes, não somente em busca de novas informações, mas também obedecendo a um diálogo com elas para formular novas perguntas, entendendo que “[...] a interrogação e a resposta são mutuamente determinantes, e a relação só pode ser compreendida como um diálogo” (THOMPSON, 1981, p. 50).

Para a explicitação das reflexões desenvolvidas, organizamos nossa exposição em uma seção que apresenta elementos acerca da ditadura civil-militar, sua constituição e características, articulando-os com o seu projeto de formação humana e o lugar que a educação ocupou nesse período. Na sequência, abordamos a institucionalização da educação especial como política pública gestada e desenvolvida no período ditatorial. Por fim, arrolamos elementos que permitam compreender a concepção de deficiência presente nas políticas de educação especial do período em suas conexões com o projeto educacional então em curso. A partir dessas seções, nas considerações finais procuramos formular algumas sínteses.

## DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL E O PROJETO EDUCACIONAL

O regime de ditadura civil-militar foi instaurado no Brasil em 1º de abril de 1964, após o golpe que destituiu o presidente João Goulart. Dreyfus (1981) analisa esse acontecimento como uma estratégia bem-sucedida da “desestabilização” do regime populista de João Goulart, pela ação de uma elite orgânica formada por empresários e tecnoempresários, intelectuais e militares, representantes de interesses financeiros multinacionais e associados — exercendo seu poder de classe. Com essa análise, o papel relevante comumente atribuído às Forças Armadas, assim como à “tecnoburocracia”, passa a ser atribuído aos empresários e banqueiros.

O núcleo ativo desse “golpe de classe” teria sido o complexo Ipes (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais) e Ibad (Instituto Brasileiro de Ação Democrática), cujos objetivos seriam, entre outros, restringir a organização das classes trabalhadoras, consolidar o crescimento econômico num modelo de capitalismo tardio, dependente, com alto grau de concentração industrial e integrado ao sistema bancário e promover o desenvolvimento de interesses multinacionais e associados na formação de um regime tecnoempresarial, sob a proteção das Forças Armadas” (DREYFUS, 1981).

Cumprir enfatizar que o golpe se deu num contexto de lutas de classes, de ameaça popular e da recessão econômica de 1963-1964, com obstáculos internos e externos ao avanço do desenvolvimento capitalista e com dois projetos preponderantes de capitalismo brasileiro, incorporados no Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico (1963-1965)<sup>1</sup> (PEREIRA, 1971). A ambiguidade do projeto do capitalismo brasileiro, nesse momento histórico, concretizava-se, de um lado, com o apelo maciço ao capital estrangeiro e, de outro, com um projeto de constituição de sistema capitalista “autônomo”, tendo como projeto vitorioso do golpe de 1964 o subsistema capitalista dominante internacional.

Segundo Mazzeo (2018), a burguesia no Brasil, historicamente, não dispunha de um projeto nacional claro, mas não renunciou aos objetivos que a levaram a ganhos financeiros em uma “economia predatória e espoliativa” e à manutenção do poder político. Por isso, duas

---

<sup>1</sup> O Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social: 1963-1965 (disponível em <http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/495>), tinha como objetivo “manter o crescimento econômico e reduzir a inflação – já como parte de condições impostas pelo FMI. O fundo condiciona essas metas a novos empréstimos e à renegociação da dívida externa (ASSIS, 2001, p. 29).

estratégias foram fundamentais: a restrição das liberdades democráticas e a superexploração do trabalho.

Diversos escalões das Forças Armadas se associaram aos setores majoritários das classes dominantes em coalizão, em nome da democracia, contra uma possível ameaça comunitarista. Em um contexto internacional de Guerra Fria (1947-1991), as “[...] reivindicações dos trabalhadores representavam, para as elites, uma luta que almejava a sociedade socialista” (FERREIRA; BITTAR, 2008, p. 334). Para a manutenção da hegemonia do capital era necessário que tais forças políticas interrompessem “[...] o processo histórico que havia se inaugurado após 1930 e, por conseguinte, libertassem o Estado da pressão dos ‘de baixo’”. (FERREIRA; BITTAR, 2008, p. 334).

Contudo, os militares não atuaram sozinhos uma vez que contaram com a participação ativa de um grupo de empresários paulistas articulados em torno da organização intitulada Operações Bandeirantes (OBAN). Segundo Melo (2012), a Oban foi o embrião do Destacamento de Operações e Informações (DOI) ligado ao Centro de Operações e Defesa Interna (CODI), estrutura encarregada de combater ações e movimentos contra o regime militar brasileiro.

A compreensão de Estado como articulação entre sociedade política e sociedade civil proposta por Gramsci (1989) contribui para o entendimento do fenômeno ditatorial no Brasil. Para o autor, a sociedade civil e, no seu interior, o empresariado, é parte do Estado, compondo ou não as esferas de poder, o que nos leva a concordar que o período em tela se constituiu em um regime de Ditadura civil-militar (FONTES, 2010). Além disso, o golpe de 1964 foi um dos momentos de natureza política de uma “expressão local e ‘periférica’ do movimento global de articulação do sistema capitalista internacional em busca do estabelecimento e consolidação de uma nova divisão internacional do trabalho” (PEREIRA, 1971, p. 45).

Consideramos que a forma de organização do Estado brasileiro, também nesse período, manteve suas características de modernização conservadora. As práticas políticas de reformas “pelo alto”, sem participação popular, acompanham o sociometabolismo de um capitalismo dependente (FERNANDES, 1981). Concordamos com Mazzeo (2015, p. 45) quando ele diz que “[...] o golpe de 1964 instituiu uma brutal ditadura burguesa, respaldada pelas forças armadas, que preparou o país para um salto de modernização reacionária, de forma a o inserir mais adequadamente no reordenamento internacional do imperialismo”. O efeito do crescimento da economia veio, contudo, acompanhado por fortes dificuldades de desenvolver uma consciência de classe operária face aos processos políticos repressivos.

Para a educação, nesse contexto, foi projetado o papel de criar as condições “[...] para legitimar o regime; o que significava adaptar e ajustar as gerações vindouras aos valores concebidos como essenciais pela nova ordem social que estaria sendo criada” (REZENDE, 2013, p. 46).

A estratégia psicossocial da classe dominante, de caráter ditatorial, revelava a busca de homogeneização da sociedade brasileira e, portanto, a criação de uma consciência coletiva homogênea para justificar os fundamentos da “hipotética democracia” do grupo no poder (REZENDE, 2013, p. 53).

A educação, portanto, foi um elemento central na estratégia ditatorial para legitimar a construção e evolução moral e cultural que se pautava na ideia de segurança nacional. Para isso, “[...] era necessário estabelecer projetos nas áreas educacionais para se conseguir, segundo os condutores do regime, impulsionar a incorporação de todos ao projeto de integração nacional pretendido pelo movimento [reacionário] de 1964” (REZENDE, 2013, p. 50).

Nessa breve contextualização do projeto de formação humana da ditadura militar, percebemos a defesa de um modelo de capitalismo como subsistema ao domínio internacional. À

educação coube contribuir para a construção de uma subjetividade caracterizada pela busca de coesão e de não contestação ao regime e a educação especial não ficou fora disso.

## **INSTITUCIONALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

A institucionalização da educação especial no Brasil como política pública de âmbito nacional para os alunos do ensino fundamental na década de 1970, no âmbito das ações emanadas do governo federal, deu-se mediante a criação de serviços de educação especial em todo território nacional. (BUENO, 1997; 2004; JANNUZZI, 2004b).

Um momento fundante desse processo foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), por meio do Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973, como órgão central de direção superior, tendo as suas atividades supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos considerados excepcionais (BRASIL, 1973). Desde a sua criação, o governo federal articulou ações conjuntas com a iniciativa privada, com a proposição de auxiliar “[...] as entidades públicas e particulares na racionalização de esforços, incentivando-as em suas iniciativas e prestando toda assistência técnica e financeira quando necessário” (BRASIL, 1974).

Dentre os estudiosos que analisaram esse período e a institucionalização da educação especial no Brasil, destacamos Bueno (2004; 1997), Jannuzzi (2004a; 2004b), Lemos (1981), e Rafante (2011), que também analisaram a concepção de deficiência ou de deficiente nesse período.

Jannuzzi (2004a) destaca que alguns acontecimentos colocaram a educação especial em evidência nesse período e ressalta fatores externos e internos que servem de hipóteses explicativas para a criação do Cenesp. No período pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945) havia uma quantidade de estudos e apresentação de soluções sobre a deficiência, em função de uma grande quantidade de pessoas mutiladas.

No contexto da ditadura civil-militar, tornar os deficientes úteis à sociedade tinha como elemento central a estratégia psicossocial de homogeneização das singularidades. A educação tinha como função contribuir para a constituição de uma consciência coletiva homogênea, para abolir os antagonismos, os conflitos e as diferenças de maneira geral.

Para a análise do processo de institucionalização e desenvolvimento da educação especial no Brasil, no período de 1973 a 1985, elegemos alguns documentos normativos e orientadores que consideramos importantes: a Constituição Federal do Brasil de 1967 e a Emenda Constitucional n. 1 de 1969; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/61 e Lei n. 5692/71; o Plano Nacional de Educação de 1962; o Decreto n. 24.794, de 14 de julho de 1934, que criou no Ministério da Educação e Saúde Pública, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo; o Decreto n. 64.920, de 31 de julho de 1969, que criou um Grupo de Trabalho para estudar o problema do excepcional; o Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Cenesp; o documento das diretrizes básicas para a ação do Cenesp; os Anais da Conferência Nacional de Educação, realizado no Rio de Janeiro em 1967, e o volume 1 do documento de análise dos principais problemas da educação brasileira de 1978.

O Plano Nacional de Educação de 1962, elaborado pelo Conselho Federal de Educação para um período de oito anos, previa 3% do orçamento total para o ensino emendativo, assim distribuídos: “[...] 75% para atender à manutenção, expansão e melhoria do ensino; 22% para

atender ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa, à realização de congressos e conferências; e 3% para bolsas de estudo a alunos a serem educados em condições especiais por falta de escola adequada”(BRASIL, 1962, p. 35).

De acordo com o item 10 do Plano, as “[...] bolsas de ensino primário destinam-se a alunos deficientes de qualquer ordem, cuja educação não se possa fazer nas escolas locais ou exijam internato” (BRASIL, 1962, p. 37). Esse percentual de 3% referente às bolsas se destinava à “[...] manutenção de estudos a alunos a serem educados em condições especiais, por falta de escolas locais de ensino emendativo” (BRASIL, 1962, p. 44).

A definição sobre ensino emendativo é apresentada no Decreto n. 24.794, de 14 de julho de 1934, que criou, no Ministério da Educação e Saúde Pública, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, e dispôs sobre o Ensino do Canto Orfeônico.

Art. 2º - O Ensino Emendativo, dentro das técnicas que norteiam cada uma de suas modalidades, será ministrado em estabelecimentos federais padrões e em estabelecimentos estaduais, municipais e particulares, sujeitos estes à fiscalização federal.

Art. 3º - Atendendo à destinação específica dos estabelecimentos de que trata o artigo anterior e em face da finalidade do seu conjunto, que é o aproveitamento e o corretivo possível dos anormais do físico, dos sentidos, da moral e da mente, com o objetivo utilitário social ao lado da proteção caritativa, o Ensino Emendativo inicialmente será ministrado nos seguintes estabelecimentos: a) institutos para cegos; b) institutos para surdos-mudos; c) escolas de prevenção; d) escolas de correção; e) escolas reformatórias; f) patronatos agrícolas (BRASIL, 1934).

Jannuzzi (2004b, p. 108) afirma que a expressão ensino emendativo se oficializou, como ramo do ensino supletivo, integrando o ensino especial, contraposto ao ensino comum, pelo Decreto Lei n. 20.826/1931, que se destinava aos “[...] anormais do físico (débeis, cegos e surdos-mudos), anormais de conduta, isto é, menores delinquentes, perversos, viciados e anormais de inteligência que não são conceituados” (BRASIL, 1931).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, não se referia a ensino emendativo, mas à educação dos “excepcionais”. Segundo Rafante (2011), essa Lei foi aprovada depois de treze anos de discussão por conta de diferentes interesses em pauta das instituições de educação especial que já vinham se organizando, principalmente os das Sociedades Pestalozzi (RAFANTE, 2011, p. 254). Explicitou-se, desde então, a posição oficial de preferência pelo ensino das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, visando à integração desses alunos na comunidade e prevendo apoio financeiro às entidades privadas dedicadas a essa especialidade. Um dos títulos desse documento trata “Da Educação dos Excepcionais”:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Além dos interesses das entidades privadas, esse era um momento em que as pessoas com deficiência começaram a se organizar e reivindicar mais espaços de participação social e de acessos aos serviços de saúde, educação, lazer, trabalho.<sup>2</sup> Dessa maneira, aumentava a demanda de educação especial e, por conseguinte, de seus custos. Por ser um serviço de alto custo, pela necessidade de profissionais de várias áreas, seria muito mais barato para o governo a educação dos sujeitos com deficiência ser enquadrada no sistema geral de ensino e/ou assumida pela iniciativa privada mediante subsídios. Afirmamos a defesa da inserção dos sujeitos com

<sup>2</sup> Sobre a história do movimento político das pessoas com deficiência, consultar: LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (comp.). História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.



deficiência no ensino regular, todavia, refutamos que esse processo seja proposto e organizado com objetivo primordial de racionalização dos recursos.

A partir da aprovação da Lei n. 5.692/71, a escola primária e o ginásio foram fundidos e denominados ensino de 1º grau e o ensino obrigatório estendeu-se, assim, para oito anos. O modelo a ser seguido para a universalização do ensino era o estadunidense, colocado como melhor exemplo de experiência e que mais refletia o espírito democrático de “igualdade de oportunidades destinadas a garantir a todas as crianças o pleno desenvolvimento de suas capacidades” (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1968, p. 59).

A educação especial estava contemplada no artigo 9 da Lei n. 5.692/71 e definida como tratamento especial para aqueles que “[...] apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971).

A Constituição Federal do Brasil de 1967, aprovada na passagem do governo Castelo Branco para o governo Costa e Silva, não mencionava a educação especial. Destaca-se que nesse período foi promulgado o Ato Institucional n. 5, atribuindo ao presidente da República a prerrogativa de decretar intervenção em estados e municípios, suspender os direitos políticos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais. Em 1969, com a Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro, o parágrafo 4º do artigo 175 passou a dispor sobre a educação de excepcionais (BRASIL, 1969a), incluindo esses sujeitos em termos constitucionais. Todavia, essa inserção já estava contemplada no texto da LDB de 1961, como vimos anteriormente.

Para estudar o problema do excepcional em seus vários aspectos, o Decreto n. 64.920, de 31 de julho de 1969, do Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou um Grupo de Trabalho que produziu e encaminhou à direção do MEC vários anteprojetos objetivando a criação de órgão em âmbito nacional para cuidar do problema dos excepcionais (BRASIL, 1969b). Esse Grupo de Trabalho foi composto por representantes de ministérios e da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (BRASIL, 1969b).

Como podemos verificar nos documentos analisados até a década de 1950, no Brasil, praticamente não se falava em educação especial, mas em educação de deficientes ou “excepcionais”. A educação dos deficientes era realizada, em maior parte, por instituições privadas e “ligadas a ordens religiosas”, sendo revestida de “[...] caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública” (BUENO, 2004, p. 113).

Com essas relações políticas no setor, durante as décadas de 1960 e 1970 ocorreu uma ampliação da rede privada de atendimento ao deficiente, o que reflete a importância cada vez maior dessas entidades no atendimento do excepcional — como a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaie) — e do espaço de atuação que encontraram para participar das decisões políticas no regime ditatorial. Esse foi um período também marcado pelas “[...] chamadas Campanhas Nacionais que pretendiam dar encaminhamentos às grandes questões sociais como alfabetização e as endemias” (BUENO, 2004, p. 121).

Entretanto, o ofício do MEC n. 93, de 7 de maio de 1971, recomendou a extinção das Campanhas Nacionais para dar lugar a um programa integrado de assistência a todas as categorias de “excepcionais”. Esse mesmo ofício criou um Grupo de Trabalho<sup>3</sup> para definir as características da unidade executora desse programa e orientar o poder executivo na instituição de uma Fundação de Assistência ao Excepcional (LEMOS, 1981, p. 72). Como resposta a esse ofício foi instituída a Portaria n. 86, de 17 de junho de 1971, que criou, no MEC, o Departamento de

<sup>3</sup> Trata-se do segundo Grupo de Trabalho, pois, em 1969, como vimos anteriormente, o MEC já havia criado um Grupo de Trabalho para estudar o problema do excepcional em seus vários aspectos.



Educação Complementar (DEC) e o Grupo Tarefa de Educação Especial (GTEE), “[...] com o objetivo de implantar uma sistemática de trabalho educacional dirigida aos excepcionais, em todas as suas formas, em todo o Território Brasileiro” (LEMOS, 1981, p. 72).

Um evento importante em 1971 foi o Seminário Latino-Americano sobre Planejamento e Organização de Serviços para Deficientes Mentais ocorrido em São Paulo (JANNUZZI, 2004a). Foi promovido pelos seguintes órgãos: MEC, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe) e *International League of Societies for Mentally Handicapped*. Dentre as diversas recomendações desse Seminário estava a “[...] criação de um órgão para definir a política em relação aos deficientes mentais” (MEC/CADEME/EPM, 1971 apud JANNUZZI, 2004a, p. 139).

O auxílio técnico dos organismos internacionais aos governos nacionais, propostos nesse Seminário, teve influência no Projeto Prioritário n. 35 que foi incluído no I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974), que teve a educação especial como uma das prioridades educacionais. Para o Projeto foi nomeado um Grupo de Trabalho composto por pessoas ligadas à área, tanto em âmbito nacional como internacional. Dentre os assessores internacionais estavam: “Esko Kosunen, UNESCO; James J. Gallagher e David Jackson, ambos da *US Agency for International Development (USAID/Brasil)*” (JANNUZZI, 2004a, p. 144).

Além da interferência dos organismos multilaterais na institucionalização da educação especial, outro elemento marcante foi a influência da Sociedade Pestalozzi, tal como analisou Rafante (2011), que destaca a gerência desse grupo-tarefa por Sarah Couto César<sup>5</sup>, que pertencia ao quadro de profissionais da Sociedade Pestalozzi no Brasil. Portanto, foi no contexto político da ditadura civil-militar, no Governo Médici (1969-1974) e sob influências dos organismos internacionais e das instituições privadas assistenciais de educação especial, que o Cenesp foi criado.

Em uma breve análise, foram essas as condições sociais e políticas nas quais se constituiu a institucionalização de uma política de educação especial em todo território nacional, a qual foi se afirmando, pelo menos no discurso oficial, como prioridade educacional das classes dominantes para corresponder à divisão econômica e social do trabalho. Com a crescente articulação do país com os Estados Unidos, o papel das Apaes também passou a ser marcante nas políticas de educação especial, fortalecidas pela composição de uma federação nacional em 1963 (SILVA, 2020).

As mediações aqui explicitadas foram delineando uma política de ação para os alunos com deficiência no Brasil. Nessa esteira, o Cenesp foi instituído como um órgão central para coordenar essas ações e vinculado ao discurso da “igualdade de direito da educação para todos” dos “países em desenvolvimento” e “no sentido de que a educação seja compulsória para todos, pelo menos na faixa etária de 7 a 14 anos. É nessa perspectiva que toma vulto a educação de grupos especiais” (BRASIL, 1974, p. 3).

Passamos agora a apresentar mais detalhadamente a concepção de deficiência incorporada nos documentos.

<sup>4</sup> Esko Kosunen e James J. Gallagher escreveram um trabalho especialmente para o projeto de educação especial em outubro de 1972, com tradução para o português de Maria Luiza Bittencourt, técnica do Inep (GALLAGHER, 1974).

<sup>5</sup> Sarah Couto César coordenou a Sociedade Pestalozzi do Brasil do final dos anos 1950 até 1965 (RAFANTE, 2011).

## A CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO DITATORIAL (1973-1985)

Consideramos como público-alvo da educação especial aqueles sujeitos para quem se dirigem as políticas de educação especial, ou seja, os sujeitos que são identificados no âmbito da política nacional. Também temos em conta que o conceito de deficiência é um instrumental para a definição desse público, o que envolve um conjunto de vocabulários técnicos e políticos para justificar os serviços a ele propostos.

Com base nessa compreensão, percebemos nos documentos analisados que, na definição do público-alvo da educação especial, há problemas na explicitação do que seja deficiência, que já está posto desde o momento de sua institucionalização. Um deles se refere à mudança de vocabulário e termos que são usados para demarcar o que seja deficiência: ora é utilizado o termo deficiência e ora, excepcionalidade.

Moura (2002) estudou os sentidos atribuídos à deficiência nas produções acadêmicas de 1970 e 1980 e verificou a presença constante do modelo patológico baseado num viés estatístico do conhecimento acerca da deficiência, com a presença de sintomas patológicos, escalas de inteligência, polaridade entre normais e desviantes, sadios e doentes. Podemos ver que a produção acadêmica da área refletiu a concepção de deficiência hegemônica (como doença, patologia) nas políticas de educação especial nesse período.

A concepção de deficiência e de organização dos processos escolares dos sujeitos com deficiência foi baseada em uma concepção médica positivista e, portanto, relacionada à doença, à patologia, acarretando sérios problemas, a exemplo da dependência ou da subordinação dos processos escolares dos alunos com deficiência aos diagnósticos.

O Plano Nacional de Educação Especial (1975/1979) previa a elaboração de propostas curriculares para os deficientes mentais educáveis, deficientes auditivos e superdotados. Elas foram desenvolvidas em termos de projetos-pilotos com um modelo de currículo por desempenho e destinado às formas segregadas e integradas de educação especial, partindo “[...] da constatação de que a qualidade do atendimento educacional ao excepcional no país era de baixo nível e da falta quase absoluta de instrumentos que contribuíssem para a adequação dos processos escolares às dificuldades dos excepcionais” (BUENO, 2004, p. 135-136). O autor salienta que tal modelo demonstra uma dicotomia entre pensar e fazer e uma limitação *a priori* do nível de escolaridade com o estabelecimento da terminalidade da escolaridade para os “deficientes mentais educáveis”.

Portanto, essas propostas se “[...] dirigiam a formas segregadas e integradas em salas comuns, não se configurando como adaptações curriculares, mas como propostas especiais, adaptadas a cada tipo de excepcionalidade” (BUENO, 2004, p. 137). Assim, eram conteúdos reformulados e adaptados, com necessidades explícitas de estratégias especiais com a adoção de vocabulário básico específico, o que inviabilizava a integração desses instrumentos por professores de classes comuns (BUENO, 2004).

No modo como a ideia de deficiência foi concebida na formulação das políticas de educação especial naquele período, prevaleceu uma compreensão hegemônica e dicotômica entre o normal e o patológico que se expressou principalmente na proposição do modo de organizar os serviços para os alunos com deficiência e um conceito biologizante cujo *modus operandi* é a mensuração das faculdades mentais por testes. A base teórica de sustentação dessa concepção é a psicologia estruturalista e funcionalista que preconiza uma dicotomia homem versus mundo, mediante visão de homem e de sociedade positivista que se embasa “[...] no binômio ordem e

progresso e reverte-se em ajustamento e utilidade” (CAMBAÚVA, 1988, p. 79). Tais pilares se revelaram funcionais ao modelo capitalista da ditadura civil-militar.

A normalização pode ser considerada uma necessidade da sociedade nesse momento histórico de ditadura civil-militar. Cambaúva (1988, p. 69) enfatiza que “[...] a educação especial e a seleção e classificação dos anormais tem ligação direta com a ordem, de modo a torná-los produtivos na sociedade em que estão inseridos”. Portanto, prevalecem as razões econômicas e políticas na perspectiva de tornar os sujeitos, com ou sem deficiência, úteis ao modo capitalista de produção.

Embora a realidade histórica vá se reconfigurando de acordo com os novos acontecimentos na trama de relações dialéticas dos sujeitos envolvidos na realidade objetiva — aqui com a participação mais efetiva do movimento das pessoas com deficiência, a burguesia no poder e exercendo o seu poder de classe, vai reconfigurando os discursos em termos de racionalidade hegemônica conforme os interesses políticos.

O modelo educacional que conflui para essa concepção de deficiência baseada na dicotomia normal/patológico está ancorado no tecnicismo e positivismo. A educação, para Auguste Comte, abrange o conjunto das funções nacionais do poder espiritual, como um elemento fundamental na reorganização intelectual. Ao fim das contas, uma educação em função de uma moral *a priori* e sob o consenso de que, por meio da educação, “[...] o indivíduo se faça cidadão, se faça ser social. Esta educação deverá ser moral, já que a reforma intelectual é parte da educação moral” (CAMBAÚVA, 1988, p. 31). Na base sociológica está o entendimento de que o sujeito precisa ser adaptado aos ditames dos interesses da sociedade capitalista, a defesa de uma subjetividade homogeneizante para tornar os sujeitos úteis ao processo de subordinação aos interesses do grande capital.

Podemos verificar essa racionalidade hegemônica na concepção de deficiência apropriada pelas diretrizes básicas que orientaram a criação do Cenesp e que têm como princípio doutrinário a integração e a racionalização e como modelo o fundamento da homogeneização do ensino — homogeneizar para adaptar o indivíduo à sociedade.

A integração se configura como: do “excepcional” em relação a si mesmo e à sociedade; das áreas de atendimento aos “excepcionais” e das órbitas em que se processa o atendimento (federal, estadual, municipal, iniciativa privada). Por isso a diretriz de “[...] integrar o deficiente, sempre que possível, no ensino regular, proporcionando tratamento especial, segundo o grau e espécie de deficiência” (BRASIL, 1974, p. 14). Já o princípio da racionalização se refere aos recursos e está sustentado em “[...] ações baseadas no equacionamento das variáveis objetivos/recursos/limitações, pelo qual se estabelecem metas exequíveis a serem alcançadas nos prazos previstos, com o máximo de eficiência e com o menor custo operacional possível” (BRASIL, 1974, p. 17).

Podemos afirmar que estão presentes nos documentos das políticas de educação especial, no período em análise, uma concepção preponderante de deficiência como um horizonte de racionalidade sobre um modelo educacional sob enfoque sistêmico e diagnóstico prescritivo; individualização e homogeneização do ensino no qual a “[...] normalização aparece como dispositivo legal que nasce de novas concepções filosóficas e sociológicas do humanismo ou dos direitos humanos” (CAMBAÚVA, 1988, p. 96).

Esse modelo educacional se baseia na racionalidade dicotômica do normal e patológico, orientando um modelo de atendimento proposto nas diretrizes do Cenesp.

As políticas de educação especial no Brasil delimitam o público-alvo desde o momento de sua institucionalização como políticas públicas, a partir de critérios discriminatórios frente aos alunos considerados “normais”. A definição dos alunos com deficiências está relacionada

à incapacidade, desajustes emocionais, desvios (mentais, sociais, morais e de aprendizagens), distúrbios, problemas de conduta. Essas categorizações se referem a um padrão de “normalidade” de um aluno considerado regular ou normal, que é capaz, ajustado, não apresentando distúrbios, desvios ou problemas de comportamentos sociais ou de aprendizagens.

Dessa forma, afirmamos que a concepção de deficiência nas políticas de educação especial no Brasil, no período analisado, esteve sustentada numa dicotomia entre o normal e patológico. Trata-se de uma concepção definida em termos de sujeitos que desviam para menos ou para mais a partir de padrões físicos, mentais, comportamentais ou sociais e que, portanto, precisam de serviços especializados.

Entendemos que os alunos com deficiência têm direito à educação de qualidade, inquestionavelmente, da mesma forma que todas as crianças deveriam ter acesso. Todavia, ao diferenciá-lo como aluno especial, ou da educação especial, acaba-se diferenciando o processo de ensino e aprendizagem que deveria ser o mesmo na sua essência teórica e metodológica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo objetivamos refletir acerca da concepção de deficiência presente nas políticas públicas de educação especial no Brasil no período da ditadura civil-militar. Desenvolvemos, ao longo deste trabalho, a tese de que a forma de compreender a deficiência constituiu uma inteligibilidade sobre o modo de organizar os processos educacionais para os alunos com deficiência. Do mesmo modo, essa concepção de deficiência foi um elemento constitutivo dos processos de incorporação dos sujeitos com deficiência ao sistema de ensino, visando sua inserção no mercado de trabalho.

Tivemos como proposta metodológica a análise de documentos orientadores que contêm as diretrizes para os processos de escolarização dos alunos com deficiência no ensino fundamental em âmbito nacional. Elegemos como eixos de análises o contexto político e econômico e sua relação com o projeto de formação humana; a função da educação e da educação especial nesse momento histórico. Buscamos relacionar a concepção de deficiência ao modelo de atendimento proposto aos sujeitos da educação especial.

Compreendemos que o golpe de 1964 articulou diversos escalões das Forças Armadas aos setores majoritários das classes dominantes, com a participação ativa de empresários e representantes dos organismos internacionais. Sua atuação associada visava a manutenção da hegemonia do capital em momento de articulação do sistema capitalista internacional com vistas à consolidação de uma nova divisão internacional do trabalho. Os governos militares adotaram ações ditatoriais e truculentas de modo a suprimir as “liberdades democráticas”, na tentativa de soterrar os projetos antagônicos de sociedade.

Nessa esteira, a educação foi colocada a serviço do projeto de sociedade em curso para atuar como instância básica na internalização de uma consciência coletiva homogênea para a legitimação do regime e do grupo no poder. Nessa nova ordem social, o regime se dizia incumbido de abolir os antagonismos, os conflitos e as diferenças de maneira geral, portanto, fazendo parecer que não haveria espaço para diferenças de pensamento, comportamento, projetos e desejos. Contudo, estudos sobre o movimento político das pessoas com deficiência no Brasil têm servido como registro das tensões nesse campo.

Foi nesse contexto que a educação especial foi institucionalizada em todo território nacional como política pública. A educação regular e a educação para os alunos público-alvo da educação especial constituíram um projeto definido como estratégia psicossocial de homo-



geneização das singularidades, na busca por tornar os diferentes úteis à sociedade. Ao mesmo tempo, verificamos que havia a defesa de uma seletividade social para favorecer a ascensão cultural dos mais aptos.

A concepção hegemônica de deficiência e de organização dos processos escolares que foi incorporada no modelo de expansão das políticas de educação especial teve, nas suas bases, uma inteligibilidade e um modelo de serviços que já vinham sendo realizados pelas instituições privadas e assistenciais de educação especial. Desse modo, na concepção de deficiência contida nas formulações de políticas de educação especial permaneceu como compreensão hegemônica pautada numa visão dicotômica entre o normal e o patológico. Tal compreensão tem nas suas bases teóricas um conceito biologizante que se expressou nos modos de organizar os serviços para os alunos com deficiência, subordinando os processos pedagógicos à medicina ou à psiquiatria positivista e funcionalista.

## REFERÊNCIAS

- BITTAR, Marisa; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300004>
- BRASIL **Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Diário Oficial da União, Brasília, 4 jul. 1973, Seção 1, p. 6426.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Informações do Senado Federal. **Decreto n. 64.920, de 31 de julho de 1969**. Cria Grupo de Trabalho para estudar o problema do excepcional. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 1969b, Seção 1, p. 6649.
- BRASIL. **Análise dos principais problemas da educação brasileira**. Brasília: Grupo Especial MEC/CNRH-IPEA-IPLAN/PNUD-UNESCO, 1978. v. 1.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Lei n. 20.826, de 20 de dezembro de 1931**. Aprova e ratifica o convênio entre a União e as unidades políticas da Federação para o desenvolvimento e a uniformização das estatísticas educacionais e conexas. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1931, Seção 1, p. 20544.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1967)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 de janeiro de 1967.
- BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 de dezembro de 1961, Seção 1, p. 11429.
- BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de agosto de 1971, Seção 1, p. 6377.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 1962.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1974.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional n. 1, de 17 de outubro de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de outubro de 1969, retificado em 21 de outubro de 1969 e republicado em 30 de outubro de 1969a, Seção 1, p. 8865.
- BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto n. 24.794, de 14 de julho de 1934**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de julho de 1934, Seção 1, p. 15330.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 159-181.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2004.

CAMBAÚVA, Lenita Gama. **Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, Rio de Janeiro, 1967. **Anais...** Rio de Janeiro: MEC/Inep, 1968.

COSTA, Lúcia Cortes. **Os impasses do Estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil**. Ponta Grossa: UEPG; São Paulo: Cortez, 2006.

DREYFUS, René. **1964 -A conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classes**. Petrópolis, Vozes, 1981.

DUPAS, Gilberto. A lógica econômica global e a revisão do Welfare State: a urgência de um novo pacto. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 12, n. 33, p. 171-183, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v12n33/v12n33a13.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141998000200013>

FERNANDES, Florestan. **Poder e contrapoder na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia de pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 68-90.

GALLAGHER, James J. Planejamento da educação especial no Brasil. In: PIRES, N. **Educação especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974. p. 97-131.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

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

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, SP, v. 25, n. 3, p. 9-25, 2004b. Disponível: <<http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/235/237>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira(1973-2014)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEMONS, Edison Ribeiro. **A educação de excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil**. 1981. Tese (Livre-Docência) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1981.

MELO, Jorge José. **Bolesen, um empresário da ditadura: a questão do apoio do empresário paulista à Oban/Operação Bandeirantes, 1969-1971**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

MINTO, Lalo Watanabe. Verbete MEC/USAID: In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMETO, Maria Isabel Moura. **Projeto 20 anos de HISTEDBR: navegando pela história da educação brasileira**. Grupo de Estudos e Pesquisas “His-

tória, Sociedade e Educação no Brasil”. Campinas, SP: Faculdade de Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/creditos.html>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

MAZZEO, Antonio Carlos. **Estado e burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MAZZEO, Antonio Carlos. Notas sobre a autocracia burguesa, modernização reacionária e transição de longue-durée. **Margem Esquerda**, v. 31, p. 42-47, 2018. Disponível: <<https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/margem-esquerda-n-31-832>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

MORAES, Maria Célia M. de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 315-346, 2009. Disponível em: <[https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/15727/pdf\\_1](https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/15727/pdf_1)>. Acesso em: 08 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n2p315>

MOURA, Simone Moreira. **O sentido atribuído à deficiência nas produções acadêmicas da década de 1970**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2002.

PEREIRA, Luiz. **Estudo sobre o Brasil contemporâneo**. São Paulo: Pioneira, 1971.

RAFANTE, Heulália Charalo. **Helena Antipoff, as sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil**. Tese (Doutorado) - Universidade de São Carlos, São Carlos, 2011.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964 a 1984**. Londrina: Eduel, 2013.

SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. Educação no regime civil-militar (1964-1985) no Brasil e a teoria do capital humano. In: **XI JORNADA DO HISTEDBR: a pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**, 2013, Cascavel: Unioeste, 2013. v. 11. p. 1-18.

SILVA, João Henrique da. **Federação Nacional das APAES no Brasil, hegemonia e propostas educacionais (1990-2015)**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

## SOBRE OS AUTORES

Rosalba Maria Cardoso Garcia: Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Atualmente é professora associado III do Departamento de Estudos Especializados em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, organização escolar, trabalho docente, formação docente, ensino regular. Atualmente, coordena o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho - GEPETO.

Roseli Terezinha Kuhnén: Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016) e doutorado sanduíche em Sociology and Policy Education na University of Helsinki, Finlândia (2015). Mestre em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Especialização em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1997) pela Universidade. Profissional com 20 anos de experiência na área de Psicologia Escolar no Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, com ênfase ao assessoramento à coordenação pedagógica nas questões do processo de ensino e aprendizagem, inserção das famílias, nos processos de escolarização das crianças com

deficiências, processo de formação continuada da equipe técnica, supervisão local de estágio em Psicologia.

### COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; KUHNEN, Roseli Terezinha. Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 69-84, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufrb.br/rep/article/view/6257>>. E-ISSN: 2675-3294. DOI: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294rep.v1i1.6257>.

**Submetido em:** 06/04/2020

**Aprovado em:** 08/04/2020