
arquivos analíticos de políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volume 19 Número 16

10 de Junho 2011

ISSN 1068-2341

Infância e Deficiência no Brasil: Uma História de Ocultação e Silenciamento

Cristina Borges de Oliveira
Universidade Federal Fluminense

Citação: Borges de Oliveira, C. (2011) Infância e deficiência no Brasil: Uma história de ocultação e silenciamento. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19 (16). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/820>

Resumo: Este artigo corresponde ao desdobramento de pesquisa que estudou as políticas educacionais inclusivas, as concepções e veiculações, sobre infância e criança com deficiência na produção acadêmica da educação física brasileira. Objetivou compreender a história da infância no Brasil, da colônia à república, o papel dos poderes constituídos e da sociedade civil frente às problemáticas relacionadas às crianças com deficiência, na história das políticas educacionais brasileiras. Tendo como procedimento de investigação a pesquisa bibliográfica e documental, concluiu-se que a história da infância no Brasil é marcada pelo abandono e pelo descaso. Do completo anonimato nos primeiros séculos até os dias atuais, quando a criança é reconhecida como cidadã de direitos e deveres, a história do atendimento institucional e social à infância com deficiência é perpassada pelo distanciamento entre o dito, o escrito e o feito.

Palavras chaves: infância, criança com deficiência, políticas educacionais brasileiras

Childhood and Disability in Brazil: A History of Blindness and Silencing

Artigo recebido: 09-03-2010
Revisões recebidas: 12-30-2010
Aceito: 02-01-2011

Abstract: This article is a continuation of research involving inclusive educational policies, conceptions and transmission concerning childhood and the disabled child in Brazilian physical education academic production. The aim is to understand the history of childhood in Brazil, from the colonial period to the Republic and the role of government and civil society in relation to problems in the lives of children, specifically those with disabilities, in the history of Brazilian educational policies. Bibliographic and documentary research methods were used and the conclusion was reached that the history of childhood in Brazil has been marked by abandonment and disrespect. From total anonymity in the first centuries to our days, when the child is recognized as a citizen with rights and obligations, the idea of institutional and social care for children with disabilities has been given mere lip service.

Keywords: childhood, disabled children, Brazilian educational policies.

Infancia y Discapacidad en Brasil: Una Historia de Silencio y Ocultamiento

Resumen: Este artículo presenta una investigación que estudió políticas de inclusión educativa, los conceptos y orientaciones, sobre infancia y niños con discapacidad en la producción académica en el campo de la educación física en Brasil. El objetivo es entender la historia de la infancia en Brasil, desde el periodo colonial a la República, el papel de los gobiernos y la sociedad civil en relación con los niños con discapacidad en la historia de las políticas educativas en Brasil. La revisión de la literatura científica y documental permite llegar a la conclusión de que la historia de la infancia en Brasil está marcada por el descuido y el abandono. Del completo anonimato de los primeros siglos hasta nuestros días, cuando los niños están reconocidos como ciudadanos con derechos y deberes, la historia de la atención institucional y bienestar de los niños es pobre impregnado por la distancia entre lo que se dice, lo escrito y lo hecho.

Palabras clave: infancia; niños con discapacidad; Brasil; políticas educativas

Infância e Deficiência no Brasil: Introdução

A compreensão que a infância é um tempo peculiar da vida humana somente começou a emergir na Europa por volta dos séculos XVI e XVII, momento de grandes e profundas transformações sociais e econômicas, as quais permitiram a entrada em cena de novos problemas e atores sociais. Naquele contexto, começou-se a pensar a infância como tempo distinto (de preparação?) da vida adulta e a criança como objeto de intervenção, conhecimento e afeto. Tal movimento compreensivo da peculiaridade da infância vem sendo denominada, no interior das ciências humanas, de *invenção* do moderno ‘sentimento’, ‘idéia’ ou ‘noção’ de infância.

Iniciava-se aí a construção de um “estatuto da infância” (Varela & Alvarez-Úria, 1996, p. 8).¹, o qual viria a adquirir crescente importância e significado para a organização das chamadas sociedades modernas, especialmente, nas questões relativas ao controle e governo das populações. Circunscrito, na sua gênese, às classes mais abastadas e aos círculos cultos da sociedade francesa (Áries, 1981), a noção de infância sofreu grande expansão e consolidação geográfica e cultural nos séculos seguintes em estreita articulação com as grandes demandas da modernidade. Sua emergência, expansão e consolidação se inserem e participam ativamente das grandes transformações que caracterizaram a modernidade ocidental tais como “o aumento das populações urbanas, a crescente divisão do trabalho, a organização capitalista da acumulação e da propriedade e, posteriormente, a organização dos Estados-Nacionais [dos quais] emergem novos modos de ver indivíduos e

¹ Estatuto aqui deve ser entendido como código com significado e valor de norma que deve reger os modos de pensar, agir e sentir bem como a posição de indivíduos e grupos no interior da vida social.

populações'. (Bujes, 2003, p. 32)

A noção de infância acabou por se tornar o balizador de amplos e significativos processos de transformação social e cultural sendo fundamental para o processo de moralização social, para a civilização dos costumes e para a privatização do indivíduo e da família. É daí que surgem as buscas de melhores métodos para educar as crianças. É em função da moderna noção de infância, portanto, que ocorre a invenção da escola tal como a conhecemos. Varela & Alvarez-úria (1996) ressaltam a significativa importância “dos moralistas e homens da Igreja do Renascimento” para a consolidação e ampliação da noção de infância e para a invenção da escola na modernidade. Neste sentido, os autores ressaltam o fundamento autoritário que está na gênese do sentimento que nutrimos pela infância bem como na própria raiz da instituição escolar.

Objeto de atenção destes homens diante de uma Europa dividida pelo fanatismo religioso de católicos e protestantes, as crianças se tornaram ‘naturalmente’

[...] um dos alvos privilegiados de assimilação às perspectivas ortodoxias: os jovens de hoje serão os futuros católicos e protestantes de amanhã, e, além disso, sua própria fragilidade biológica e seu incipiente processo de socialização fazem-nos especialmente aptos para serem objeto de inculcação e de moralização (Varela & Alvarez-Úria 1996, p. 08)

As idéias religiosas – pautadas pela disciplinarização e pela vigilância - efetivaram-se principalmente por meio dos seus colégios. Os colégios católicos, em particular, podem ser tomados como verdadeiros laboratórios nos quais se criavam e aplicavam métodos de educação de meninos nobres e, posteriormente, burgueses. O objetivo da educação católica: governar a infância ‘rica’ submetendo-a a autoridade pedagógica para ensinar os meninos ricos a exercerem, quando adultos, funções de governo na sociedade. A infância empobrecida não receberá tanta atenção sendo relegada ao domínio público e educada em asilos, hospícios, hospitais e outros. Somente muito mais tarde - entre outros aspectos, por força da expansão capitalista e das lutas populares – as crianças pobres se tornaram alvo da intervenção das elites. Disto resulta que a moderna noção de infância somente a partir do final do século XIX na Europa começou a existir para as classes e grupos empobrecidos sendo que a expansão da escola pública e a obrigatoriedade escolar se constituiu em importante dispositivo propagador(Varela & Alvarez-Úria, 1996).

Assim, o reconhecimento da infância enquanto tempo distinto e peculiar e, conseqüentemente, da criança como objeto de atenção específica não ocorreu da mesma maneira em todos os países – e nem mesmo nas várias regiões de um mesmo país -, para todas as classes sociais e nem mesmo para meninos e meninas, negros e brancos de uma mesma classe social. É neste sentido que não existe apenas uma infância, mas diferentes infâncias, as quais são condicionadas por determinações como: "as classes sociais, os grupos étnicos, os grupos culturais, a raça, o gênero [...] deficiência, abandono, a vida no lar, na escola [...] e na rua." São as condições reais de vida da criança que caracterizam as "condições específicas que resultam na inclusão e exclusão de sentimentos, valores e direitos." (Kuhlmann Junior E Fernandes, 2004, P. 30)

As imagens dominantes de infância e de criança, entretanto, possibilitaram que as múltiplas infâncias fossem desconsideradas ao longo dos últimos séculos, momento em que se foi constituindo uma série de discursos e práticas que, aparentemente, colocaram a criança no centro da vida social. No cerne de tais discursos e práticas encontra-se uma concepção idealizada da criança como

reprodutora de cultura e conhecimento; a criança inocente, nos anos dourados da vida; a criança como natureza ou a criança científica, o 'desenvolvimento infantil' biologicamente determinado por estágios universais; e a criança como ser humano imaturo que está se tornando adulto(Moss, 2001, p. 239) (grifos do autor).

A etimologia da palavra infância pode ajudar-nos a compreender que o significado social da infância guarda alguma ligação com seus sentidos originais: a expressão latina *in-fans* refere-se aquele ou aquela que não fala.² Ou seja, a criança não possui a capacidade de produzir linguagem, o que a impede de elaborar narrativas e contar suas experiências como também de expressar seus desejos e necessidades. Desta ótica, a criança é alguém que não possui a racionalidade do sujeito pleno (o adulto). Aliada a sua suposta irracionalidade, a diferença corporal em relação ao adulto ajuda a compor o quadro idealizado da infância enquanto tempo de fragilidade e dependência. A dependência como marca característica da infância que era comum em tempos pré-modernos (Varela & Alvarez-Úria, 1996), aparece hoje (re) significada na idéia de imaturidade.

No Brasil, o processo de reconhecimento da moderna noção de infância e de criança pode ser identificado na segunda metade do século XIX: em 1830, o verbete criança aparece em dicionários de língua portuguesa, porém, ainda com o significado de cria da mulher, da mesma forma que plantas e animais também possuem suas crias (Mauad, 2000). A palavra criança é, portanto, associada ao ato de criação e não está relacionada unicamente aos filhos dos adultos humanos. As alterações estruturais, da sociedade e do Estado brasileiro, ocorridas a partir das últimas décadas do século XIX, porém, contribuíram para a generalização do uso da palavra criança com significado reservado à espécie humana.

É preciso, ressaltar, entretanto, que a noção da infância como tempo de preparação para o depois era, inicialmente, privilégio dos filhos das famílias nobres e/ou ricas as quais era dado o acesso à escola ou, quando não, a professores e preceptores particulares. Às crianças pobres do Brasil restava somente a luta pela sobrevivência, vivendo sem professores ou preceptores, em meio aos adultos e com eles relacionando-se de igual para igual, o que ocasionou, muitas vezes, o término precoce da infância. Para essas crianças, o preparo para a vida adulta dava-se através do trabalho e da inserção nas formas de vida da população pobre adulta. Alguns relatos encontrados nas memórias de vários estrangeiros que estiveram no Brasil colonial ajudam a compor um quadro de *uma* infância no país. Um deles escreve que “no Brasil não existem crianças no sentido inglês. A menor menina usa colares e pulseiras e meninos de 8 anos fumam cigarros.” (Leite, 1997, p. 37)

A história da infância no Brasil parece marcada pelo abandono e pelo descaso. Da colônia à república, pesam sobre a infância, especialmente a infância empobrecida, as mais cruéis formas de desamparo e de abandono sendo que os poderes constituídos e a sociedade civil jamais assumiram plenamente seu papel frente às problemáticas relacionadas à vida infantil (Freitas, 1997; Del Priore, 2000). Do completo anonimato nos primeiros séculos até os dias atuais, quando a criança é reconhecida como cidadã de direitos e deveres, a história do atendimento institucional e social à infância pobre é perpassada pelo distanciamento entre o dito, o escrito e o feito. Existe, portanto, uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais ou pelas autoridades, e aquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. O mundo do qual ‘a criança deveria ser’ ou ‘ter’ é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes sobrevive. O primeiro é feito de expressões como ‘a criança precisa’, ‘ela deve’, ‘seria oportuno que’, ‘vamos nos engajar em que’, etc. até o irônico ‘vamos torcer para’. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, o ensino, o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente se lhe está associada: aquela do riso, da brincadeira, da escola (Del Priore, 2000, p. 08).

Um dos indicativos deste estado de coisas pode ser percebido na escassez de dados concretos – demográficos e estatísticos - sobre a existência, presença e papel social da criança pobre nos vários períodos históricos brasileiros. Essa escassez está relacionada à omissão da inserção da criança no grupo familiar que ocorreu, sobretudo, pelas diferentes, ambíguas e, às vezes claramente preconceituosas terminologias pelas quais a criança pobre foi sendo registrada nos censos demográficos: órfãos, filhos ilegítimos, expostos, bastardos, menor.

A escassez de dados demográficos sobre a criança brasileira é expressiva da ocultação das crianças no contexto da vida social, política e econômica do País. O uso destes termos revela que as crianças não foram objeto de atenção por parte das políticas de identificação demográfica, o que se alia ao fato da histórica mudez

² Esse ponto de vista desconsidera que a criança, desde o nascimento, possui um sistema de comunicação, o qual mesmo não sendo percebido pelos adultos é utilizado por ela na sua relação com o mundo.

das crianças. Isto é, as crianças são duplamente ocultadas na história social do Brasil: elas não foram percebidas nem ouvidas. Nem falavam, nem delas se falava.

Ao se falar em uma ocultação da criança na história brasileira é importante ter em vista que quando se fala em crianças com deficiência a situação torna-se alarmante. Ainda mais ocultada, ainda mais silenciada, a criança que possui algum tipo de deficiência enquanto sujeito social praticamente inexistiu, em grande parte da história brasileira, enquanto objeto de afeto, conhecimento e investimento social e político. No contexto das políticas públicas, essa ocultação é expressiva das concepções e representações presentes na sociedade brasileira sobre a deficiência, contribuindo para a construção social do estigma relacionado às pessoas deficientes.

Nessa concepção, a deficiência aparece sempre em associação com a improdutividade e à incapacidade de aprendizagem, de elaboração intelectual e intervenção sobre a realidade. Uma eterna infância! Também a questão terminológica traz dificuldades de compreensão da especificidade da deficiência e revela que a pessoa deficiente foi incluída em categorias sociais marginalizadas como criminosos, pervertidos sexuais e doentes mentais (Bueno, 1997)

A literatura da área, educação especial, afirma a não existência de dados estatísticos que contemplem a especificidade da deficiência em um grande período da história brasileira. Também não existem pesquisas que dêem conta de mapear e discutir a contribuição das pessoas deficientes - e também das crianças deficientes - para o desenvolvimento sócio-cultural e econômico do país. As dificuldades de identificação das crianças deficientes, por sinal, não estão limitadas aos séculos anteriores. Alguns autores (Januzzi, 1997; Bueno, 1997) afirmam que ainda hoje essa dificuldade persiste e pode estar relacionada à concepção de deficiência como limitação na capacidade do indivíduo conseguir recursos para gerir sua própria existência, passando a viver na dependência de outrem.

Também se deve levar em conta que desde o período colonial e imperial até o período anterior à década de 1950, a deficiência poderia passar despercebida em uma sociedade não escolarizada como era a sociedade brasileira. Nesse contexto, acredita-se que o sistema de produção agrária em sua fase rudimentar permitia a inserção de pessoas deficientes no trabalho produtivo o que tornaria menos visíveis às diferenças e, em contrapartida, mais ocultadas no interior da vida social (Bueno, 1997). A partir da segunda metade do século XX, na esteira do desenvolvimento do conceito de direitos humanos, encontramos indícios relativos ao atendimento de crianças deficientes.

É deste momento em diante que se desenvolvem, com maior frequência, visibilidade e aplicabilidade, as políticas públicas sociais que buscam atender às necessidades de educação, saúde, transporte, lazer, cultura, etc., das crianças e pessoas que possuem limitações oriundas de deficiência. Começa-se, então, a construir um discurso que defende a necessidade de viabilizar condições de vida digna para essa parcela da população.

É também nas últimas décadas que o capitalismo deixou evidente outra face como condição necessária e fundamental à sua sobrevivência enquanto sistema que gera a vida social. Além de mercados produtores, evidenciou-se a necessidade de um quantitativo de consumidores. Neste sentido, não podemos abstrair o crescimento da indústria cultural de massas e, no seu interior, o surgimento e desenvolvimento de produtos culturais dirigidos às crianças que se tornam também potenciais consumidores.

Ademais, considerando-se que as idéias, conhecimentos e as práticas veiculadas no século XX alteraram radicalmente as condições do trabalho produtivo exigindo níveis mais elevados de escolarização da população, percebe-se a presença subliminar, nos discursos oficiais em defesa de certos direitos, do viés funcionalista e economicista atrelado ao atendimento institucional da criança deficiente. A complexificação da produção, sustentada pelo avanço científico-tecnológico, tem resultado na busca de ampliação do acesso à escola a todas as pessoas, o que inclui a criança com deficiência.

O que resulta destes processos simultâneos é que os avanços científicos favorecem a superação das dificuldades, porém, paradoxalmente, ao tornar-se mais complexa, a produção não permite a inclusão do público em tela. A rejeição pelo que é deficiente, *não perfeito, não belo, não móvel, não rápido, que tem déficit*, constrói uma idéia de degrau quantitativo, impedindo a absorção de mão-de-obra dessas pessoas. Então, porque a escola para todos? Aqui existe o caráter humanitário e de uma espiritualidade que, por sua vez, atrela-se à idéia de igualdade

na qual todos são considerados iguais sem o reconhecimento das diferenças e comprometimentos físicos ou mentais.

No interior de um sistema produtivo-econômico sustentado pela produção de excedentes e pelo lucro baseado pelo consumo, as crianças deficientes são consideradas improdutivas e onerosas tanto para o Estado como para a sociedade civil. Por isso, a defesa do acesso à educação escolar que se faz presente nos atuais discursos políticos toma a educação como investimento no potencial produtivo e consumidor das pessoas deficientes, mas contraditoriamente, as práticas que emanam destes discursos têm historicamente negado a ampliação dessa potencialidade.

Historicamente, até mesmo a concepção de educação enquanto investimento foi negado às crianças com deficiência no Brasil. Afinal, porque investir recursos e esforços na educação de crianças cuja expectativa de vida e produção são limitadas pelos 'defeitos' físicos, psicológicos, neurológicos, etc.? As crianças foram destinados sistemas precários de assistência e educação, quase sempre, restritos à perspectiva do treinamento e condicionamento com vistas a torná-las menos onerosas aos cofres estatais e menos ofensivas à vida social moderna.

A preparação para o exercício de profissões que estão na base da pirâmide social, portanto, para o exercício de trabalho manual, mal remunerado, pouco autônomo e criativo foi e é uma constante neste atendimento. O atendimento à criança deficiente, quase sempre relegado ao plano da caridade cristã e à filantropia, reforçou essa perspectiva. Presença marcante no que diz respeito à infância, de modo geral, as ações filantrópicas e caritativas sempre foram estimuladas pelo Estado que, assim, delegou à esfera privada a responsabilidade de prover a sobrevivência dos mais pobres e, no caso, da criança deficiente.

A presença da filantropia no atendimento à infância e à criança com deficiência é histórica no Brasil já que o cuidado aos desvalidos enquanto premissa cristã é parte inalienável da formação do país (Januzzi, 1997). Tal presença reafirma uma simbiose histórica entre o público e o privado no contexto do atendimento às necessidades das classes afastadas do poder e do acesso aos bens culturais. Segundo a autora, tal simbiose permite aos setores privados o exercício de uma influência nada desprezível na determinação de ações e políticas públicas.

É assim que, no decorrer do século XX, os grupos e organizações privadas que têm pleiteado questões referentes à educação e saúde da criança deficiente, têm reunido força política significativa para provocar avanços na legislação e nas políticas de atendimentos a essa população. O atendimento às crianças mais lesadas pela estrutura sócio-econômica apresenta-se como objetivo básico e argumento primário em favor da manutenção e fortalecimento destas entidades. Por outro lado, não se pode negar sua *função social* na redução do papel do Estado frente às demandas e responsabilidades para com este grupo.

As instituições de caráter filantrópico e caritativas têm prestado serviços gratuitos à parcela da população que apresenta deficiência e ocupado espaços que deveriam ser preenchidos pelo setor público. Para tanto, essas instituições, grupos e organizações recebem subvenção pública sob a forma de verbas, material didático-pedagógico, merenda escolar e concessão de docentes e técnicos (Kassar, 1998; Ferreira, 1998). O repasse de responsabilidade do público para o privado ocorre, prioritariamente, em áreas de difícil atuação como o atendimento de crianças e adolescentes delinquentes, usuários de drogas, desamparadas e que possuem alguma deficiência.

Assim, mesmo que reconheçamos o importante papel que os grupos e organizações privados têm exercido no que diz respeito a certas reivindicações e conquistas legais, não é possível deixar de assinalar que a atuação dessas organizações não tem realizado modificações significativas na estrutura social

de modo que se arrefeça a exclusão social das crianças em prol das quais organizam seus serviços e defendem a integração. Cada vitória legislativa é insuficiente para desfazer a contradição existente numa organização social que coloca a competitividade e a garantia de lucro para alguns, como meta prioritária (Januzzi, (1997, p. 185).

Historicamente, o atendimento realizado sob o viés da caridade e da filantropia tem contribuído para o aprofundamento da exclusão social uma vez que tais serviços são oferecidos como favor - não como direito - àqueles a quem atende. Kuhlmann Jr. (2000) ao discutir a presença destes grupos e organizações no contexto das instituições de educação infantil brasileiras alerta que o viés filantrópico e caritativo tem oferecido uma educação para a submissão que impede a elevação moral e intelectual das crianças e de suas famílias.

Mais do que uma formação para a emancipação, a filantropia pode ser vista como uma vigília que as classes e grupos detentores de poder e capital efetivam sobre as pessoas e grupos empobrecidos que têm sido, na maioria das vezes, considerados perigosos à organização social. Oferecido como serviço gratuito este contexto gera, principalmente, o arrefecimento de lutas populares por melhoria da qualidade de atendimento educacional para as crianças empobrecidas, e entre elas, para as crianças deficientes.

História das políticas de educação de crianças deficientes no Brasil: uma aproximação

No Brasil, foi no século XVIII que apareceram as primeiras preocupações com o destino das crianças pobres e, particularmente, das crianças com limitações oriundas de deficiência. Tais preocupações surgiram, prioritariamente, no contexto da caridade e filantropia cristã. Conforme Merisse (1997), as primeiras instituições de atendimento às crianças pobres, os asilos ou abrigos infantis, que recebiam todos os tipos de desvalidos – doentes mentais, delinquentes, deficientes podem ser vistos como a origem de todas as atuais instituições médico-assistencialistas e educacionais.

Esse fato pode indicar que a origem do atendimento à pessoa com deficiência traz algumas características: a abordagem assistencialista-caritativa e sua não-identidade específica, mas sua inclusão no 'mundo dos desvalidos' também possuidores de 'alma'(Kassar, 1999, p. 03).

A roda dos expostos, desde o século XVIII, era o mecanismo básico que procurava prover o sustento e a proteção às crianças abandonadas pelas famílias. Na maioria das vezes, localizadas em conventos de religiosas católicas, as rodas recebiam os filhos abandonados de segmentos empobrecidos da população em regime de internato(Marcílio, 1997). Ali essas crianças eram “criadas sem vontade própria, têm sua individualidade sufocada pelo coletivo, recebem formação escolar deficiente e não raramente são instruídas para ocupar os escalões inferiores da sociedade”(Passetti, 2000, p. 348).

No espectro do Estado, também foi à internação em instituições especializadas que marcou um primeiro momento no atendimento aos deficientes - cegos e surdos - no Brasil, acompanhando uma tendência já existente em países europeus desde a Revolução Industrial.³ Em 1857, foram fundadas o Instituto dos Meninos Cegos - mais tarde Instituto Benjamin Constant - e o Instituto dos Surdos-Mudos. Como funções principais, essas Instituições assumiram a perspectiva de proteger e abrigar, em regime de internação total, as crianças deficientes ensejando uma preparação de mão de obra para o trabalho manual, oferecendo oficinas profissionalizantes e de aprendizagem de ofícios como tipografia, encadernação, tricô, sapataria, entre outros.

Esse modelo de atendimento contribuía para construção da identidade social das crianças e jovens que propunha educar(Bueno, 1997). Segregadas em instituições especializadas, as crianças deficientes constituíram identidades sociais ligadas à incapacidade e à inferioridade, sem, contudo, haver um questionamento do próprio sistema que as acolhia em regime de institucionalização total. Afinal, o internato foi tido, não como campo de segregação, mas como espaço de proteção do deficiente em relação a um meio hostil que o

³ Na Europa, no entanto, já existiam escolas especiais para cegos e surdos há, pelo menos, um século antes da revolução de 1789, enquanto no Brasil, as instituições criadas em 1857 estão entre as primeiras iniciativas (BUENO, (1997).

discriminava. No internato as crianças deficientes poderiam viver entre iguais, sem sofrer o preconceito social. Nesse sentido, “a instituição total, mais do que [...] algoz, é encarada como [...] aliada.”(Bueno, 1997, p. 171)

As instituições e internatos que existiam, naquele momento, apresentavam também outros aspectos que reforçavam uma visão preconceituosa e excludente da deficiência. Por um lado, eram poucas as instituições que recebiam deficientes sendo que o alcance de uma vaga constituía-se em privilégio de alguns e acabava sendo visto como prêmio aos deficientes e às suas famílias. Por outro, essas instituições não efetivavam uma formação suficiente para a integração social daquele pequeno número de pessoas que delas se serviam, aprofundando a idéia de uma auto-imagem do deficiente como pessoas inferiores e incapazes de gerir a própria vida.

Posteriormente, por volta de 1870, apareceram as primeiras creches com a função social de acolher e proteger crianças menores de sete anos de idade, inclusive crianças em condições de deficiência. A difusão dessas instituições no Brasil foi resultado do processo de expansão das relações internacionais capitalistas na segunda metade do século XIX, sendo também marcada pela hegemonia do privado em detrimento do público(Kuhlmann Jr., 2000).

Alguns estudos históricos da sociedade brasileira apontam que naquele momento delineava-se, para o Brasil, um projeto modernizador que buscava inserir o país no contexto do capitalismo industrial. Naquele contexto, a educação escolar foi vista como meio privilegiado para que o país conquistasse um lugar no 'concerto dos povos cultos'. Ancorados nas teorizações raciais e em diversos interesses políticos e econômicos emergiam no Brasil, principalmente a partir de 1870, uma rede institucional de saberes que iria objetivar a transformação não só da constituição étnica do povo brasileiro, mas também de seus modos de ser, agir e pensar. Neste sentido, cabe ressaltar o saber médico, mais especificamente a higiene, como o corpo de saberes científicos que congregou força política suficiente para propor medidas que a curto, médio e longo prazo pudesse realizar as mudanças necessárias para colocar o Brasil e seu povo nos rumos da civilização.

Com a finalidade de realizar o necessário controle e ajuste da almejada civilização era preciso conhecer a população em suas características físicas e intelectuais e esquadrihar as formas de sociabilidade que aqui existiam e tentar sua transformação. A educação escolar foi, particularmente, vista como instância potencialmente construtora de novas formas de sociabilidade. O investimento na escolarização da infância ocorreu como meio de implantar novos hábitos culturais às crianças e famílias brasileiras.

A escola [...] foi projetada como instituição capaz de introjetar nas crianças maneiras julgadas superiores, modos considerados civilizados, orientando-as para assumir condutas inteiramente distintas daquelas que possuía(Vago, 2000, p. 126)

Porém, o investimento na educação da infância apresentava limites bem definidos já que não eram todas as crianças que interessavam à escola. Como ilustração destes limites, citamos o Regulamento de ensino de Belo Horizonte, de 1911(Op.cit.Vago, 2000) que excluía do conceito de aluno os “doentes, affectados por moléstias contagiosas incuráveis e os loucos”. Esta orientação pressupõe a exclusão das crianças com deficiência.

Foi o momento de constituição da criança como aluno, ocorrendo à busca de instrumentos teóricos que pudessem avaliar os potenciais de aprendizagem e desenvolvimento das crianças brasileiras para classificá-las em normais e anormais. Quais eram, então, os saberes que fundamentavam a ação da escola no sentido de classificação das crianças e seu encaminhamento a sistemas de ensino distintos? Foi a medicina higiênica, conhecimento oficial da transformação social, que assumiu a direção desse processo. Posteriormente, já no século XX, à medicina se junta a psicologia que a partir de então foi encarada como ciência-base da educação, seguindo um movimento que, na Europa, já se encontrava em pleno desenvolvimento.(Warde, 1997).

A imbricação medicina-pedagogia-psicologia sustentou a constituição de um arsenal de dispositivos disciplinares que originaram dois sistemas de ensino distintos e definidos pelas diferenças de seus destinatários: uma educação normal dirigida às crianças que apresentavam potencial de civilização, passíveis de serem moldados à lógica produtiva que buscava instalar-se; e uma educação emendatória, cujos destinatários eram

“criminosos, amorais, tarados, idiotas, cretinos, imbecis, surdos-mudos, cegos de nascença e deficientes físicos.” (Vago, 2000, P. 275).

A complexificação das condições de vida social que foram desencadeadas particularmente após a década de 20 alterou a situação sócio-educacional das crianças deficientes. De certa forma, ocorreu uma pressão para que os Estados nacionais incorporassem as lutas de classes e grupos excluídos. Esse processo contribuiu para que no Brasil, a partir da década de 1940, crescesse no contexto da máquina governamental, preocupações com a criação de órgãos e políticas que dessem conta de atender as necessidades infantis, de modo geral, e em especial, da criança deficiente.

Um dos focos dessas preocupações referia-se à ampliação do direito à educação, e não apenas a assistência, da infância desvalida.⁴ Considera-se, entretanto, que é a década de 1950 que vai inaugurar um novo momento no atendimento à criança deficiente, o qual se estende até os dias de hoje. (Bueno, 1997, P. 173). Esse novo momento é caracterizado, principalmente, pela

expansão da ação do poder público, com a criação e desenvolvimento dos serviços e educação especial no nível do governo federal e de todos os estados da federação, bem como pela disseminação de uma rede privado-assistencial que atinge todo o país e que tem sido caracterizada, exclusivamente, como um avanço em relação aos momentos anteriores. (Bueno, 1997, P. 173).

É desse momento em diante que, além dos internatos começam a se organizar as salas especiais em escolas de normais e públicas. Em outras palavras, começava-se a construir *outro* modelo de atendimento – o das salas especiais -, o qual deveria reduzir o isolamento social da criança deficiente. Porém, a estruturação destas salas não reverteu o preconceito e o estigma relacionado ao deficiente como também não oportunizou melhores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento às crianças atendidas. Ao longo do tempo, elas se tornaram um depósito de todas aquelas crianças consideradas 'difíceis' pela escola e pelos professores.

A construção social da anormalidade no Brasil imbricou-se, assim, ao conflito instituído entre as instituições totais e a escola regular. De um lado, os internatos continuaram a existir e, de outro, a escola regular foi se firmando e nela, foram se instalando salas especiais com o objetivo de atender-se às crianças ditas anormais. Embora desde os finais do século XIX, as estratégias classificatórias já estivessem presentes no horizonte pedagógico e político brasileiro, as primeiras classes especiais em escolas regulares somente começaram a ser organizadas na década de 1930. Isso demonstra que, nesse caso, houve uma demora na efetivação de ações e revela a pouca atenção dos poderes constituído às crianças consideradas anormais detectadas pelos serviços criados para este fim.⁵

É também na década de 1930 que a Educação Física (EF) Brasileira assumiu a função de conservação social e manutenção do *status quo* através da militarização do corpo que se dava a partir de três pilares: a moralização do corpo via exercício físico, o aprimoramento eugênico incorporado à raça e a ação do Estado sobre o preparo físico da população e suas repercussões no mundo do trabalho. Quando, em 1938, uma portaria do MEC proibia a matrícula de alunos que fossem incapazes para as aulas de EF escolar, explicitava quais as

⁴ Ampliou-se a rede de instituições de educação infantil bem como o sistema escolar público; criaram-se parques de recreação visando o atendimento a crianças oriundas de famílias operárias; foram propostas políticas promotoras de bem-estar social que abarcaram desde a criação de leis trabalhistas que garantissem direitos aos trabalhadores até a consolidação e ampliação de um sistema de educação especial.

⁵ A literatura pertinente informa a existência de órgãos públicos como a Central de Higiene e Saúde Pública (1850) que atuava nas escolas públicas e privadas brasileiras realizando a inspeção higiênica; o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (1903) que tinha como objetivo a criação de creches e jardins de infância assim como o atendimento à deficiência no Rio de Janeiro; o Serviço de Higiene e Saúde Pública (1911) no estado de São Paulo que também realizava inspeção médico-escolar em creches recomendando a criação de classes especiais para o atendimento à criança deficiente, entre outros. Cf. Januzzi, (1997).

intenções do projeto em curso. A EF estava centrada na atividade física sendo que, se o sujeito era incapaz de participação nas aulas, não poderia se envolver no modelo produtivo presente. Logo, era proibido de se matricular. (Castellani, 1988)

A lógica era a seguinte: o ensino público é gratuito porque é investimento. O indivíduo não paga pelo ensino, porém, recebe formação para o trabalho, portanto, pagará o investimento feito pelo Estado na sua educação. O deficiente era excluído do processo de escolarização, pois, entendia-se que se o indivíduo era incapaz e ineficiente para o trabalho, não poderia pagar o investimento. Não podendo produzir era visto como improdutivo em razão de sua deficiência.

No interior do projeto modernizador a infância, enquanto tempo de preparação e esperança de futuro, é considerada a categoria privilegiada sob a qual incidiam os investimentos políticos. Conhecer a criança e *protegê-la* das doenças, dos vícios, da criminalidade, *abrigá-la, prepará-la* para o exercício da vida social se caracterizou como palavras de ordem e, para tanto, tornou-se necessário classificá-las a partir de seu potencial de civilização. A escola e os professores foram, então, orientados para avaliar os graus de normalidade e anormalidade infantis, classificando as crianças em normais, subnormais e anormais e encaminhando-as, respectivamente, à escola regular, às classes especiais e aos asilos e internatos.

Note-se que a classificação de pessoas com deficiência com base em níveis de comprometimento é uma prática que, apesar de antiga e francamente cruel, tem ainda resquícios no final do século XX e início do século XXI, quando as políticas e os discursos apontam para a inclusão escolar de todos. A velha e excludente fórmula clínica que classifica os deficientes, em leves, moderados, severos e profundos desdobra-se na fórmula psicopedagógica que os toma, respectivamente, como educáveis, treináveis e dependentes. É esse o parâmetro definidor da oferta de distintos ambientes educacionais que, até hoje, prevalecem, e que durante muitas décadas vem subsidiando a chamada integração escolar da criança deficiente.

Com base nessa classificação, a criança considerada deficiente leve é aceita como educável e encaminhada a classes especiais em escolas regulares onde são funcionalmente alfabetizados até os 14 anos. São, então, enviadas para instituições de trabalho protegido sem outras oportunidades educacionais, particularmente, a continuidade da formação escolar. Ressalta-se que as classes especiais têm, historicamente, aglutinando crianças que não possuem nenhum tipo de deficiência e são classificadas e selecionadas pelo seu suposto fracasso na escola, em especial, na alfabetização. Ressalta-se que as chamadas classes especiais para deficientes mentais leves,

com raras exceções, são constituídas, em grande parte, por multi-repetentes, sem qualquer caracterização mais precisa de déficit intelectual. Ao colocar essas crianças no âmbito do atendimento escolar do deficiente mental, a educação especial contribui decisivamente para a disseminação da concepção de 'dificuldades de aprendizagem' inerentes aos indivíduos e, conseqüentemente, de avalizadora da função seletiva dos processos regulares de ensino, num sistema educacional que, até hoje, tem como uma de suas características básicas, a produção massiva do fracasso escolar que recai, fundamentalmente, sobre as crianças das camadas populares. (Bueno, 1997, p. 174)

Aqueles sujeitos com deficiência severa e moderada, por sua vez, são tidos como treináveis sendo inseridos em escolas especiais onde aprendem condutas básicas para o convívio social, as chamadas atividades de vida diária (higiene, alimentação, vestuário, etc.). Vistos como incapazes para a aprendizagem, essas crianças são alocadas em situações de condicionamento em ambientes pobres em estimulação e afetividade e treinadas para realizarem tarefas simples com base na repetição. Nestes ambientes prevalecem o estigma da incapacidade e a negação do direito a aprendizagem e ao convívio social pleno.

As escolas especiais também proporcionam treinamentos profissionalizantes - as oficinas protegidas - onde o deficiente exerce pseudo-atividades produtivas. O traço característico deste tipo de educação é a impossibilidade do sujeito deficiente realizar a atividade criadora do objeto sob o qual trabalha. A ele é destinada a execução do projeto criado por outro - geralmente o professor ou monitor da oficina -, o que o afasta do processo de humanização caracterizado exatamente pela possibilidade dessa atividade criadora e transformadora.

Já os deficientes que têm limitações mais graves, os chamados deficientes profundos, são assumidos como dependentes e encaminhados a instituições de cuidado e assistência social, muitas vezes em regime de internação. Nessas instituições, o objetivo básico é a proteção do deficiente da 'crujeza' do mundo lá fora, argumento já presente no século XIX, com ênfase na dimensão clínica e uma negação plena da capacidade cognitiva e do contato com os saberes e os grupos sociais.

Houve, contudo, avanços significativos nas últimas décadas no tocante a educação de crianças brasileiras - com deficiência - mesmo que se considere que os mesmos avanços sejam integrantes do (re) arranjos do capitalismo em crise e da estrutura do poder mundial. Tais re arranjos tem gerado políticas planetárias de educação, saúde, moradia, etc., *para todos* (1990). A política planetária da educação para todos, consagrada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos é o primeiro caso de definição de políticas no âmbito da estratégia de desenvolvimento humano. Neste contexto, a educação básica vem representando a possibilidade de satisfazer as *necessidades básicas de aprendizagem*, de todos, sendo vista como instrumento que faz avançar a eficiência econômica de cada um e, de acordo com as premissas liberais, do conjunto da população. (Coraggio, 1999)

As novas políticas sociais podem ser caracterizadas pela expressão *para todos*: saúde, água, saneamento, lazer e educação para todos. Mas não incluem empregos nem, portanto, renda para todos. O emprego e a renda poderiam sobrevir eventualmente da capitalização que os pobres fizessem do investimento em serviços sociais a eles dirigidos. Em conseqüência, tanto por razões de equidade quanto para promover o desenvolvimento, o Estado deve intervir para garantir que aqueles que não têm renda para obter esses *serviços* no mercado (aqueles que estão abaixo das linhas de pobreza ou indigência) os recebam como serviço público.

Este movimento tem sido articulado, mundialmente, a partir de uma série de encontros, seminários, congressos, conferências e similares, organizados pela Organização das Nações Unidas através de órgãos como UNESCO, UNICEF, PNUD e outros, tendo como principais patrocinadores o BM e o FMI. São eventos reúnem representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento e de organizações não-governamentais da maioria dos países do mundo. Neles, produzem-se uma série de documentos sob a forma de declaração de intenções, programas e planos de ação mundial que, por sua vez, servem como vetores de orientação para a definição de políticas educacionais nacionais, inclusive e, principalmente, nos países do chamado 'em desenvolvimento'.

É possível perceber que este movimento não se inicia nos anos 90, mas remonta a década de 1970 e 1980, porém, sua influência planetária somente intensifica-se nos últimos anos. Principalmente, a partir de 1990 é gestado um conjunto de orientações que têm sido otimizadas na definição de novas legislações educacionais em numerosos países. Podemos destacar, neste sentido, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990), a Declaração de Salamanca (1994), além da Década de Desenvolvimento Cultural (1988-1997) e da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação.

Neste movimento de organização e efetivação da ótica neoliberal no campo da política, da economia e da cultura a proposta de oferta, por parte do Estado, de políticas que atinjam *a todos*, porém, somente ofertando o *básico* vem adquirindo força crescente. Ao introduzir ao '*para todos*' o adjetivo *básico*, na verdade, ainda consolida-se e aprofunda-se a separação entre pobres e ricos, uma vez que aos alocados nas situações de miserabilidade e pobreza é destinado o básico enquanto os que podem pagar obtém serviços mais amplos e de melhor qualidade por meio do mercado regulador (Coraggio, 1999)..

No campo da educação, a expressão *básico* permite diferentes interpretações e pode limitar a oferta educacional ao limite mínimo (piso) e não ao máximo (teto). Frequentemente empregado como sinônimo de educação primária e/ou educação elementar, o termo educação básica, presente na Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990) e em todo um conjunto de documentos que daí derivou, pode reduzir ao invés de ampliar as oportunidades educacionais das crianças, jovens e adultos pobres (Torres, 1995). em especial, daqueles com necessidades especiais.

É de se ressaltar que tais avanços são também o resultado da organização e luta das pessoas deficientes na realidade brasileira. Algumas dessas conquistas nos textos legais podem ser destacadas: as menções

a educação especial na LDB 4.024/61 e a definição de campanhas governamentais como a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental em 1960.

Já a década de 1970 pode ser pensada como representação do marco da institucionalização da Educação Especial no Brasil com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola para todos. No ano de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 em seu 9º art. remete atenção à proposta de atendimento a deficiência *recomendando* que o estudante em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, aquele que possua deficiência seja física, seja mental, receba tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação. Ocorreram outras conquistas importantes como a criação de órgãos públicos equacionadores da educação dos sujeitos em tela como o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP - 1973), que inseriu o tema no planejamento de políticas públicas. Como efeito, deu-se a implantação de subsistemas de Educação Especial nas diversas redes educacionais públicas (federal, estadual, municipal) através de escolas especiais, classes especiais e através da visibilidade da necessidade de projetos de formação de recursos humanos.

Na atual legislação brasileira, alguns aspectos são dignos de serem ressaltados já que promovem a visibilidade dos sujeitos em cena. A inclusão educacional de pessoas com limitações procedentes de deficiência tem sido objeto de intensa movimentação e interesse aparecendo tanto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Art. 208, inciso III) quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Mas é somente a partir da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- 9.394/96 que a inclusão torna-se, de fato, temática e preocupação recorrente nos cotidianos e nas pesquisas educacionais. A LDB 9.394/96, portanto, se apresenta como marco significativo no campo dessas políticas públicas educacionais inclusivas ao prever a inclusão de pessoas portadoras de deficiência em todos os níveis de escolarização (da educação infantil à universidade).

Assim, embora não se possa negar que houve avanços significativos no tocante à assunção tanto pelo Estado quanto pela sociedade civil da problemática do atendimento à criança deficiente, prevalece ainda uma lógica excludente. Se essa ampliação possibilita o atendimento de um maior número de crianças, por outro lado, as referências científicas usadas para identificação da excepcionalidade pautam-se por uma suposta neutralidade. Esta postura culmina na incorporação como deficientes de um quantitativo de crianças cujas dificuldades de aprendizagem e inserção social estão - não no seu *déficit* biológico - mas na inadequação dos processos sociais e de escolarização.

Alguns autores (Bueno, 1997; Januzzi, 1997) concordam que, apesar de não existirem dados demográficos e censitários concretos quanto ao número de crianças atendidas pelo sistema de educação especial no Brasil, é possível visualizar uma estimativa de que somente 15% das crianças deficientes estão ou estiveram contempladas por vagas nas escolas e instituições especiais. Por fim, aquelas crianças matriculadas nessas escolas não têm efetivamente conseguido avançar no processo de escolarização e na integração ao mundo do trabalho, principalmente devido à má qualidade da educação ofertada.

A formação e a profissionalização dos professores que aí estão inseridos, a inexistência de estudos e produções que dêem conta da organização do trabalho coletivo dos quais a falta de propostas de aprendizagem e avaliação consistentes e coerentes com as possibilidades deste público são aspectos visíveis. Ainda, a renúncia do Estado em assumir as responsabilidades para com este sistema, a precariedade de espaço e material adequado ao ensino e a aprendizagem dessas crianças, e a própria segregação dos profissionais e espaços institucionais que lidam com essa problemática no Brasil. Estes são alguns indicadores que a educação especial tem contribuído muito mais para o aprofundamento da segregação e do estigma que, socialmente, tem marcado as crianças deficientes do que para a superação deste estado de coisas.

Hoje, aparentemente, inauguramos outro tempo no que diz respeito a essas questões. A educação da criança com limitações originárias da deficiência no Brasil – historicamente carente de atenção concreta e comprometida por parte do Estado – parece seguir caminhos igualitários. Nossas políticas educacionais apontam para a superação de preconceitos arraigados e sinalizam para a ampliação da esfera de pertencimento destes sujeitos. A complexidade da realidade, contudo, impede a mera celebração das conquistas e exige que estejamos

atentos às novas e sutis formas de construção de hierarquias que, classificando os indivíduos e afixando-lhes rótulos, definem posições e lugares sociais de inferioridade e superioridade para uns e outros.

Por isso, é fundamental que pesquisemos como estas crianças estão vivenciando a experiência de acesso a *escola para todos*? Que condições lhe tem sido oferecidas? Como são vistos e tratados pela estrutura administrativa, pedagógica e cultural na qual vem se inserindo enquanto estudantes? Estariam eles vivenciando uma inclusão que, de fato, os segrega ou oportuniza sua elevação moral e intelectual, incluindo aí a promoção para níveis superiores de escolarização? São estas, entre tantas outras, as questões que sinalizam para a necessidade de adentrar o interior das instituições escolares, em especial as públicas, a fim de perceber as possibilidades, implicações, limites e consequência desta política que tem sido considerada inclusiva.

Em outras palavras, trata-se de assentar algumas questões como ponto de partida para o questionamento das políticas e ações educacionais inclusivas enquanto proposta de inclusão social e cultural de crianças com limitações oriundas de deficiência. Em função desta compreensão, é de grande valor aceitar o sentimento inquietante de olhar para as políticas inclusivas questionando sobre o quanto ela beneficia, de fato, as crianças que possuam algum tipo de deficiência física ou sensorial e apresentam limitações no processo de aprendizagem.

Porém, pensamos que também é fundamental vê-la como ponto de partida para a ampliação do acesso e para a democratização da educação e da escola. Assim, sempre trabalhando em *um espaço de possíveis*, faz-se expressivo apreender o caminho percorrido e compreendermos que, se temos pequenos motivos para celebrar, também devemos nos preocupar em avaliar com olhos críticos e vigilantes aquilo que, ora, está em curso (Borges De Oliveira, 2009).

Referências

- Ariés, P. (1981) *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Borges de Oliveira, C. (2009). *Ações Afirmativas e Inclusão Sustentável de Estudantes com Limitações por Deficiência na Educação Superior*. Rio de Janeiro: PPFH/UERJ. Tese de Doutorado.
- Bueno, J.G.S. (1997) *A produção social da identidade do anormal*. In: Freitas, Marcos C (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez-USF-IFAN.
- Bujes, M. I. E. (2002) *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A
- Castellani Filho, L. (1988) *Educação Física no Brasil a história que não se conta*. Campinas: Papirus.
- Coraggio, j. L. (1999) *Desenvolvimento Humano e educação: o papel das ONGs latinoamericanas na iniciativa da educação para todos*. 2a ed. São Paulo: Cortez.
- Del priore, M.(ORG). (2000). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Ferreira, J. R. (1998) A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In: *Cadernos CEDES*, vol. 19, nº 46 , Campinas/SP.
- Freitas, M.C. de. (1997) Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/USH-IFAN.
- Jannuzzi, G. (1997) As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: Freitas, M.C. (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/USF-IFAN.
- Kassar, M. de C.M. (1999) *Deficiência múltipla e Educação no Brasil. Discurso e silêncio na história dos sujeitos*. Campinas: Autores Associados.
- Kulmann. Jr., M. (2000) *Educando a infância brasileira*. In: *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kuhlmann jr., Moysés; FERNANDES, Rogério (2004). *Sobre a história da infância*. In: Faria Filho, Luciano Mendes de (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Leite, M.L.M. (1997) *A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem*. In: Freitas, M. C (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/USF-IFAN.

- Marcílio, M.L. (1997) A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726-1950. In: Freitas, Marcos C. (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/USF-IFAN.
- Mauad, A M. (2000) A vida das crianças de elite durante o Império. In: Del Priore, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Merisse, A. (1997) Origem das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: Merisse, A. et all. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Moss, Peter. (2001) Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: Machado, M. Lúcia (org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez.
- Passeti, E. (2000) Crianças carentes e políticas públicas. In: Del Priore, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Torres, R.M. (1995) *Que (e como) é necessário aprender?* Necessidades Básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2a ed. Campinas: Papirus.
- Warde, M. J. (1997) Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: Freitas, M.C.(org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/UFS-IFAN.
- Vago, T.M. (2000) Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público de Belo Horizonte (1906-1920). In: *Educar em Revista*. Curitiba, No 16.
- Varela, J. & Alvarez-Uria, F. (1996). *A Maquinaria Escolar*. Teoria e Educação. Disponível em: www.pead.faced.ufrg.br . acesso em: 22/12/2010.

Sobre a autora

Profa. Dra. Cristina Borges de Oliveira
Universidade Federal Fluminense

Email: cristinaborges@id.uff.br

Graduada em Educação Física (UNICASTELO/RJ), Mestre em Educação Física (UNICAMP/SP) e Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ/RJ)

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica avaliada por pares

Volume 19 Número 16

30 de Maio 2011

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 EBSCO Education Research Complete, [Directory of Open Access Journals](#), ERIC, H.W. DIALNET, WILSON & Co, QUALIS – A 2 (CAPES, Brazil), SCOPUS, SOCOLAR-China Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/>

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil | Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil |
| Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil | Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil |
| Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil | Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal |
| Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil | Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil |
| Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil | Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal |
| Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil | Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A |
| Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil | Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil | Elba Siqueira Sá Barreto <u>Fundação Carlos Chagas</u> , Brasil |
| Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil | Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal |
| José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal | Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil |
| Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil | Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil |

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

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

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
- Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España
- Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España
- Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales, Chile
- Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
- María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile
- Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España
- Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México
- Inés Dussel** FLACSO, Argentina
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México
- Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
- Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA
- Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú
- Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México
- Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela
- Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España
- Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Paula Razquin** UNESCO, Francia
- Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España
- Daniel Schugurensky** Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá
- Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España
- Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

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

Associate Editors: **David R. Garcia & Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-
Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California,
Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California,
Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-
Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State
University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

