

arquivos analíticos de
políticas educativas

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



aapae | epaa

Arizona State University

Volume 27 Número 61

3 de junho de 2019

ISSN 1068-2341

Educação Especial como Política Pública: Um Projeto do Regime Militar?

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar



Andressa Santos Rebelo

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Brasil



Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi

Universidade Estadual de Campinas
Brasil

Citação: Kassar, M. de C. M., Rebelo, A. S., & Jannuzzi, G. S. de M. (2019). Educação Especial como política pública: Um projeto do regime militar? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(61). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4479>

Resumo: Este artigo aborda a formulação da Educação Especial como política pública nacional de educação. No conjunto do material pesquisado, encontram-se entrevista com a primeira Diretora Geral do Centro Nacional de Educação Especial, documentos internacionais, relatórios técnicos, legislação e estudos produzidos por solicitação do Ministério da Educação. Tais documentos são analisados considerando o movimento político da época, de modo a identificar argumentos e suas características filosóficas e ideológicas. O recorte histórico vai do final da década de 1950 a meados

da década de 1980. São discutidas as particularidades da política constituída nesse momento e o modo como pessoas com deficiência passam a ser consideradas como alunos.

Palavras-chave: Educação Especial; Política de Educação; História da Educação

Special Education as public policy: A project of the military regime?

Abstract: This article analyses the formulation of Special Education as a national public education policy. For the research, we conduct an interview with the first director-general of National Special Educational Center and analyzed international reports, technical reports, legislation and studies produced at the request of the Ministry of Education, considering the movement of the context, in order to identify their philosophical and ideological characteristics. Historical delimitation is defined from the late 1950s to the mid-1980s. The particularities of the policy, including how people with disabilities are recognized as students, are analyzed.

Keywords: Special Education; Education Policy; History of Education

La Educación Especial como política pública: ¿Un proyecto del régimen militar?

Resumen: Este artículo trata sobre formulación de la Educación Especial como una política nacional de educación pública. Para la investigación, hemos entrevistado la primera Directora General del Centro Nacional de Educación Especial y analizamos documentos internacionales, informes técnicos, legislación y estudios elaborados por solicitud del Ministerio de Educación, teniendo en cuenta el movimiento político de la época, con el fin de identificar los argumentos y sus características filosóficas e ideológicas. La delimitación histórica se define desde los fines de los años cincuenta hasta los ochenta del siglo XX. Las particularidades de la política de educación especial se constituyeron en este momento y las personas con discapacidades pasaron a ser consideradas alumnos.

Palavras-clave: Educación Especial; Política Educativa; Historia de la Educación

Introdução

O embrião do atendimento público direcionado a pessoas com deficiência no Brasil pode ser identificado à época do Império, com a criação, por Decretos Imperiais, de duas instituições para pessoas com deficiências sensoriais na década de 1850 (Jannuzzi, 1985). A partir de então, temos poucos registros das ações efetivadas pelo setor público para atender essa população. Com o advento da República, são identificados atendimentos em setores dentro de hospitais, como o Pavilhão Bourneville do Hospício Nacional de Alienados (Muller, 1998) e a seção de “anormais” do hospital de Juquery (Pinto, 1928), e orientações para funcionamento de escolas ou classes especiais, como a registrada no Decreto 5.884 do estado de São Paulo, em 1933.

Havia, portanto, um conjunto de leis estaduais do qual emanavam, direta ou indiretamente, instruções para a formação de classes e escolas especiais e, em alguns casos, indicando a desobrigação da matrícula escolar a alunos considerados incapazes, anormais ou ainda àqueles que não possuíam condições econômicas para frequentar a escola ou diante da inexistência de vagas. Não era possível identificar a existência de uma política nacional coordenada especificamente para esse setor. Na segunda parte do século XX, especialmente a partir da década de 1960, quando se instaura o regime militar brasileiro de 1964 a 1985, algumas ações convergem para a mudança desse quadro, com o estabelecimento de proposições claras, que passam a direcionar as ações da educação para essas pessoas em todo o país. Com foco justamente nesse período, este estudo propõe-se a identificar e analisar movimentos que favorecem a instituição da Educação Especial como uma

política pública no Brasil. Para cumprir o objetivo proposto, foram analisados documentos internacionais, relatórios técnicos, legislação e estudos produzidos por solicitação do Ministério da Educação a especialistas nacionais e estrangeiros, elaborados na época e que serviram como linhas mestras das ações posteriormente efetivadas. Foi também realizada uma entrevista com a primeira Diretora Geral do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Sarah Couto César¹. Para a leitura do material e sua análise, elegeu-se o foco nos seguintes aspectos: argumentos constantes nos estudos produzidos por solicitação do Ministério da Educação e Cultura (MEC); identificação dos protagonistas; direcionamento de ações a partir dos estudos encomendados e legislação produzida. A eleição dos aspectos observados ocorreu em dois momentos: os itens “argumentos constantes nos estudos produzidos” e “direcionamento de ações” foram escolhidos *a priori*, a partir de contato com a literatura já produzida no campo da Educação e da Educação Especial. O direcionamento do olhar para a “identificação dos protagonistas” foi desenrolando-se durante o estudo, no contato com o material coletado, quando foi percebida a frequência constante de alguns nomes, mesmo antes de ser instaurado o regime militar.

As análises foram realizadas considerando-se os aspectos acima, tomando por premissa o entendimento de que textos escritos, assim como outras produções humanas, são elaborados em determinado contexto histórico – econômico – político – social e trazem suas características filosóficas e ideológicas (Gramsci, 1987). Buscou-se, portanto, entender os processos de elaboração desse material, como fruto de tensões sociais, ancorados nos trilhos da história (Gramsci, 1987). Sob esse olhar identificamos como essa perspectiva incide na organização de linhas de ação definidas posteriormente pelo Governo Brasileiro.

A delimitação do período estudado foi se dando a partir do reconhecimento de um marco institucional: a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, em 1973. Levando em consideração as dificuldades na proposição de periodização em pesquisas históricas, apontadas por Saviani (2007), para delimitação do âmbito cronológico, este estudo propôs-se a buscar os fios ideológicos e políticos que culminaram com criação do CENESP e estudar sua influência no campo educacional, até o encerramento de suas ações na década de 1980. Dessa forma, o período estudado vai de 1958, com o início das Campanhas do Ministério da Educação para a população com deficiência, até 1986, quando o CENESP é extinto e ocorre a criação da Secretaria Educação Especial como Secretaria de Estado dentro do MEC,.

Esse período insere-se em momento histórico em que é possível verificar o estabelecimento de certo tipo de proteção social, no conjunto das propostas e ações desenvolvimentistas (Draibe, 2005). Entendemos que, nesse momento, a educação especial passa a ser vista como área de intervenção das políticas públicas, como política de Estado. Para essa identificação, recorreremos a estudos como o de Oliveira (2011) e o de Di Giovanni (2010), que nos explicam que políticas de Estado conseguem ultrapassar os períodos de um governo. Políticas públicas podem ser políticas de Estado ou políticas de governo. A diferença entre é a maneira como elas são institucionalizadas (Di Giovanni, 2010). Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (Oliveira, 2011), ultrapassando diferentes gestões.

¹ A entrevista foi realizada entre setembro e outubro de 2016, pelas professoras autora, professora, professora, em sua residência atual no Rio de Janeiro.

Primeiros Movimentos de Âmbito Geral: As Campanhas nacionais de Educação e Reabilitação de Deficientes (1958-1973)

A partir da primeira metade do século XX, o Brasil viveu um período de organização como país republicano, com a formação de um olhar direcionado à modernidade. A educação pública obedecia a um conjunto de leis e ações desarticuladas, a depender, muitas vezes, do compromisso de cada estado. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 critica essa situação:

[...] se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país (p. 188).

Ações efetivas são cobradas para a formação de uma educação pública articulada, com clareza em seus princípios e com a adoção do conhecimento científico:

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar (p. 188).

A partir de final da década de 1950, o Brasil viveu o período denominado por alguns autores como nacional-desenvolvimentismo (Oliveira, 1989; Ianni, 1996; Draibe, 2005), quando deixa de ser predominantemente agrário-exportador para se industrializar. No governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), ideais de modernização e desenvolvimento, presentes em seu Plano/Programa de Metas, concretizam-se na construção de uma nova capital com o intuito de levar progresso ao interior do país e abrir e incentivar a instalação de indústrias estrangeiras.

Do ponto de vista do pensamento desenvolvimentista, o capital externo era visto como colaborador num processo que levaria o país à autonomia e ao desenvolvimento. Para os países desenvolvidos, havia a percepção de que o subdesenvolvimento era sinônimo de miséria e esta condição predispunha à aceitação de formas consideradas inadequadas² de organização social e econômica, sob a avaliação de países capitalistas. Portanto, era preciso auxiliar os países periféricos na defesa do sistema democrático capitalista contra as ameaças de “ideologias antidemocráticas” (Cunha, 1991). Assim, recursos financeiros externos foram acompanhados por um conjunto de proposições técnicas e de procedimentos (*modus operandi*), que fizeram parte de planos de assistência técnica para a formação de serviços nacionais, incentivados e implementados pela Organização das Nações Unidas (ONU), pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e pelo Ponto IV³ por toda a América Latina (Gaio, 2008; Mendonça et al., 2006).

O espírito do Programa de Metas no Brasil, desenvolvido no governo de Juscelino Kubitschek, fundamenta-se na racionalidade, no planejamento e na antevisão dos problemas a serem

² Ressalta-se que essa movimentação ocorre no contexto da Guerra Fria.

³ Trata de um dos pontos do “Discurso sobre o estado da União” de Truman (presidente norte-americano), cujo foco é a ajuda a países subdesenvolvidos visando à ampliação do comércio entre essas nações e os Estados Unidos da América e evitar a influência do comunismo sob esses países (Gaio, 2008).

enfrentados por seus projetos. A educação, à semelhança do cumprimento das metas em setores econômicos e financeiros, deveria submeter-se também à planificação, à racionalidade e à experimentação sustentada por bases científicas. Foi dado enfoque à educação profissionalizante (Saviani, 2007) e as estratégias de ação e os projetos para essa área foram conduzidos por um forte aparato conceitual e técnico em acordo com as linhas mestras do governo. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) atuou justamente na esfera da planificação, junto a órgãos encarregados de estudar as condições reais da educação e de conceber soluções para o ensino no Brasil (Cunha, 1991).

A preocupação com a adoção de ações de bases científica e racional na educação já estava presente no Brasil, desde as primeiras décadas do século XX, como pode ser verificado em trecho de Helena Antipoff (1892–1974):

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

O impulso à industrialização e seus impactos na reorganização social, econômica e geográfica do país levam ao aumento da demanda por escola primária e o surgimento de contingente considerável de alunos com problemas de aprendizagem (Ferreira, 1993; Kassir, 1995). Apesar da demanda, a escolarização obrigatória brasileira era de apenas quatro anos e a rede de escolas atendia uma reduzida parcela da população, situação esta registrada e criticada pela UNESCO, em relatório datado de 1963 (publicado no Brasil em 1982).

Para enfrentar os problemas crônicos da educação brasileira (como a taxa de analfabetismo da população de 56% em 1940), a partir de 1947, durante o governo de Eurico Gaspar Dutra (1946 a 1951) o MEC promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) (Jannuzzi, 2004; Rafante, 2011; 2015), sendo que a pressão para o atendimento das pessoas com deficiências também foi absorvida por esse caminho (Bueno, 2004; Jannuzzi, 2004; Rafante, 2015). Essas ações ocorrem em meio ao processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961⁴.

Cabe lembrar que em 1944, na gestão de Gustavo Capanema⁵, Helena Antipoff é contratada para assumir funções no Departamento Nacional da Criança - DNCr (Rafante & Lopes, 2013), criado em 1940 para ser “supremo órgão [sic] de coordenação de todas as atividades nacionais relativas à proteção à maternidade, à infância e à adolescência”, dentro do quadro do Ministério da Educação e Saúde, (Brasil, 1940). O DNCr tinha dois braços: o Instituto Nacional de Puericultura (I.N.P.) e a Divisão de Proteção Social da Infância (DSPI), este coordenado pelo médico Gustavo de Sá Lessa (Overné, 2018, s/p). Antipoff e seu trabalho realizado na Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais já eram conhecidos na capital do país, especialmente após uma viagem de Gustavo Lessa a Minas Gerais, em 1942, e a posterior divulgação dos relatórios anuais de atividades da Sociedade Pestalozzi, pelo Departamento Nacional da Criança (Rafante & Lopes, 2013). O trabalho de Antipoff e o Instituto Pestalozzi passam a ser vistos como modelos para a formação de educadores

⁴ A Constituição Federal de 1946 define como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Art. 5º, XV, d).

⁵ Ministro no governo de Getúlio Vargas (1937 a 1945).

e de proposição de atendimento aos problemas da infância. Rafante e Lopes (2013) entendem que a atuação de Antipoff no Departamento Nacional da Criança possibilitou a realização de várias ações, inclusive dos seminários sobre a infância excepcional, nos anos de 1950, cujo objetivo “foi a constituição de um atendimento mais sistematizado para as crianças “excepcionais”, sob bases científicas comuns, partindo das ações realizadas pela Sociedade Pestalozzi do Brasil, buscando homogeneizar as ações e viabilizar a fundação de instituições especializadas em outras localidades” (p. 346). Nesse período Antipoff envolve-se com a criação das Sociedades Pestalozzi do Brasil, em 1945, e do Estado do Rio de Janeiro em 1948 (Rafante, 2011). Rafante e Lopes (2013) ainda afirmam que,

A partir do terceiro seminário, a mobilização começou a ultrapassar as fronteiras das instituições particulares existentes e passou a tentar viabilizar a participação dos órgãos governamentais no atendimento a esses perfis de crianças, contribuindo para colocar a questão em pauta junto às autoridades federais, estaduais e municipais (p. 346).

É provável que a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Decreto nº 42.728/1957), a primeira com foco na educação de pessoas com deficiências (assim como as posteriores), já no governo de Juscelino Kubitschek, tenha sido impulsionada pelo movimento empreendido pelos seminários nacionais, já que neles estavam envolvidos o Instituto Nacional de Educação do Surdo (INES)⁶, o Instituto Benjamim Constant e representantes das Sociedades Pestalozzi (Rafante, 2011). Essa campanha teve por objetivo “promover [...] medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional” (Brasil, 1957, art. 2º). A receptividade em relação ao que outros países vinham desenvolvendo na área fazia-se presente e, no documento, a cooperação técnica com instituições estrangeiras era enfatizada:

[...] para a consecução dos objetivos previstos no artigo anterior, a Companhia [sic] deverá: [...] c) financiar bolsas de estudos, inclusive transporte de bolsistas, no país e no estrangeiro para fins de aperfeiçoar e formar pessoas especializado [sic] na pedagogia emendativa; d) manter um serviço de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema dos deficientes da audição e da fala (Brasil, 1957, art. 3º).

O Decreto nº 44.236/1958 estabeleceu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais, que se propunha a “cuidar da integração dos cegos e amblíopes reabilitados em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas, tanto em instituições de natureza privada quanto oficiais” e “promover a integração dos deficitários visuais nos estabelecimentos de ensino dedicados aos videntes” (Brasil, 1958, art. 3º).

Nesse período, também foi aprovada a Declaração dos Direitos da Criança (1959), que estabelecia à infância defeituosa ou incapacitada o direito a receber tratamento, educação e cuidados especiais exigidos por sua condição peculiar (ONU, 1959). No ano seguinte, ocorreu a adoção da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino, pela Conferência Geral da UNESCO, que no Brasil foi formalmente regulamentada pelo Decreto nº 63.223 em 1968.

A influência dos organismos internacionais e demais órgãos e entidades estrangeiras se mostrava presente como orientação e modelo a ser seguido. Um dos objetivos da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais é que a ela caberia: “instalar e manter em funcionamento Centros de Reabilitação e Oficinas Protegidas, para deficitários visuais, tendo

⁶ No período dos seminários o INES tinha a denominação de Instituto Nacional de Surdos Mudos.

como paradigma as instituições do mesmo gênero, *reconhecidas como modelares, pelos órgãos competentes da Organização das Nações Unidas*". Ainda, objetivava-se "manter intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema dos deficientes da visão" (Brasil, 1958, art. 3º, grifo nosso).

O Decreto nº 48.961/1960 instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), que tinha a finalidade de promover educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das "crianças retardadas" (Brasil, 1960, art. 3º). No documento, estava prevista a cooperação técnica e financeira com entidades públicas e privadas que se ocupavam dessa população e a manutenção de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras (Brasil, 1960, art. 3º, I, VII).

Ressalta-se que nesse período havia, por um lado, a presença de, ao menos, duas percepções que se interconectavam e se complementavam: a de que as pessoas com deficiências possuíam incapacidades intelectuais e, portanto, a escolarização não seria possível para grande parcela delas, e a de que a atenção a elas era um assunto de filantropia. Muitas instituições especiais que surgiram durante o século XX tiveram como ponto forte a atenção às atividades de vida diária (AVD) e a reabilitação (atenção no campo da saúde). Por outro lado, há o surgimento e a disseminação dos pressupostos da normalização, que deram sustentação ao movimento de integração. Kassar (2011) registra que o dinamarquês Bank-Mikkelsen desenvolve ideias que contêm o princípio de Normalização e o introduz na legislação de seu país em 1959, através do *Mental Retardation Act* e, quase dez anos depois, o sueco Bengt Nirje formaliza o princípio e o publica (Nirje, 1999, citado por Kassar, 2011). Desde então, Normalização e Integração passam a fazer parte do discurso e da legislação de vários países.

As campanhas já estavam instaladas quando, em 1961, foi aprovada a primeira lei educacional a regular todas as etapas e modalidades da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 4.024. Esse instrumento estabelece que a educação do excepcional deva ser enquadrada no sistema geral de educação, no que fosse possível, (art. 88), o que pode ser identificado como incorporação no Brasil dos princípios de normalização e integração, já em discussão em âmbito internacional. Cabe ressaltar que os estudos de questões relativas à educação dos "excepcionais", nos Seminários sobre a Infância Excepcional, ocorridos entre 1951 e 1955, segundo Rafante e Lopes (2013) foram decisivos para a consideração da educação especial na elaboração da Lei 4024/61.

Durante a década de 1960, pode ser verificado um crescimento substancial de estabelecimentos que registram atendimento de Educação Especial, no ensino regular ou instituições especializadas, públicas e privadas, em diferentes estados do Brasil (Brasil, 1975a), seja em decorrência das campanhas, seja pela aprovação da LDB/61 que, explicitamente, faz menção a presença das crianças "excepcionais" nas escolas, e, ao mesmo tempo, garante aporte de recursos técnicos e financeiros dos poderes públicos a "toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais" (art. 89), ou ainda por pressão do movimento de pessoas com deficiências e/ou de pais e profissionais ligados a elas que, principalmente a partir da década de 1950, passaram a se organizar em associações em defesa de seus direitos (Jannuzzi, 2004).

Na sucessão do governo de Juscelino Kubitschek, Jânio da Silva Quadros assume a presidência em 1961, mas renuncia após poucos meses. Ao retornar de uma viagem diplomática, João Belchior Marques Goulart (Jango), vice de Jânio Quadros, assume a presidência de 1961 a início de 1964, quando foi deposto pelo golpe militar. Inicia-se a ditadura militar (1964-1985) e o General Humberto de Alencar Castelo Branco assume o governo, por escolha indireta do Congresso, a 31 de março de 1964. Logo após sua posse, como uma das primeiras ações para a área da infância, em 24 de agosto de 1964, Castelo Branco institui a Semana Nacional da Criança Excepcional, por meio do Decreto 54.188 (Brasil, 1964).

CENESP: Institucionalização e Articulação da Educação Especial (1974-1985)

No início da década de 1970, o movimento de integração já era forte, de modo que em 1971, foi aprovada a Declaração de Direitos do Deficiente Mental e, em 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Nesse período, o MEC recomendou a extinção das campanhas e a criação de um grupo de trabalho, o Grupo Tarefa de Educação Especial (GTEE), para definir as características de uma unidade executora para essa questão (Lemos, 1981; Rafante, 2011, 2015).

O decreto n.º 66.967/1970, que dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura, elenca o Departamento de Educação Complementar (DEC) dentre seus órgãos Centrais de Direção Superior (Brasil, 1970), setor do qual tomou parte Sarah Couto. No ano seguinte, a Portaria n.º 86/1971 cria o Grupo Tarefa Educação Especial no MEC, “com vistas a implantar uma sistemática de trabalho educacional dirigida aos excepcionais, em todas as suas formas, em todo o território brasileiro” (Aranha, 2005, p.30). A instituição do Departamento de Educação Complementar (DEC) e a formação do Grupo Tarefa de Educação Especial (GTEE) foram fundamentais para a organização do CENESP (Jannuzzi, 2004; Pires, 1974; Rafante, 2011; 2015).

Durante o regime militar (1964-1985), a idealização do projeto de desenvolvimento econômico foi condicionada ao que se denomina por “fascínio da modernização”. Gaio (2008) acredita que a argumentação em favor da modernização foi utilizada como empecilho para um desenvolvimento autônomo, transformando-se em mecanismo de dominação e/ou de controle da política interna pela externa. A associação direta entre o capital brasileiro e o capital multinacional tornou-se estratégia preferencial para o desenvolvimento do capital monopolista no país (Bresser Pereira, 2010; Ianni, 1996).

A educação possuía um papel de destaque na disseminação de valores e ideologias, tanto para a formação de certa elite - dos grupos dirigentes de órgãos públicos -, quanto dos setores populares para sua inserção na produção econômica, nas esferas que o demandassem. Na especificidade desse contexto histórico, político e econômico foi proposta a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), fruto dos estudos do Grupo Tarefa de Educação Especial. Sobre a origem desse processo, a psicóloga Sarah Couto César, primeira Diretora Geral do CENESP, relata:

[...] eu despachava diretamente com ele [Ministro Jarbas Passarinho]. E ele não era da área de educação especial, mas sempre aceitou totalmente tudo o que a gente falava. E aí [...] Vamos fazer um projeto... Que chamava Grupo Tarefa. Que era da época dos militares tinha muita terminologia militar [...] Grupo Tarefa de Educação Especial.

Autran e Loureiro (2010) relatam que Sarah Couto trabalhava na Sociedade Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro quando foi convidada, pelo então Ministro da Educação Jarbas Passarinho (1969 a 1974), a dirigir a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. As autoras afirmam que a partir dessa experiência, a psicóloga fez ver ao ministro que tais campanhas não eram suficientes para atingir todo o território nacional e propôs a criação de um órgão governamental centralizador de ações nas diferentes áreas da Educação Especial: Deficiência Mental, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual e Superdotação, que viria a ser o CENESP.

O início da década de 1970 parece ter sido um período de grande movimentação na educação especial. Em 1972 ocorre o 1º Seminário sobre Educação e Reabilitação do Excepcional, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em parceria com a Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o MEC e a CADEME, evento em que foi realizado um Curso de Atualização em Educação Especial, ministrado pelos professores Harry A. Stevens, William Gardner e Rick Heber⁷ (Autran & Loureiro, 2010). Na realização desse seminário, já estavam formadas as habilitações em Educação Especial em nível superior na PUC-Rio, de 1970, e na PUC Campinas, em 1971. Ainda em 1972, o número 127 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos foi dedicado à Educação Especial (Brasil, 1981).

Nise Pires, em finais de 1973, descreve o início do processo de criação do CENESP, do qual fez parte:

A 23 de julho de 1972, pela Portaria nº 86/72 – MEC-S.G., recebi a incumbência de, como gerente, organizar Grupo-Tarefa que empreendesse a montagem do Projeto Prioritário nº 35 – *Educação Especial*, do Ministério da Educação e Cultura [...] Tive o privilégio de selecionar e ter como colaboradores especialistas do mais alto gabarito – Elza Nascimento Alves, assessora-chefe do G.T., e Generice Albertina Vieira, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; Sarah Couto César e Olívia da Silva Pereira, do então Departamento de Educação Complementar; Zélia Paiva Nunes, da secretaria Geral [...] (Pires, 1974, p. 9, grifo no original)

A versão final do Projeto foi entregue à Secretaria Geral do MEC a 28 de fevereiro de 1973 e das atividades desenvolvidas, resultou a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Pires, 1974). O CENESP nasceu priorizando a integração social e escolar dos alunos com deficiências, procurando otimizar os recursos disponíveis e os conhecimentos das pesquisas médicas, biológicas e psicológicas para a prevenção e para a educação (Jannuzzi, 1985). Foi criado através do Decreto nº 72.425/73 no governo militar de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), no Ministério da Educação e Cultura como Órgão Central de Direção Superior, “com a finalidade de promover em todo o território nacional, expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”, com “autonomia administrativa e financeira, sendo as suas atividades supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura” (Brasil, 1973, art. 1º). Sarah Couto descreve:

[...] eu fiquei oito anos... Um bom tempo [...] Tinha muito mais verba, e muito mais independência pra aplicar a verba. [...] A gente fez no CENESP foi muita coisa mesmo. A gente viajava, a gente fazia reunião [...] porque realmente não faltava dinheiro, eu pedia ao Ministro e ele dava, por que nós fazíamos reuniões periódicas com as secretarias de educação de todo o Brasil, tudo financiado [...] A gente reunia toda a secretaria de educação do Brasil, aqui no Rio de Janeiro, no CENESP. Nós tínhamos um Conselho consultivo, não era deliberativo, com representantes, [...] de todos os ministérios [...].

Para a organização da pasta da Educação Especial, o Ministério da Educação e Cultura contou, além das participações citadas por Pires, com a contribuição de consultores de instituições especializadas e órgãos governamentais brasileiros, entre os quais Antônio dos Santos Clemente Filho, Vice-presidente da Liga Internacional das Sociedades Pró-retardados Mentais e Conselheiro da CADEME, Justino Alves Pereira, presidente da Federação Nacional das APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), Helena Antipoff, fundadora da Sociedade Pestalozzi no Brasil, Lizair de Moraes Guarino Guerreiro, Presidente da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do

⁷ Professores da Universidade de Wisconsin (EUA). Heber foi autor da primeira definição de Retardo Mental da American Association on Mental Deficiency (Autran & Loureiro, 2010), publicado no *American Journal of Mental Deficiency*, em 1959.

Brasil, Dorina de Gouvêa Nowill, diretora da Campanha Nacional de Educação dos Cegos-MEC e fundadora e presidente da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, entre outras personalidades já atuantes no campo da atenção às pessoas excepcionais.

Além da efetiva participação de Sarah Couto, atenção deve ser estendida à presença constante de outros membros da Sociedade Pestalozzi nos bastidores do que viria ser a política de Educação Especial no Brasil, seja anteriormente ao regime militar, como na organização dos Seminários sobre a Infância Excepcional, entre 1951 e 1955, com o protagonismo de Helena Antipoff (Rafante & Lopes, 2013), ou durante a ditadura militar, como na formação da habilitação de Educador de Excepcionais no curso de Pedagogia na PUC Rio, com o protagonismo de Olívia da Silva Pereira (Autran & Loureiro, 2010).

Assessores e consultores internacionais também contribuíram para a elaboração dos rumos da Educação Especial no Brasil, como parte dos acordos entre o MEC e a USAID [United States Agency for International Development], através do escritório de Recursos Humanos da USAID/Brasil (Pires, 1944, p. 87). Esses acordos propiciaram a vinda ao Brasil de “dois dos mais notáveis especialistas norte-americanos em Educação Especial” (Pires, 1974, p. 75), David M. Jackson⁸ e James J. Gallagher⁹, além de Esko Kosunen da UNESCO.

Quando da apresentação do relatório intitulado “Sugestões para o planejamento da Educação Especial no Brasil”, Gallagher expõe com grande minúcia os “modelos possíveis para a oferta de serviços educacionais aos retardados mentais” (Gallagher, 1972, p. 107). Segundo o consultor, a variedade de condições nas diferentes localidades do Brasil argumentava contra a adoção de uma única estratégia para a implantação de atendimentos às pessoas com deficiência (Gallagher, 1972). Considerando essa observação, o assessor elenca os seguintes serviços educacionais para o grupo de “retardados mentais educáveis”: *sala de recursos*, local em que “o aluno permanece na sala de aula regular durante parte do dia e vai para outra sala em outro período para receber aulas especiais preparadas por um professor com treinamento especial” (p. 107), *classes especiais*, que seria uma sala para “15-20 crianças retardadas, as quais permanecem durante todo o período escolar” (p. 108), *consultor para professores* “especialmente preparado [...] [que] terá como função principal trabalhar junto ao professor regular” (p. 109), *escola especial para o retardado*, que “atenda a criança durante o dia e, em alguns casos, que a criança more na escola” (p. 110), *programa de trabalho e estudo*, para “estudantes retardados de nível médio [que] despendem parte do tempo na escola e parte em uma situação real de trabalho onde se espera que desempenhem tarefas quando adultos” (p. 111), *experiência de vida em grupo*, para atendimento de “crianças retardadas no nível de idade do curso ginásial ou mais velhas [que] são levadas para o campo por períodos de 2-4 semanas onde ficam acampadas e aprendem hábitos de cuidados consigo mesmas e sociais, difíceis de serem adquiridos na escola” (p. 112) e *alunos como tutores de retardados*, alunos mais velhos e adiantados para auxiliar crianças que “não progridem” (p. 113). Há, ainda, a recomendação de desenvolvimento de *estudos especiais e serviços de apoio*, para “promover a realização de trabalhos, estudos, pesquisas e experimentação”, relativos a diferentes âmbitos da educação do “retardado mental”.

A proposta apresentada não se limitava aos serviços de atendimento, mas dizia respeito a critérios para encaminhamento e sugestão de formas de avaliação dos alunos por testes psicológicos específicos e currículos. Sobre o “retardado mental educável” e o currículo a ele destinado se afirma:
[...] pode-se esperar que, com a sua maturidade, vençam o currículo da escola primária, mas não vão além dele. [...] Usualmente é necessário apresentar lições

⁸ Superintendente para Pesquisas, Planejamento e Desenvolvimento da Superintendência da Educação Pública em Springfield, Illinois.

⁹ Diretor de Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, Chapel Hill, N. C.

menos difíceis, fazendo adaptações de material para atender a habilidades de abstração limitada. O material de leitura deve ser preparado, usando-se as experiências próprias da criança ou da família como base de aprendizagem. A matemática deve focalizar aspectos da vida, como compras. Não álgebra, nem geometria (Gallagher, 1972, p. 105).

O excerto do texto elaborado por Gallagher confere uma legitimidade científica/especializada à percepção difundida pela literatura da educação especial à época sobre a restrita educabilidade dos alunos considerados deficientes mentais, o que reforça as baixas expectativas em relação ao desempenho e inserção social dessa população, mesmo que o caminho escolhido fosse o da proposição de políticas para a alteração da desassistência vigente. A força da influência dessa concepção na constituição do CENESP e na assunção da Educação Especial como assunto e responsabilidade estatal não deve ser desconsiderada. Durante a existência do órgão muitas foram as formações realizadas, com importante alcance, conforme registra sua primeira Diretora.

Tinha muita gente no Planejamento que eu chamei, tinha muita gente que estava nos postos altos do Planejamento [...]. Uma das coisas que a gente (inaudível) era justamente a capacitação de pessoal, que naquele tempo tinha muito pouco [...] a gente tinha muita integração com as universidades também que estavam começando (Sarah Couto).

Almeida (2004), Mazzotta (1993), Autran e Loureiro (2010) relatam que as primeiras capacitações de professores para atuar em Educação Especial ocorriam em nível Médio, em Cursos Normais e especializações. Com a reforma universitária de 1968 e o Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, que abre a possibilidade de criação das habilitações nos cursos de graduação, iniciou-se a formação das habilitações em Educação Especial em nível superior, impulsionada pelo CENESP.

A formação de pesquisadores para a Educação Especial também contou com a constante interlocução internacional, especialmente americana. De acordo com o Relatório do Departamento de Assuntos Universitários do MEC (MEC, 1977 citado por Cardoso 2018, p. 94-95), em relação à formação de recursos humanos no exterior, até dezembro de 1977, o CENESP em parceria com o Programa de Expansão e Melhoria de Ensino (CENESP/PREMEN), havia enviado 14 bolsistas ao Curso de Mestrado em Educação Especial na *George Peabody College for Teachers*, nos Estados Unidos. O convênio firmado entre o CENESP e o PREMEN, que executava os acordos entre o MEC e a USAID, além de ter por finalidade formar especialistas em Educação Especial no país e no exterior, visava também à importação de equipamentos e material didático especializado, conforme informado por Sarah Couto ao *Jornal Diário da Tarde* (16 set. 1974; formação da Educação Especial brasileira, Gallagher afirma que “nenhuma pessoa vinda de fora para o Brasil, que tem sua própria cultura e tradição, pode ou deve tentar forçar uma maneira única para a obtenção de suas metas” e que a expectativa era de que “entre as sugestões, algumas possam ser julgadas úteis” (Gallagher, 1972, p. 131). No entanto, é preciso destacar que as medidas sugeridas exercem autoridade sobre o Grupo-Tarefa, ao serem apresentadas como diretrizes políticas e estratégias “decorrentes dos princípios doutrinários que orientam a educação especial” (Gallagher, 1972, p. 98). Ao fazer essa afirmação, imprime-se a ideia de que os conceitos trazidos por ele (experiência norte-americana) seriam as referências da Educação Especial e de sua organização:

No Ministério da Educação dos Estados Unidos foi estabelecido [...] um Departamento Especial para Educação da Criança Deficiente, encarregado de administrar todos os programas de educação da criança deficiente. Este fato [...] também permitiu que o Ministério da Educação se empenhasse em um planejamento

coordenado para a oferta de serviços de qualidade para a criança excepcional (Gallagher, 1972, pp. 127-128).

De acordo com Gallagher (1972), o trabalho de planejamento realizado pelo Ministério da Educação brasileiro poderia levar o Brasil a evitar erros cometidos em seu país e, ao mesmo tempo, a aproveitar inúmeras inovações que surgiram. O entendimento é de que seria necessário rever instrumentos já existentes a fim de determinar o que poderia ser adaptado aos objetivos brasileiros. A ONU ratifica esse posicionamento dizendo-se consciente de que “determinados países, em seu atual estágio de desenvolvimento” podiam “desenvolver apenas limitados esforços” para que as pessoas com deficiência fossem capazes de “desenvolver suas habilidades” e promover “quanto possível, sua integração na vida normal, buscando apelar à ação nacional e internacional para assegurar que seus princípios fossem utilizados como base comum de referência” para a proteção dos seus direitos (ONU, 1975, p. 1).

Cabe acrescentar que os documentos registrados como base para a formulação das ações da Educação Especial são a Constituição Federal de 1969, com atenção especial ao § 4º do art. 175, que estabelece que “Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais”, o art. 9º da Lei Educacional 5.692/71, que prevê que alunos que apresentem deficiências, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados devem receber tratamento especial, e o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 848/72 sobre a educação de excepcionais. A única referência à Lei de Diretrizes e Bases (4.024/61), na época em vigor, que propunha a educação dos excepcionais no sistema geral de educação, no que fosse possível, ocorreu como alvo de crítica no Parecer nº 848/72. Os relatores do Parecer entenderam que a LDB/61, apesar de possuir um princípio “rigorosamente correto”, era tímida ao assumir a proposição “no que for possível” e utilizava a expressão “excepcional” contemplando-a em “título em separado para a matéria – o título X” que acabava por “sublinhar a excepcionalidade” (Conselho Federal de Educação, 1972).

A movimentação em torno da Educação Especial no Brasil, a partir do início da década de 1960, parece impactar diretamente a implantação de locais de atendimento a essa população. O gráfico 1 registra o ano de possível implantação¹⁰ de cada estabelecimento com atendimento de Educação Especial: como Ensino Regular (ER) estão registradas as formas existentes nas escolas comuns (inclusive classes especiais) e como Instituição Especializada (IE) estão escolas ou clínicas de atendimento aos excepcionais (Brasil, 1975a).

¹⁰ No documento, não está explícita a forma utilizada de coleta de informações, portanto, não se pode assegurar se as datas apresentadas referem-se à implantação do local de atendimento de Educação Especial ou à criação do estabelecimento, já que uma escola pode ser criada em um ano e sua classe especial em data posterior. Ressalta-se, também, que neste período há o aumento do número de escolas públicas em todo o país.

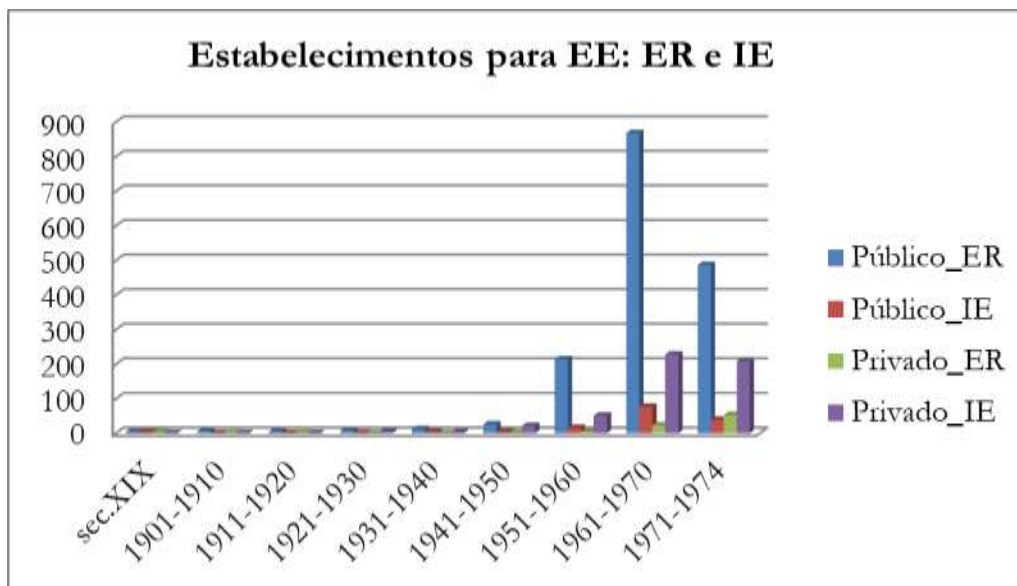


Gráfico I. Estabelecimentos para Educação Especial no Brasil: Ensino Regular (ER) e Instituições especializadas (IE).

Fonte: Brasil (1975a)

Verifica-se um salto considerável no número de estabelecimentos públicos de ensino regular, que passam a registrar existência de espaços de educação especial (classes especiais, salas de recursos, por exemplo) principalmente entre 1961 e 1974¹¹, período de existência e encerramento das campanhas e que são realizadas as atividades da força-tarefa para a instalação do CENESP. Ao mesmo tempo cresce também o número de estabelecimentos particulares/privados¹², especialmente na forma de instituições especializadas.

Relativamente aos alunos, o primeiro levantamento encontrado (Brasil, 1975b) registra que das 96.413 matrículas de alunos considerados da Educação Especial em 1974, 36.986 encontravam-se em estabelecimentos de ensino regular (das quais, 35.719 em escolas públicas). Em instituições especializadas encontravam-se 59.427 matrículas, das quais 40.348 em estabelecimentos não públicos.

Tabela 1

Matrículas de alunos da Educação Especial, por tipo de estabelecimento e dependência administrativa. Brasil, 1974

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada/particular
Ensino Regular	36.986	222	34.270	1.227	1.276
Instituições Especializadas	59.427	6.261	10.593	3.492	39.081
Total	96.413	6.483	44.863	4.719	40.348

Nota: Elaboração própria com base em Brasil (1975b).

¹¹ Observa-se que os intervalos são de 10 anos, salvo o último que se refere a, apenas, quatro anos, pois o material foi publicado em 1975.

¹² Faz-se necessário esclarecer que nos primeiros levantamentos, os estabelecimentos não públicos foram registrados como “particulares”, sendo eles com ou sem fins lucrativos.

A distribuição de matrículas levantada no início do funcionamento do CENESP apontava para a forte concentração da frequência dos alunos em instituições especializadas (mais de 61% do total das matrículas) e o protagonismo marcante do setor privado (filantrópico) nesse tipo de instituição, responsável por mais de 65% do total das matrículas nessa forma de atendimento. Por fim, na distribuição entre matrículas em estabelecimentos do setor privado ou do público, encontravam-se 56.065 matrículas (aproximadamente 58% do total) em estabelecimentos públicos e 40.348 (aproximadamente 42% do total das matrículas), sob a administração do setor privado/particular.

Na década de 1980, há a continuidade de convergência entre o discurso nacional em relação ao atendimento especializado e as proposições dos organismos internacionais de cooperação multilateral; técnica e novas tecnologias são vistas como grandes armas para a eficácia no atendimento à pessoa com deficiência, com as políticas públicas induzindo o seu desenvolvimento e sendo por estas induzidas. No Programa de Ação Mundial para as pessoas com Deficiência, aprovado pela Assembleia Geral da ONU (Resolução 37/52 de 1982), verifica-se a deficiência contemplada quanto ao seu “papel” dentro da nova ordem econômica e tecnológica internacional:

A transferência de recursos e de tecnologia dos países desenvolvidos para os países em desenvolvimento, que está prevista na nova ordem econômica internacional, bem como outras disposições visando a fortalecer a economia dos países em desenvolvimento, seriam benéficas para as populações desses países e especialmente para as pessoas deficientes. O fortalecimento da economia dos países em desenvolvimento, particularmente das suas zonas rurais, geraria novas oportunidades de trabalho para as pessoas deficientes, assim como os recursos necessários para o financiamento das medidas preventivas, de reabilitação e igualdade de oportunidades. Bem administrada, a transferência de tecnologia apropriada poderia levar ao surgimento de indústrias especializadas na produção industrial de dispositivos e materiais próprios para remediar os efeitos de deficiências físicas, mentais ou sensoriais (ONU, 1982, p. 21).

Sarah Couto relata que a perspectiva de utilização de novas técnicas/tecnologias foi presente durante sua passagem pelo CENESP:

[...] Então, tudo vinha dos Estados Unidos. A tecnologia usada nos projetos era tudo evidentemente militar [...] O PREMEN [Programa de Expansão e Melhoria do Ensino¹³] foi um programa de pesquisas [...] Eram coronéis que geralmente estavam à frente desses órgãos. E eles traziam aquela terminologia, e a estrutura militarizada.

Torna-se claro que além de ampliar as oportunidades de trabalho e a inserção social dessas pessoas, a política de cooperação internacional visava transferir não o conhecimento ou patentes tecnológicas, mas induzir à aquisição de tecnologia (ONU, 1982, p. 21). A produção de tecnologia própria é apresentada como uma possibilidade, porém futura. Aos poucos, a tecnologia passa a tomar importância no discurso sobre a proposição e a organização das políticas educacionais e a Educação Especial é tratada como problema exclusivamente técnico. O princípio da cooperação técnica com países desenvolvidos é amplamente difundido nos países em que o desenvolvimento técnico e tecnológico ainda era incipiente e o argumento era o de que estes precisavam ser auxiliados (ONU, 1982).

¹³ Criado no governo Emílio G. Médici, pelo Decreto nº 70.067 (Brasil, 1972).

O governo de José Sarney de Araújo Costa (1985-1990), primeiro após o período de ditadura militar, promulgou o Decreto nº 91.782/85 que instituiu um comitê sob a presidência do Ministro da Educação Marco Maciel (1985 a 1986), para traçar uma política de ação conjunta destinada a aprimorar a Educação Especial e a integrar na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas (Brasil, 1985a, art. 1º). Na ocasião, em sua Exposição de Motivos nº 219/85, o Ministro afirmou que era chegada a hora de se redefinir a política da Educação Especial, devendo compatibilizá-la com as diretrizes consignadas na democratização do ensino: “com vistas a abrigar no sistema educativo formal parcela da população que depende, fundamentalmente, de iniciativas do poder público”. Também afirmou a necessidade de ser proporcionada a todos “a participação nos processos educativos, que se distinguirão dos métodos convencionais tão-somente pela adoção de técnicas apropriadas às condições especiais dos deficientes” (Brasil, 1985b, p. 13, grifos nossos).

Apesar do reconhecimento de que essa população necessitava de ações do Estado, afirmava-se que as condições de escolarização no país seriam suficientes, subestimando-se o fato de que seria necessário mais do que soluções técnicas para a concretização desse objetivo. Nesse momento preparou-se a extinção do CENESP e a formação de uma Secretaria de Educação Especial (Brasil, 1986a). Suas atribuições foram assumidas por este novo órgão e pela Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa portadora de deficiência (Brasil, 1986b). Agora como Secretaria, a estrutura pública destinada à Educação Especial passou a possuir outro status na composição regimental do Ministério da Educação, uma vez que deixa de ser representada por um órgão autônomo para se tornar órgão central de direção superior.

A Educação Especial como Projeto do Regime Militar

Ao atender o Projeto Prioritário nº 35 do Plano Setorial de Educação e Cultura do MEC, em novembro de 1972, com o MEC assumindo a Educação Especial como área prioritária (Autran & Loureiro, 2010), o governo de então passa a estabelecê-la como área de intervenção do Estado. Uma pergunta importante a ser respondida por outras pesquisas diz respeito às motivações que levam o regime militar a criar um órgão gestor de política educacional para as pessoas com deficiência. Levantamos três possíveis aspectos que a serem considerados: 1) relações de poder; 2) interesses institucionais e particulares (de agentes individuais ou coletivos) pela causa das pessoas com deficiência; e 3) compromissos político-ideológicos.

Quanto às relações de poder, Sarah Couto argumenta nesse sentido, apontando essas relações dentro do próprio grupo militar:

Leônidas Cardoso [pai do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso] era da turma... Mais novo um pouco que papai... Que era daquela turma dos generais que tinha o Castelo Branco, aquela turma que justamente fez a revolução militar. Eles chamaram anos de chumbo, mas eu digo para Educação Especial, foram anos de ouro.

O depoimento deixa indicado que diferentes fatores podem influenciar ou mesmo direcionar tomadas de decisões no poder público, que não passam, necessariamente, por decisões técnicas. No caso, a influência de relações não institucionais no poder de decisão coaduna, de certa forma, com o contexto ditatorial. Chama a atenção ainda a visão do momento como “anos de ouro”, a despeito de todo o conturbado e austero contexto político.

Em relação a interesses institucionais e de particulares, como já apresentado, houve o envolvimento de instituições com forte apelo social como a Federação Nacional das APAEs e a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi. Conferindo força a essa suposição, como parte do

argumento utilizado no Parecer do CFE nº 848/72, há o registro de uma carta do Dr. Justino Alves Pereira, à época, Presidente da Federação Nacional das APAEs, solicitando a “adoção de medidas urgentes para que também o campo ‘do ensino e amparo ao excepcional’ seja dinamizado”. Sarah Couto lembra-se:

Agora, a APAE tinha gente muito rica [comparando com a simplicidade e falta de recursos da Sociedade Pestalozzi], porque não há distinção, tem muita gente com Síndrome de Down, pessoas aí, o Kennedy..., sabe que ele tinha uma irmã retardada, tinha um menino, um chefe de gabinete do Geisel, [...] coronel Fontoura que tinha um filho. Então eles ficam mais comovidos, porque os pais, por exemplo, o Justino é pai, o coronel Bob¹⁴ é pai entendeu, [...], então foi isso aí também...

Rafante e Lopes (2013) chamam a atenção para o fato de que a educação dos chamados excepcionais vinha se organizando independentemente dos poderes públicos até sua presença na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Como registrado neste artigo, os protagonistas desse movimento independente continuam presentes posteriormente na elaboração das linhas de atuação da política de educação especial desenhada para o país durante o regime autoritário.

Sobre os compromissos político-ideológicos, o Brasil encontrou um grande incentivo para a concretização dessa empreitada no governo norte-americano e de outros países ocidentais, que representavam modelos de modernização em um contexto de Guerra Fria. Há, ainda, a possibilidade de que para o regime autoritário, fosse importante manter a política de educação especial como uma vitrine juntamente à disseminação de propaganda ideológica¹⁵, como uma “demonstração de respeito aos direitos humanos” pelo Brasil aos olhos do mundo.

Por fim, nossa hipótese é que a movimentação que leva à criação do CENESP acontece, em grande medida, por influência política da sociedade civil organizada, como a Federação Nacional das APAEs e a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi, por ação de pioneiras como Sarah Couto César, Helena Antipoff e Olívia Pereira (também Diretora do CENESP), oriundas especialmente da Sociedade Pestalozzi. Ressalta-se que antes da participação mais atuante dos movimentos de pessoas com deficiência na década de 1980 (AIPD, 1981; Jannuzzi, 2004; Lanna, Jr., 2010), a sociedade civil organizada atenta a essa causa era representada por instituições especializadas e agentes individuais. Em um momento de restrição quanto às liberdades individuais, o trabalho desses agentes, superando e/ou tomando partido desse contexto, permitiu a elaboração de políticas educacionais de abrangência nacional para uma parcela de pessoas que estavam à margem da atenção do Estado.

Considerações Finais

Instiga o fato de um governo de caráter autoritário interessar-se pela educação das pessoas com deficiência. Por que um regime estabelecido pela força, com aparelhos repressivos e ideológicos de Estado a seu favor (como o Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna - DOI-CODI), daria espaço a um tema caro aos direitos humanos? Observamos a existência, já constatada por Jannuzzi (2004) no século XIX, de personalidades/vultos em torno do poder: a participação de pessoas que influenciaram o processo de consolidação da área como política pública, por ligações particulares. Mesmo reconhecendo o grande envolvimento e a competência para a assunção de cargos, o fato é que houve uma forte relação entre os postos de comando da

¹⁴ Não conseguimos identificar se essa referência se trata de Mário Borges do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS).

¹⁵ Como a distribuição de autocolantes “Ame-o ou deixe-o”.

política de Educação Especial e vínculos familiares e/ou de proximidades com militares, como Blanco (2014) registrou em pesquisa sobre o antigo estado da Guanabara durante o regime. A presença constante de representantes das instituições especializadas privadas parece ter sido determinante para os rumos propostos pela política em implantação. Dentre essa presença, as figuras em torno das Sociedades Pestalozzi destacam-se em meio a outros nomes. Fios puxados da história dão notícias de que essas pessoas gravitaram em torno do poder tanto nos períodos democráticos quanto nos de ditadura. Sempre estão no poder, como se as questões que envolvem a educação das pessoas com deficiências não estivessem costuradas nas tramas das dinâmicas de nossa sociedade, com gritantes desigualdades.

Com essas características, foi no período de 1973 a 1986, marcado por um regime político autoritário, que ocorre a institucionalização da Educação Especial no Brasil, com o reconhecimento e a organização dos seus serviços, e sua consideração como política pública do Estado Brasileiro, no conjunto das demais políticas educacionais, sob os impactos de movimentos internos e externos. Como uma das consequências dessa perspectiva, passa a haver disseminação de classes especiais, salas de recursos e oficinas pedagógicas, instaladas em escolas públicas, em praticamente todo território nacional.

A disseminação de serviços iniciados na década de 1960 parece ter seu fôlego ampliado, a partir da instituição do CENESP. Kassar e Rebelo (2018), em análise sobre as modalidades de atendimento existentes entre 1974 e 2014, registram o crescimento do número de locais de atendimento especializado até o início da década de 1990. Relativamente às matrículas, em 1974 registravam-se 96.413 matrículas de Educação Especial (públicas + privadas), que significava 0,51% do total das 18.573.193 de matrículas gerais no Brasil. Os dados de 1988 apresentam 179.523 matrículas de Educação Especial, o que corresponde a 0,72% das 24.769.736 de matrículas gerais. É possível, portanto, verificar um crescimento de matrículas de alunos da Educação Especial em relação à totalidade das matrículas gerais (de 0,51% para 0,72%), durante o período de funcionamento do CENESP.

Se não consideradas, ainda, completamente como beneficiárias da educação geral, nesse período da história da educação brasileira inicia-se um processo em que as pessoas com deficiência passam a ser vistas como alunos, como público a ser atingido por políticas educacionais, mesmo que de forma parcial e restrita em relação às expectativas de seu desempenho e mesmo à inserção na sociedade. No entanto, se pessoas com deficiências passam ao estatuto de alunos, no mesmo movimento, a institucionalização da Educação Especial favoreceu uma prática que mereceu críticas por parte da academia (Ferreira, 1993; Kassar, 1995), que foi a matrícula de populações pobres em classes especiais para deficientes mentais e a inoperância dessas salas como locais de aprendizagem escolar. A visão redutora das capacidades dos alunos e a inclusão de uma população que não apresentava deficiência, mas era assim classificada por apresentar idade “inadequada” para matrícula escolar, perdura, mesmo durante o regime democrático, nas disposições e no estabelecimento da política brasileira de Educação Especial.

A identificação de elementos constituidores da formação da Educação Especial como política de Estado possibilita a elaboração de várias perguntas: Teria sido o envolvimento de longa data dos protagonistas ligados às instituições especializadas o que possibilitou a realização do levantamento de dados da Educação Especial de forma tão rica em 1974? A influência desses personagens foi tão forte em outros momentos da história da educação brasileira?

Dos primeiros trabalhos sobre a história da educação especial na década de 1980 (Lemos, 1981; Jannuzzi, 1985) à publicação especializada atual, percebe-se a continuidade do envolvimento de pesquisadores com o tema (Autran & Loureiro, 2010; Blanco, 2014; Borges, 2015; Cardoso, 2018; Dias, 1985; Müller, 1998; Rafante, 2011; Rafante & Lopes, 2013; Rafante, 2015; entre muitos

outros), de modo que aos poucos nos ajudam a desvendar os meandros dos caminhos construídos na educação especial no Brasil.

Referências

- AIPD. (1981). Comissão Nacional. Relatório de Atividades - Brasil. *Ano Internacional das Pessoas Deficientes*. Brasília.
- Almeida, M. A. (2004). Formação do professor para a educação especial: História, legislação e competências. *Revista Educação Especial*, (24). <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>
- Alves, M. M. (1968). *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Gernasa. Recuperado em http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf, em 6 de abril de 2018.
- Aranha, M. S. F. (2005). *Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Necessidades educacionais especiais dos alunos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Autran, I. M. F. P., & Loureiro, V. R. (2010). (6). Memória da Educação Especial na PUC-Rio: Resgatando a História. *Revista Educação On-Line (PUC-Rio)*. Rio de Janeiro, (6), 1-17.
- Blanco, L. (2014). *Convocando outras vozes: A trajetória de Maria Therezinha Machado na História da Educação Especial do Município do Rio de Janeiro*. (Dissertação - Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Borges, A. A. P. (2015). As classes especiais e Helena Antipoff: Uma contribuição à história da educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 21(3), 345-362. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000300003>
- Brasil. (1940). *Decreto-lei nº 2.024*, (7 de fevereiro de 1940). Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País. Recuperado em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html>, em dezembro de 2018.
- Brasil. (1960). *Decreto nº 48.961*. (22 de setembro de 1960). Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (1985a). *Decreto nº 91.782*. (4 de novembro de 1985). Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (1957). *Decreto nº 42.728*. (3 de dezembro de 1957). Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (1958). *Decreto nº 44.236*. (1 de agosto de 1958). Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (1964). *Decreto nº 54.188*. (24 de agosto de 1964). Institui a semana Nacional da Criança Excepcional. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (1970). *Decreto nº 66.967*. (27 de julho de 1970). Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura. Recuperado em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d66967.pdf>, em dezembro de 2018.
- Brasil. (1972). *Decreto nº 70.067*. (26 de Janeiro de 1972). Dispõe sobre o programa de Expansão e Melhoria do Ensino e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (1973). *Decreto nº 72.425*. (3 de julho de 1973). Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.

- Brasil. (1986a). *Decreto nº 93.613*. (21 de novembro de 1986). Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (1986b). *Decreto nº 93.481*. (29 de outubro de 1986). Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (1975a). *Educação Especial: Cadastro Geral dos Estabelecimentos do Ensino Especial* (V. 02). Brasília, DF: MEC. CENESP. SEEC.
- Brasil. (1975b). *Educação Especial: Dados Estatísticos – 1974*. (Vol 1). Brasília: MEC: Secretaria Geral: Centro Nacional de Educação Especial: Serviço de Estatística da Educação e Cultura.
- Brasil. (1984). *Educação Especial: Síntese estatística*. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. CENESP.
- Brasil. (1985b). *O resgate da educação especial*. Brasília, DF: Presidência da República. MEC. CCS.
- Bresser Pereira, L. C. (2010). As três interpretações da dependência. *Perspectivas*, São Paulo, 38, 17-48.
- Bueno, J. G. S. (2004). *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente* (2ª ed.). São Paulo: Educ.
- Cardoso, F. L. M. (2018). *O educandário para cegos São José Operário: Cultura escolar e políticas educacionais Campos – décadas de 1960-1970*. (Dissertação de Mestrado em Políticas Sociais). Estadual do Norte-Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes.
- Conselho Federal de Educação. (1972). Parecer nº 848/72 sobre educação de excepcionais. In N. Pires, *Educação Especial em foco* (pp. 84-89). Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.
- Cunha, M. V. (1991). A Educação no Período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 72(171), 175-195. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.72i171.1294>
- Decreto 5.884 de 21 de abril de 1933. Institui o código de Educação do Estado de São Paulo. *Revista de Educação*. Vol. II, junho (1933).
- Di Giovanni, G. (2010). Entrevista com Geraldo Di Giovanni, professor doutor do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) da Unicamp. *Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro* (CRP-RJ), (27). Psicologia e políticas públicas. Recuperado em <http://www.crpj.org.br/publicacoes/jornal/jornal27-geraldodigiovanni.pdf>, em 27 de abril de 2016.
- Dias, M. H. P. (1995). *Helena Antipoff: Pensamento e ação pedagógica à luz de uma reflexão crítica*. (Dissertação de Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Draibe, S. M. (2005). *Proteção e insegurança sociais em tempo difíceis*. Caderno 65. Núcleo de Estudos e Políticas Públicas. NEEP. Unicamp.
- Ferreira, J. (1993). *A exclusão da diferença*. Piracicaba: Ed. Unimep.
- Gaio, D. M. (2008). *A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.
- Gallagher, J. J. (1972). Planejamento da Educação Especial no Brasil (1972). In N. Pires, *Educação Especial em foco* (pp. 97-132). Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.
- Gramsci, A. (1987). *Concepção Dialética da história* (7ª ed.) Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Heber, R. (1959). A manual on terminology and classification in mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 64(Mogr. Suppl. 2, ix), 111.
- Ianni, O. (1996). *Estado e planejamento econômico no Brasil*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Jannuzzi, G. S. M. (1985). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

- Jannuzzi, G. S. M. (2004). Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 25(3), 9-25.
- Kassar, M. C. M. & Rebelo, A. S. (2018) Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.24, Edição Especial, p.51-68. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000400005>
- Kassar, M. C. M. (1995). *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papirus.
- Kassar, M. C. M. (2011, 7). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios... *Educar em Revista*. Curitiba, (41), 61-79. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>
- Lanna Jr., M. C. M. (2010). *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.
- Lemos, E. R. (1981). *A educação de excepcionais: Evolução histórica e desenvolvimento no Brasil*. (Tese de Livre Docência). Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Mazzotta, M. (1993). *Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial* (Vol. 1; 1. ed.). Editora Pedagógica e Universitária.
- Mendonça, A. W. P. C., Xavier, L. N., Breglia, V. L. A., Chaves, M. W., Oliveira, M. T. C., Lima, C. N., & Santos, P. S. M. B. (2006). Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. *Revista Brasileira de Educação (Impresso)*. Rio de Janeiro, 11(31), 96-113. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000100008>
- Müller, T.M.P. (1998). *A primeira escola especial para crianças anormais no Distrito Federal – O Pavilhão Bourneville do Hospício Nacional De Alienados (1903-1920): Uma leitura foucaultiana*. (Dissertação - Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). (2006). *Revista HISTEDBR On-Line*. Campinas, (especial), 188-204. . Recuperado em dezembro de 2017, em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf
- Oliveira, D. A. (2011). Das políticas de governo a política de estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, 32(115), 323-337. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>
- Oliveira, F. (1989). *A Economia da Dependência Imperfeita* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- ONU. (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*.
- ONU. (1975). *Declaração dos direitos das pessoas defcientes*. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75.
- ONU. (1982). *Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência*. Recuperado em 28 de dezembro de 2015, em <http://www.todosnos.unicamp.br/>.
- Overné, C. A. (2018). O Departamento Nacional da Criança em seu primeiro quinquênio de funcionamento, a assistência e a educação à infância (1940-1945). *História & Parcerias*. Anais XVIII Encontro de História da Anpuh-Rio. Recuperado em [https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1521422508_ARQUIVO_ANP_UH2018_completo_ODepartamentoNacionaldaCriancaemseuprimeiroquinqueniodefuntamento,aassistenciaeeducacaoainfancia\(1940-1945\).pdf](https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1521422508_ARQUIVO_ANP_UH2018_completo_ODepartamentoNacionaldaCriancaemseuprimeiroquinqueniodefuntamento,aassistenciaeeducacaoainfancia(1940-1945).pdf), em março de 2019.
- Pinto, N. S. (1928). *A infância retardataria*. (Ensaio de Orthophrenia, 2ª ed.). São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas.
- Pires, N. (1974). *Educação Especial em foco*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.
- Rafante, H. C. (2011). *Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil*. Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

- Rafante, H. C. (2015). Política de educação especial no Brasil: a relação entre o estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. In *37ª Reunião Nacional da ANPEd.* (pp. 1-17). Florianópolis, SC.
- Rafante, H. C., & Lopes, R. E. (2013). Helena Antipoff e o desenvolvimento da educação especial no Brasil (1929-1961). *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, (53), 331-356, out. Recuperado em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640208>, em dezembro de 2018. <https://doi.org/10.20396/rho.v13i53.8640208>
- Rebelo, A. S. (2016). *A Educação Especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- Saviani, D. (2007). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.

Sobre o Autores

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
monica.kassar@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-5577-6269>

Andressa Santos Rebelo

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
andressarbl@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-1873-5622>

Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi

Universidade Estadual de Campinas
gjannuzzi@mpc.com.br

DOSSIÊ
Políticas Públicas em Educação Especial em Tempos de Ditadura

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 27 Número 61

3 de junho de 2019

ISSN 1068-2341



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

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

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

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

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

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

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

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

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

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

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

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

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

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

María Guadalupe Olivier Tellez, Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

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

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

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

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells Universidad

Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

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

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

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

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University
of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana
University

Christopher Lubienski Indiana
University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of
University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemeni
Tel Aviv University