

arquivos analíticos de políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volume 27 Número 63

3 de junho de 2019

ISSN 1068-2341

A Formação de Professores-Pesquisadores em Educação Especial durante a Ditadura no Brasil¹

Flávia Faissal de Souza



Márcia Denise Pletsch

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Brasil



Getsename de Freitas Batista

Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ
Brasil

Citação: Souza, F., Pletsch, M.D., & Batista, G. F. (2019). A formação de professores-pesquisadores em Educação Especial durante a ditadura no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(63). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4566>

Resumo: A institucionalização da Educação Especial ocorreu durante o regime da ditadura, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), mediante convênios internacionais para a formação de professores-pesquisadores na Educação Especial. O objetivo deste artigo é analisar a influência das diretrizes internacionais da ONU e dos Acordos MEC/Usaid na estruturação das propostas do Cenesp para formação de professores-pesquisadores da área. Para tal, realizamos uma pesquisa documental e uma entrevista semiestruturada com a primeira diretora-geral do Cenesp. Ao

¹ As pesquisas realizadas para composição desse artigo contam com financiamento das agências de fomento: Faperj (Processo E-26/101.000336/2017; E-26/202.734/2018) e Cnpq (Processo 307492/2018-4).

discutir o contexto internacional e nacional da época, nossa análise problematiza o lugar da pesquisa e da formação de professores para a Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial; Ditadura; Cenesp

The training of teachers-researchers in Special Education during the dictatorship in Brazil

Abstract: Special Education institutionalization occurred under the dictatorship regime, with the creation of the National Center for Special Education (Cenesp), when there were agreements for teachers and researchers training in Special Education. The purpose of this article is to identify the influences of the UN international guidelines and their relationship to the MEC/Usaid agreements, in the Cenesp structuring educational proposals for the teachers-researchers training. For this, we conducted a documentary research and a semi-structured interview with the first director general of Cenesp. Our analysis, when discussing the international and national context from that time, problematizes the place of research and teacher training for Special Education.

Keywords: Special education; Dictatorship; Cenesp

La formación de profesores-investigadores en Educación Especial durante la dictadura en Brasil

Resumen: La institucionalización de la Educación Especial ocurrió durante el régimen de la dictadura, con la creación del Centro Nacional de Educación Especial (Cenesp), mediante convenios internacionales para la formación de profesores-investigadores en la Educación Especial. El objetivo de este artículo es analizar la influencia de las directrices internacionales de la ONU y de los Acuerdos MEC/Usaid en la estructuración de las propuestas del Cenesp para la formación de profesores-investigadores del área. Para ello, realizamos una investigación documental y una entrevista semiestructurada con la primera directora general del Cenesp. Al discutir el contexto internacional y nacional de la época, nuestro análisis problematiza el lugar de la investigación y la formación de profesores para la Educación Especial.

Palabras-clave: Educación especial; Dictadura; Cenesp

Introdução

A institucionalização da Educação Especial em nosso país, em meados da década de 1970, se deu a partir de ações pactuadas nos Acordos MEC/Usaid², durante o regime militar (1964-85). Essa relação de influência das diretrizes políticas internacionais propagadas pelas organizações especializadas do Sistema das Nações Unidas (ONU) e pelo Banco Mundial (BM) na configuração das políticas educacionais no Brasil ao longo dos tempos vem sendo estudada por diversos autores (Bezerra, 2017; Cardoso, 2018; Jannuzzi, 2004; Kassar, 2011, 2013; Mendes, 2010; Rafante, 2011; Siems, 2016; Souza & Pletsch, 2017).

Desta relação global com o local, assumimos as análises de Pereira (2010) que consideram que os órgãos da ONU, especificamente o Banco Mundial (BM) vem sendo, desde sua criação, seja por seu poder de coerção ou “de persuasão (diálogos com governo e assistência técnica)”, um “ator político, intelectual e financeiro” das políticas sociais pelo mundo. Também, muitas vezes a atuação

² Acordos MEC/Usaid – “Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (Usaid). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976” (Minto, 2017).

desses órgãos não consideram a fundo as características e as necessidades específicas da nação, sobretudo em acordos com países mais empobrecidos. Em grande medida, os acordos acabam privilegiando propostas fundamentadas em princípios liberais que ampliavam o capital (lucro) em detrimento do desenvolvimento humano. Igualmente, disseminavam modelos e práticas culturais presentes nas políticas norte-americanas que em grande medida não respeitavam as realidades e culturas locais (Sen, 2001; Ugá, 2004). Por outro lado, há que se destacar a heterogeneidade, disputas de ideias e de forças políticas distintas na constituição das diretrizes internacionais propostas pelos distintos órgãos da ONU, em especial aquelas que discorriam sobre as condições de vida das pessoas com deficiência.

O objetivo deste artigo é analisar a influência das diretrizes internacionais da ONU e dos Acordos MEC/Usaid na estruturação das propostas do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) para formação de professores-pesquisadores da área de Educação Especial. Para tal, realizamos uma pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com Sarah Couto César, a primeira diretora-geral do Cenesp.³

A pesquisa documental nacional e internacional⁴, em grande medida com análise de documentos inéditos para o contexto brasileiro, foi realizada em diferentes bases de dados, conforme sistematizado no quadro a seguir:

Quadro 1

Síntese dos documentos pesquisados

Base de dados	Período	Sítio	Descritores
Unesdoc	1945-1985	http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/	special education, disability, disable, handicapped, rehabilitation, exceptional, Brazil
Official Document System (ODS) - United Nations Document	1945-1985	http://www.un.org/en/document/s/index.html	special education, disability, disable, handicapped, rehabilitation, exceptional, Brazil
Portal Câmara dos Deputados	1957-1987	http://www2.camara.leg.br/	educação especial, deficientes, excepcionais, reabilitação
Domínio Público	1957-1987	http://www.dominiopublico.gov.br/	educação especial, deficiência excepcionais, reabilitação.
Acervo Virtual Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação e de Educação Especial	1945-1985	http://ppees.ufms.br/?cat=5	década de 1960, 1970 e 1980.
Acervo Sarah Couto César	1974-1976	Acervo pessoal	educação especial, CENESP, formação de professores.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

³ Uma análise mais detalhada sobre o conjunto das entrevistas foi realizada por Batista (2019).

⁴ Os documentos recuperados do Sistema ONU estão sendo organizados em uma base de dados, como ação do projeto de pesquisa "O estatuto da Tecnologia Assistiva nas políticas e práticas de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva" (Faperj Proc. E-26/101.000336/2017), coordenado pela Prof. Dra. Flavia Faissal de Souza (FEBF/UERJ).

Com relação às entrevistas, utilizamos a metodologia da história oral, que propicia o registro de informações a partir das memórias daqueles que vivenciaram os fatos passados (Ferreira, 1994; Matos & Senna, 2011). Por ser um procedimento metodológico exige que ocorra a definição de um problema de pesquisa, a delimitação das ações a serem seguidas para a constituição das fontes orais e a análise crítica da fonte produzida, em correlação com outras fontes da investigação para a interpretação dos dados (Lozano, 2006). Para a realização da investigação proposta, trabalhamos também com as fundamentações teóricas de Garrido (1992/1993), Thompson (1992) e Tourtier-Bonazzi (2006).

A entrevistada foi Sarah Couto César⁵, pedagoga e psicóloga, com mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ). A extensa carreira de Sarah Couto na área da Educação Especial se iniciou na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, na década de 1950, sob a supervisão de Helena Antipoff⁶. Também integrou o quadro de funcionários do Instituto Benjamin Constant, dirigiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe) – compondo o Grupo-Tarefa responsável pela montagem do Projeto Prioritário nº 35 – e, finalmente, ocupou o cargo de diretora-geral do Cenesp entre os anos de 1973 a 1979.

As entrevistas foram realizadas na residência da depoente – por ser este o local mais apropriado e confortável, tendo em vista a idade avançada da mesma (92 anos) –, com duração aproximada de duas horas, sempre na parte da tarde, uma vez por semana no período de novembro de 2016 a agosto de 2017. Para a gravação dos áudios foi utilizado um celular, sendo que uma das entrevistas foi filmada. A cada encontro era avisado à entrevistada de que a fala estava sendo gravada e pedido permissão para tal.

As transcrições foram realizadas seguindo os seguintes passos: inicialmente os áudios foram ouvidos na íntegra; quando não possuíam informações diretamente relacionadas com o objeto da pesquisa foram descartados, ou seja, não transcritos; nos trechos com falas de interlocutores que não guardavam estreita relação com a pesquisa, a transcrição não foi efetuada; a redação do texto com a reprodução das falas da entrevistada seguiu a ordem cronológica das entrevistas.

A partir desses procedimentos metodológicos, os dados foram analisados qualitativamente tendo como referência os documentos e a entrevista semiestruturada dialogando entre as propostas locais e as diretrizes internacionais a partir das indicações de Ball (2009). Organizamos o artigo em dois momentos articulados entre si: primeiro, discutimos o contexto internacional e os antecedentes nacionais da criação do Cenesp; em seguida, analisamos o papel do Cenesp e o lugar da pesquisa e da formação de professores para a Educação Especial brasileira.

Contexto Internacional e Antecedentes da Criação do Cenesp

Após a II Guerra Mundial, a necessidade de reorganização política e econômica dos países beligerantes, a promoção do desenvolvimento nos países da periferia e o ideário de progresso e bem-estar social inscrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948) impuseram gradativamente na arena internacional a preocupação com as condições de vida das pessoas com deficiência (física, visual e auditiva). Em particular, no âmbito do Conselho Econômico

⁵ As entrevistas foram autorizadas, assim como o uso do nome, por meio de Termo de Autorização e de Uso de Imagens. Informamos que todas as entrevistas transcritas pertencem ao banco de dados do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE).

⁶ O Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), coordenado pela professora Regina Helena Freitas Campos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tem vasta produção sobre a contribuição de Helena Antipoff para a Educação brasileira. Disponível em: <https://cdpha.wordpress.com/>. Acessado em: abril de 2018.

e Social da ONU (Ecosoc), as discussões sobre esse tema aumentariam sensivelmente durante as décadas de 1950 e 1960, cada vez mais articuladas ao binômio redução da pobreza-desenvolvimento.

Os relatórios e resoluções da época sustentavam ideias de reabilitação e prevenção das deficiências, tendo como horizonte a criação de um programa intersetorial que envolvesse diversas agências, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização Internacional de Refugiados (IRO, posteriormente Acnur), a Organização Mundial de Saúde (OMS), o Fundo Emergencial das Nações Unidas para a Infância⁷ (Unicef), organizações nacionais de ajuda internacional como a Usaid e organizações não governamentais (ONGs) (Ecosoc, 1950a, 1950b, 1952, 1965; UN, 1969, 1971; Unenable, 2011).

A construção de um programa intersetorial ao longo das décadas de 1950, 1960 e 1970 no âmbito da ONU, embora tivesse como eixo central a reabilitação das pessoas com deficiência, não foi considerada no início como uma prioridade pela OMS. Por outro lado, a Unesco entendeu que a educação de “crianças com defeitos físicos era fundamental”, pois preparava-as para uma “vida normal” (Ecosoc, 1950a). A construção desse programa envolveu diversas conferências ao longo do período sobre questões ortopédicas -sustentadas por um determinado conhecimento médico da época-, as quais, aliadas a produção de conhecimento científico da época, legitimaram a introdução da ideia da reabilitação na educação. A reabilitação passou a ser assumida como uma estratégia para o enfrentamento de problemas econômicos e sociais, como uma forma de (re)inserir o sujeito com deficiência na vida social e laboral. Vale lembrar que no Brasil, a Educação Especial iniciou-se com forte orientação nos pressupostos da reabilitação no que diz respeito ao trabalho com as pessoas com deficiência. No que diz respeito a Educação, o programa intersetorial evidenciava a relação mais estreita entre o nível educacional dos cidadãos e o desenvolvimento econômico das nações (Ecosoc, 1950a, 1950b, 1952, 1965; UN, 1969; Unenable, 2011).

Já, nas primeiras versões do programa acima citado explicitou-se que as instituições da ONU, em especial a Unesco, deveriam dirigir e coordenar ações internacionais de reabilitação. O programa centralizava o conhecimento sobre a reabilitação das pessoas com deficiência e os países podiam solicitar parcerias e pedidos de ajuda técnica. Ademais, o programa oferecia bolsas de estudos, consultoria especializada, estudos de caso e centros de referência, produção e divulgação de manuais de reabilitação, produção de equipamentos protéticos e publicações sobre pesquisas e questões legais e administrativas (Ecosoc, 1950a, 1950b, 1952, 1965).

Desta época quatro documentos da Unesco trazem elementos importantes para pensarmos sobre a Educação Especial e a formação de professores no Brasil. O primeiro documento é o da 23^a Conferência sobre Educação Pública na Recomendação No. 51 aos Ministros da Educação que concerne a Organização da Educação Especial para Crianças Deficientes Mentais (termo usado na época) (Unesco, 1960a), no qual parte-se do pressuposto de que a Educação Especial é um campo em que a parceria público-privada “parece ser efetivamente eficaz” e necessita de cooperação cultural entre nações e programas de assistência técnica, organizados pela Unesco em parceria com as agências internacionais. Afirma-se ainda que a Educação Especial para crianças com deficiência mental deve ser compulsória e gratuita, organizada em um sistema multimodal, a fim de atender as particularidades de cada caso, recomendando-se a aberturas de classes; e em cidades grandes indica-se a abertura de escolas especiais, podendo ser pública ou privada. Para cumprir tal meta, o setor da Educação Especial governamental deve ser responsável por dar suporte e inspecionar as instituições de sua jurisdição, como foi assumido pelo Cenesp no Brasil.

O segundo documento decorre da *Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino* e foi aprovado na Conferência Geral da Unesco em 1960 (Unesco, 1960b). Homologado no

⁷ Posteriormente denominado de Fundo das Nações Unidas para a Infância.

Brasil em 1968, não trata especificamente da Educação Especial, mas detalha o ideário dos direitos humanos no campo da educação. Da Conferência Geral de 1960, uma resolução importa ao nosso estudo, o *Projeto Principal sobre Expansão e Melhoria da Educação Primária na América Latina* (Unesco, 1960c), que acordou alguns princípios no campo da educação na América Latina. Reiterando a necessidade da cooperação internacional técnica e do auxílio financeiro a diversos aspectos que impactam na organização e ampliação da educação primária na América Latina, elegeu a Universidade de São Paulo (USP) como local para treinamento de especialistas em educação.

O quarto é o documento *Ad Hoc do Encontro Intergências sobre Reabilitação do Deficiente* (Unesco, 1961), onde estão descritas classificações e diretrizes baseadas nos princípios da reabilitação que envolvem os diversos aspectos da vida social. Reforça-se a necessidade de investimentos na capacitação dos professores, que devem estar mais preparados do que os da escola ordinária, e de um sistema paralelo de ensino, na maioria das vezes, mais caro e que deve ser mais potente do que os serviços educacionais ordinários. No caso brasileiro seguiu à risca essa indicação com a criação de associações filantrópicas privadas.

No Brasil, nos documentos das campanhas públicas⁸ para educação das pessoas com deficiência visual e cegueira, deficiência intelectual, deficiência auditiva e surdez, é notório um alinhamento com as ideias de reabilitação e de parceria público-privada, disseminadas pelos organismos internacionais e pelo programa da ONU. No documento da Cademe, por exemplo, está posto que:

Art. 3º A C.A.D.E.M.E. tem por finalidade, promover em todo o território nacional, **a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais** de qualquer idade ou sexo, pela seguinte forma:

I - **Cooperando técnica e financeiramente, em todo o território nacional, com entidades públicas e privadas que se ocupem das crianças retardadas e dos outros deficientes mentais.**

II - Incentivando, pela forma de **convênios, a formação de professores e técnicos especializados na educação e reabilitação** das crianças retardadas e outros deficientes mentais.

[...]

IV - Estimulando **a constituição de associações e sobretudo de fundações educacionais destinadas às crianças retardadas e a outros deficientes mentais.**

V - **Estimulando a organização de cursos especiais**, censos e pesquisas sobre as causas do mal e meios de combate.

VI - **Incentivando, promovendo e auxiliando a publicação de estudos, técnicos e de divulgação: a organização de congressos, conferências, seminários exposições e reuniões** destinadas a estudar e divulgar o assunto.

VII - **Mantendo intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema** (Brasil, 1960, grifo das autoras).

Especificamente sobre a organização e o funcionamento da Cademe, Sarah Couto César, que foi dirigente dessa campanha, nos relatou:

⁸ Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro - Decreto 42.728 de 3 dezembro de 1957 (Brasil, 1957), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais - Decreto 44.236 1 de agosto de 1958 (Brasil, 1958), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe) - Decreto n. 48.961, 22 setembro de 1960 (BRASIL, 1960).

[...] Fui para Cademe, convidada na década de 60 e a Cademe era simplesmente uma Campanha, não mais que isto. Como um dirigente, uma pessoa responsável e só. E esta pessoa era ordenadora de despesa e tinha um “orçamentozinho”, claro que muito pequeno [...] era uma Campanha, então era uma coisa que não era nem para ser oficial; quer dizer uma Campanha para você acabar, para não nascer mais deficientes, imagina se podia, né?

Então, a partir da Campanha, que tinha um diminuto recurso. O que ela fazia? Repassava nas Secretarias de Educação. Muito poucas tinham alguma coisa, algum sinal de que “tava” fazendo alguma coisa por estas crianças. Você conta talvez São Paulo, você conta Minas Gerais, você conta Pará por ter uma Pestalozzi bem antiga. Geralmente esse movimento nestas instituições partia muito de pais, pais e pessoas que se interessavam pelo assunto.

[...] então a gente dava dinheiro. Pra quê? Para elas [as instituições filantrópicas] poderem funcionar. [...] Quer dizer era para manutenção de entidades. [...] desenvolveram essas Campanhas prestando assistência financeira às Secretarias de Educação e as instituições especializadas - Apae e Pestalozzi - para implantação e aperfeiçoamento e expansão do serviço (Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2017).

O lugar da pesquisa com “cooperação cultural entre as nações e programas de assistência técnica”, conforme citado do documento da Unesco, também pode ser encontrado nos documentos das Campanhas. Vejamos o que diz o - Decreto 42.728 de 3 dezembro de 1957 (Brasil, 1957), que instituiu a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro:

Art. 2º - Promover iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e da fala, tendo sempre como objetivo o seu soerguimento moral, cívico e social;

Art. 3º - Financiar bolsas de estudos, inclusive transporte de bolsistas, no país no estrangeiro para fins de aperfeiçoar e formar pessoas especializadas na pedagogia emendativa;

Manter um serviço de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema dos deficientes da audição e da fala (s/p).

Ainda sobre as campanhas, apesar da análise da superintendente de que estas eram quase que inócuas, entendemos que as mesmas foram quase que um embrião político que deu suporte à posterior criação de uma estrutura governamental como o Cenesp. Isso fica claro no relato a seguir:

Nós, da Cademe, nós é que fomos buzinar lá no governo, não foi o governo que começou a Cenesp. O governo não fazia muita coisa, não tinham nem pessoas qualificadas para atuar nessa área. Os profissionais que tinham qualificação estavam na Apae e na Pestalozzi. Foi a partir disso que o governo decidiu eleger a Educação Especial como área de ação prioritária no Primeiro Plano Setorial de Educação e Cultura (72-74), no qual foram fixados objetivos e estratégias para atuação neste campo (Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2017).

Como podemos ver, apesar da ideia de viabilizar a educação de “excepcionais” já ter sido assumida na primeira LDB n.º. 4.024 (Brasil, 1961), inspirada pelo preceito da Constituição de 1946 (Brasil, 1946)– art. 166, “[...] a educação é um direito de todos” –, a pressão das campanhas, conduzidas por profissionais que atuavam ou tinham relações com a Apae e a Pestalozzi, foi fundamental para a estruturação da Cenesp. Segundo informado por Sarah Couto César, a equipe da Cademe entendia

que as campanhas eram “passageiras” ou um paliativo, como discutido por Cardoso (2018), e a Educação Especial demandava ações políticas mais estruturadas para atender as demandas nacionais com a criação de um novo órgão, como discute Rafante (2011).

Vale lembrar ainda que, na LDB de 1961 (Brasil, 1961), o art. 89 estabelece que “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”. A parceria com a iniciativa privada fica também evidenciada ao longo dos documentos da Unesco que analisamos para este artigo. Aliás, o incentivo das parcerias público-privadas no atendimento do público da Educação Especial é um traço recorrente na história do Brasil, em particular, envolvendo as instituições filantrópicas privadas. Uma análise interessante sobre as relações entre o público e o privado na história da Educação Especial foi realizada por Arruda, Kassar e Santos (2006) e, mais recentemente, por Laplane, Caiado e Kassar (2016).

Dos documentos que tratam da especificidade da Educação Especial, recuperamos uma Resolução *Reabilitação do Deficiente* (Ecosoc, 1965) e um documento do *Encontro de Especialistas em Educação Especial* (Unesco, 1969). A resolução propõe a intensificação do trabalho dos órgãos da ONU, a fim de contribuir com o progresso econômico e social das nações, e aponta às nações a necessidade de maiores investimentos e qualificação dos serviços de reabilitação e treinamento de especialistas, inserindo essa questão em seus programas sociais. Já o segundo documento afirma a necessidade de revisão dos aspectos administrativos e pedagógicos nas políticas nacionais, propondo a Educação Especial como parte da educação regular, direcionada para a promoção de acesso igualitário a todos na educação e a integração de todo cidadão na vida econômica e social de sua comunidade. Ressalta-se que a Unesco deve continuar a definir programas, estratégias e conceitos, tendo como foco central a formação de professores.

Em relação a acordos e missões internacionais, ao longo dos anos de 1960 a ONU elaborou diversos documentos instituindo regras e programas de cooperação técnica – inclusive missões no Brasil (Unesco, s/d, 1964, 1967, 1969, 1997). Um dos documentos relata um “curso de formação de especialistas em Educação”, inserido no *Projeto Principal sobre Expansão e Melhoria da Educação Primária na América Latina*, que formou cerca de 155 especialistas em educação no Brasil entre 1958 e 1966 (Unesco, 1967). O curso foi ofertado pela Faculdade de Filosofia e Ciência e Letras da USP, conforme previsto no documento da Unesco de 1960 já citado, para a preparação de quadros técnicos que integrassem a construção dos planos de educação relacionados ao plano de desenvolvimento econômico, social e cultural de cada país. Nas recomendações do curso, dado os múltiplos e graves problemas na Educação Primária, afirmou-se a necessidade de maiores investimentos econômicos e humanos. Vejamos o texto do relatório:

Sem dúvida o esforço iniciado deverá continuar mediante outras formas de ação.

Basta olhar a realidade brasileira para comprovar quanto foi realizado, mas o quanto ficou por fazer. Referindo-nos concretamente a formação de especialistas, é evidente que se há se formado um núcleo de dirigentes capacitados para cada país, esse número não é suficiente e deve ser ampliado e diversificado (Unesco, 1967, pp. 10-11).

Nessa direção, intensificou-se a cooperação interagências para desenvolver nos países membros programas de reabilitação. Criaram-se programas para assistência técnica no campo da reabilitação e experts nessa área foram nomeados em diferentes países do mundo. Os princípios da reabilitação foram incorporados na Declaração dos Direitos do Deficiente (UN, 1971). Esses documentos apontam que durante a década de 1970, as diretrizes educacionais da ONU começaram a ser elaboradas com maior aderência ainda ao conceito de Direitos Humanos (UN, 1969, 1971). Nesse cenário, a reabilitação foi sendo assumida como (i) liberdade fundamental, (ii) proteção dos direitos e

bem-estar das pessoas incapacitadas física e mentalmente e (iii) ações de enfrentamento da discriminação, reforçando a ideia de que as pessoas com deficiência podem ser ativas na sociedade. Estreitando a leitura da relação entre deficiência, desenvolvimento humano e pobreza (Souza, 2013).

Em 1972, alinhado com essas proposições da Unesco, o então Conselho Federal de Educação publicou o Parecer nº 848/72 (Brasil, 1972), que trata da educação dos excepcionais. O documento colocava o atendimento prestado pela Educação Especial como “linha de escolarização”, considerando que:

- a) o atendimento deve ser feito junto com os demais; b) o tratamento individualizado, “tratamento especial”, somente quando for indispensável; c) formação de mestres-especialistas/professor-especialista; d) como ensino regular, o atendimento é atribuição dos vários sistemas de ensino, com a coordenação geral e assistência técnica e financeira da União; e) o tratamento especial pode ser feito na mesma escola ou em outro estabelecimento; f) os pontos fundamentais para desenvolvimento desta linha de escolarização, numa atuação nacional, são: (a) o desenvolvimento de técnicas a empregar nas várias formas de excepcionalidade, (b) o preparo e aperfeiçoamento de pessoal e (c) a instalação e melhoria de escolas ou seções escolares especializadas nos diversos sistemas.

Este documento mostra que a Educação Especial era da responsabilidade de todos, mas que houve uma mudança de concepção e de atitudes quanto ao ensino de pessoas com deficiência. Assim, buscou-se uma formação exclusivamente pedagógica para o professor especializado. Um professor cuja formação, a partir de então, tem como objetivo principal viabilizar a normalização progressiva dos alunos com deficiência, conforme prescrevera o Parecer nº 848/72/CFE. Já o Parecer nº 552/76/CFE (Brasil, 1976), preconizava que a formação do professor para a Educação Especial deveria ser de nível superior, em habilitação ou em curso específico (Cardoso, 2018; Jannuzzi, 2004). A indicação da Unesco parece ter sido acolhida e implementada naquele momento histórico no Brasil, em especial, nos cursos de formação de professores criados na época em nível superior como a licenciatura de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria e os inúmeros cursos de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial em diferentes universidades do país. O recado da Unesco dado ao Brasil pela Unesco e seus especialistas pelo documento de 1967 parece ter sido acolhido.

Em 1972, instituiu-se o Grupo-Tarefa para montagem do Projeto Prioritário nº 35 (Educação Especial), que integrou o Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-74 (PSEC). O Projeto Prioritário nº 35 compôs o quadro dos projetos destinados ao setor de ensino de 1º grau do PSEC e “das atividades desenvolvidas na montagem do Projeto, resultou a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)” (Pires, 1974, p. 9). Este Grupo-Tarefa foi criado pela Portaria nº 86, de 23 de maio de 1972, do Secretário-Geral do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Sobre esse período vale destacarmos a fala de Sarah Couto Cesar:

No primeiro grupo, o Primeiro Projeto Nacional de Educação Especial, que foi o Plano Setorial, o governo brasileiro incluiu no elenco dos projetos que integraram na época o Plano Setorial da Educação com vigência de 72 a 74, o chamado Projeto Prioritário 35, contou com a nossa participação e fomentou a criação do Cenesp (Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2017).

Segundo Pires (1974, p. 75), o trabalho desenvolvido para a elaboração do Projeto Prioritário contou com a “colaboração prestada pela Usaid ao Grupo-Tarefa, promovendo a vinda ao Brasil de dois dos mais notáveis especialistas norte-americanos em Educação Especial”, a saber: James J. Gallagher, diretor do Centro de Desenvolvimento da Criança - Frank Porter Graham, da

Universidade de Carolina do Norte, que apresentou o documento “Sugestões para o Planejamento da Educação Especial no Brasil”; e David M. Jackson, Superintendente para Pesquisas, Planejamento e Desenvolvimento da Superintendência da Educação Pública em Springfield, com o documento “Educação Diferenciada para Superdotados e Talentosos”. Estes dois foram assessores técnicos do Grupo-Tarefa. Também houve uma consultoria da Unesco através de Esko Kosunem, que era Chefe da Unidade de Reabilitação para Incapacitados da Divisão de Desenvolvimento Social das Nações Unidas e Representante Mundial das Organizações ligadas ao incapacitado. Ele elaborou o trabalho “Educação e Reabilitação das Crianças Deficientes”.

Quanto aos integrantes brasileiros, o Grupo-Tarefa foi composto por representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), do Departamento de Ensino Complementar (MEC), da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, da Campanha Nacional de Deficientes Mentais e da Campanha Nacional de Cegos. Contou também com assessorias nas áreas das deficiências mental, auditiva, físico-motora e visual de profissionais da Guanabara, São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, dentre os quais psicólogos, médicos, professores especialistas, assessores técnicos, tanto de entidades públicas quanto privadas (Cardoso, 2018; Pires, 1974).

Sobre a criação do Cenesp, a entrevistada, nos relatou a estruturação inicial dos seus recursos humanos e financeiros:

Bom, para eu fazer esse órgão [Cenesp], eu sempre procurava pessoas que entendiam mais do que eu, né. Procurei até o diretor do Mobral na época que era o Mário Henrique Simonsen e ele me ajudou. Nós criamos um Grupo Tarefa que se reunia periodicamente para formularmos todo o projeto do Cenesp, incluindo pessoas especializadas na área de todas as deficiências, como deficiência múltipla, física, os problemas que na época chamávamos de conduta, assim como os com deficiência mental, auditiva e visual. Esse era o público da Educação Especial durante os 8 anos que lá fiquei. Depois mudaram. Eu tinha muita verba e muita independência no Cenesp (Entrevista realizada em 10 de novembro de 2016).

Dessa forma, como pontuou Rafante (2015, p. 15) o Cenesp foi criado:

A partir da influência das Sociedades Pestalozzi, das agências internacionais (Usaid e ONU) e do contexto mais amplo da reforma educacional em curso no país, que indicava a necessidade de formação de mão-de-obra (teoria do capital humano) e organização racional do sistema de ensino (pedagogia tecnicista). Estas premissas estão presentes na proposta de política para a educação especial: educação aos “excepcionais” para sua integração no mercado de trabalho e organização racional do atendimento educacional, sintetizados nos termos “integração” e “racionalização”. O fator econômico se faz presente de forma explícita, já que a principal justificativa para o foco nesta educação era o custo financeiro com o “excepcional”, que seria menor. O projeto incorporou as determinações internacionais, pela qual a educação do “excepcional” deveria se organizar de forma integrada ao ensino comum, mas não excluía as instituições especializadas, já que apenas aqueles que tivessem condições de estar no ensino comum deveriam ser encaminhados a ele.

O Cenesp: O Lugar da Pesquisa e da Formação de Professores para a Educação Especial Brasileira

O início da institucionalização da Educação Especial brasileira se deu com a criação do Cenesp, pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973 (Brasil, 1973), com as seguintes

características:

- a) Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (Art. 1º do Decreto 72.425);
- b) gozando de autonomia administrativa e financeira (parágrafo único do Art. 1º);
- c) o público a ser atendido pelas ações implementadas pelo Cenesp incluem os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta, os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados (Art. 2º).

A criação do Cenesp levou à extinção das campanhas, cujos acervos financeiro e patrimonial foram revertidos para esse órgão (Art. 10º). O Cenesp também contou com recursos financeiros, patrimonial e de pessoal do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) - (Art. 9º). Nas palavras de Sarah Couto César, o Cenesp foi criado para dar lugar às campanhas que, a seu ver, eram provisórias:

Quando chegou na década de 70, em 73 foi criado [o Cenesp] (...) porque eu mostrei ao Ministro Jarbas Passarinho que não podia ficar com nome de campanha. Campanha é uma coisa que começa e acaba e esse atendimento não começa e não acaba, vai durar a vida toda (Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2017).

Já, para Pires (1974, p. 24-25), o Cenesp seria:

Por excelência, órgão orientador, catalisador e dinamizador da ação educativa desenvolvida no atendimento aos excepcionais; centro de análise crítico-criadora do pensamento filosófico, psicopedagógico e antropológico da educação especial e das experiências que nela se processem; núcleo de divulgação de estudos, pesquisas, experimentação, desenvolvidos em âmbito nacional e internacional; unidade de comunicação entre a área de educação especial e as de saúde, assistência social, trabalho, justiça; foco de mobilidade e conscientização da comunidade.

Chama atenção que o Conselho Consultivo do Cenesp era formado por representantes dos Ministérios do Trabalho e Previdência Social, Saúde, Interior, Justiça e Planejamento, bem como do INEP e do Instituto Nacional de Alimentos e Nutrição (Inan) (§ 4º. Art. 3º do Decreto 72.425). O Projeto Prioritário nº 35 estabelecia como prioridade para o Cenesp a “programação de apoio técnico da Educação Especial” entre 1974 e 1978, a fim de “integrar os deficientes sempre que possível no ensino regular, proporcionando-lhes tratamento especial, segundo a espécie e o grau da deficiência” (Pires, 1974, p. 41), e “proporcionar iniciação para o trabalho e a formação ocupacional”, bem como promover diagnósticos, estudos, pesquisas e formação de recursos humanos (Brasil, 1974, p. 14-15). Para tal houve consultoria da Unesco e da Usaid. Essas agências entendiam que seria mais econômico educar uma criança infradotada do que sustentá-la durante toda a sua existência. Educá-la possibilitaria torná-la “útil” para contribuir com a sociedade, elevando a renda familiar (Jannuzzi, 2004, p. 179). Esses pressupostos foram, aos poucos, constituindo a concepção sobre a *integração* das pessoas com deficiências.

O conceito de integração, segundo Glat e Blanco (2009), objetivava oferecer aos sujeitos com deficiências o ambiente menos restritivo possível. Ao longo das décadas de 1970 e mais amplamente difundida nos anos de 1980, durante as lutas sociais pela redemocratização, a integração passou a ser usada como proposta educacional para as pessoas com deficiências. De acordo com as autoras, a integração visava preparar “os alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes comuns, quando recebiam, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas” (p. 22).

Conforme amplamente discutido por Ferreira (1995), a criação do Cenesp influenciou a implantação de subsistemas de Educação Especial nas redes estaduais e municipais de ensino. A partir disso, ampliou-se a necessidade de criação de cursos nas universidades para formar professores que atuassem na “educação dos deficientes”. Este período foi fortemente marcado pela criação de escolas e classes especiais nas escolas públicas e pela classificação dos alunos em dois grupos, os que teriam maturidade para aprender e os imaturos para aprendizagem, rotulados como “excepcionais” (Mazzotta, 1986; Schneider, 2003; Borges, 2015).

Foi também nesse contexto que se iniciaram programas de formação de professores pesquisadores em nível de mestrado e doutorado no exterior, em especial nos Estados Unidos, a partir dos acordos MEC/Usaid. Ao retornarem, os professores-pesquisadores participaram da criação dos primeiros cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação Especial no Brasil, ainda na década de 1970. Cabe mencionar que no período de 1979 a 1983, o Cenesp foi dirigido por uma médica, Helena Bandeira de Figueiredo (Cardoso, 2018).

Segundo as Diretrizes Básicas para Ação do Cenesp (Brasil, 1974, p. 24), a oferta de uma educação de qualidade devia contar com: *a)* recursos humanos adequadamente preparados, *b)* levantamentos, estudos, pesquisas e experimentação e *c)* programação conjunta da educação com as áreas de saúde, trabalho, justiça e assistência social. Em consonância, portanto, com a já citada prioridade de ação definida para os anos de 1974 a 1978, tais diretrizes reforçaram como prioridade a formação, o aperfeiçoamento e a atualização, em número adequado de pessoal técnico e docente, tanto no Brasil quanto no exterior.

As diretrizes indicaram também que não havia razão para diferenciar a ação educativa entre “normais” e “deficientes”, pois “todos têm igual direito de acesso à educação”, cujos objetivos “visam ao desenvolvimento das potencialidades de cada um, como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1974, p. 11). Vale lembrar que, no contexto brasileiro dos anos 1970, o ensino de 1º grau era obrigatório dos sete aos catorze anos e que os objetivos educacionais apresentados nas Diretrizes Básicas para Ação do Cenesp eram os mesmos elencados no Art. 1º da Lei 5692/71 (Brasil, 1971).

O enfoque economicista, como evidenciamos na análise dos documentos anteriormente apresentados, da educação também marca esse documento, como pode ser constatado na ideia de custo-benefício que o orienta:

Mesmo observado apenas do ponto de vista econômico, o atendimento aos deficientes representa investimento compensador: embora de custo elevado, a educação que lhes for ministrada permitirá, na maioria dos casos, que venham a ter condições de se incorporarem à força de trabalho e de se tornarem elementos participantes do desenvolvimento nacional. Comparados os custos dessa educação com os que adviriam da manutenção dos deficientes em estado de dependência por uma vida inteira, fácil é concluir-se do acerto de lhes proporcionar o atendimento a que tem direito (Brasil, 1974, p. 12).

Fica aqui evidenciado que as ações a serem desenvolvidas pelo primeiro órgão destinado a tratar das questões da Educação Especial brasileira guardavam estreita relação com o contexto mais amplo da educação. Outro aspecto importante a ser registrado sobre o Cenesp se refere à estruturação de dados estatísticos sobre a Educação Especial nacional, como o número de pessoas com deficiências e a quantidade de estabelecimentos que prestavam serviços para essa população (Brasil, 1974, 1975). Sobre essa ação do Cenesp, a entrevistada relatou o seguinte:

Com relação a levantamentos houve também, e se procurar aqui vai achar, uma iniciativa do Cenesp junto ao IBGE para fazer um censo [...]. É tão difícil fazer. [...] Nós nos reunimos, fizemos com o pessoal do IBGE uma tentativa [...]. Nós fizemos

um encontro [...] com o pessoal todo do IBGE que veio junto com a gente pra fazer as fichas pra eles responderem. Isso começou com a gente, não tinha. Bom, então isso que é o planejamento sistêmico (Entrevista realizada em 30 de outubro de 2017).

No entanto, talvez uma das principais ações do Cenesp tenha sido a promoção de programas de capacitação docente e formação de pesquisadores na área de Educação Especial, estabelecidos a partir de 1975 pelo Projeto Prioritário do Plano Setorial de Educação e Cultura relativo ao período de 1975 a 1979 (Brasil, 1976a). Esse seria o início da sistematização das ações do Cenesp para o treinamento de recursos humanos (técnicos e docentes) em diferentes níveis (doutorado, mestrado, especialização e atualização) e para atuação com os diferentes grupos de excepcionalidade (Brasil, 1976a). O objetivo geral da proposta era “promover o treinamento de recursos humanos para Educação Especial, visando à expansão e melhoria qualitativa do atendimento prestado aos excepcionais” (p. 21). A formação seria custeada através de bolsas, mediante convênios entre o Cenesp e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e/ou outros órgãos que pudessem assumir a responsabilidade financeira. Essa formação foi coordenada pelo Cenesp, mediante a parceria entre instituições públicas e particulares que atuavam na área de treinamento de recursos humanos.

Houve dois projetos centrais neste sentido. O projeto Atividade 1 teve como subprograma o “Treinamento de Recursos Humanos”, com as seguintes metas:

- Meta 1: Especialização e Atualização da equipe técnica do Cenesp - 37 técnicos da equipe central do Cenesp e 12 do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), com bolsas para doutorado, mestrado, especialização e atualização, tanto no exterior quanto no país;
- Meta 2: Especialização e Atualização das Equipes Técnicas das Secretarias de Educação - 112 técnicos para órgãos de Educação Especial das secretarias de educação;
- Meta 3: Especialização de Pessoal Docente para Universidades - 20 professores, sendo 4 em doutorado no exterior e 16 em mestrado no exterior;
- Meta 4: Criação de Cursos de Licenciatura na Área de Educação Especial: 40 cursos, em instituições públicas e privadas, nas áreas de deficiência mental, física, visão, audição, e Educação Especial;
- Meta 5: Especialização, Aperfeiçoamento e Atualização de Pessoal Docente que atua na Área de Educação Especial - treinamento mediante cursos para 9500 professores especializados para atuação na Educação Especial nas Secretarias de Educação, IBC, Ines e instituições particulares. Aqui as áreas de especialização elencadas foram: educação especial, estimulação precoce e deficiência de audição;
- Meta 6: Especialização, Aperfeiçoamento e Atualização de Pessoal Técnico que atua na Área de Educação Especial - bolsas de estudo e realização de cursos para treinamento de 2950 técnicos especializados para serviços de apoio técnico à Educação Especial, em áreas como logopedistas, fisioterapeutas, musicoterapeutas e outros, para atender as demandas das Secretarias de Educação, IBC, Ines e instituições particulares. Nesta meta a ação seria realizada no país.
- Meta 7: Atualização de Professores da Classe Comum - cursos de atualização, com duração mínima de um mês para 6500 professores de classes comuns visando o atendimento de estudantes integrados ao sistema regular de ensino. Os cursos seriam planejados pelas Secretarias de Educação com assessoramento técnico do Cenesp, sendo realizado um curso por ano em cada unidade da federação.

Já o projeto Atividade 2 teve como subprograma o “Ensino Regular”, com ênfase na “expansão e melhoria da rede de ensino de 1º grau”, e as respectivas metas:

- Meta 1: Especialização e Atualização da equipe técnica do Cenesp - sete técnicos da equipe central do Cenesp, com especialização a ser realizada no Brasil nas áreas de educação especial, deficiência mental, deficiência da visão, deficiência auditiva, superdotados, problema de aprendizagem e planejamento; um técnico do Ines (mestrado em deficiência auditiva no Brasil) e um técnico do IBC (mestrado em deficiência da visão no exterior); bolsas de estudo;
- Meta 2: Especialização e Atualização das Equipes Técnicas das Secretarias de Educação - sete bolsas para mestrado no exterior nas áreas das deficiências mental, auditiva, visual, física, múltipla e problemas de conduta; uma bolsa de mestrado no país para deficiência auditiva; dez bolsas de especialização no exterior nas áreas de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla, problemas de conduta, superdotados e problemas de aprendizagem; 176 vagas para cursos de atualização no exterior na área de educação especial; totalizando 194 técnicos;
- Meta 3: Especialização de Pessoal Docente para Universidades - quatro bolsas de estudo em nível de mestrado no exterior nas áreas de deficiência mental, auditiva, visual e física;
- Meta 4: Especialização, Aperfeiçoamento e Atualização de Pessoal Docente que atua na Área de Educação Especial: cursos de especialização e aperfeiçoamento para 2000 professores especializados para Educação Especial das Secretarias de Educação e instituições particulares;
- Meta 5: Especialização, Aperfeiçoamento e Atualização de Pessoal Técnico que atua na Área de Educação Especial: bolsas de estudo e cursos para treinamento de 800 técnicos especializados para apoio técnico nas Secretarias de Educação, IBC, Ines e instituições particulares.

Ao ser perguntada sobre como surgiram e como eram realizados tais projetos, a entrevistada relatou que:

A ideia de enviar professores para estudar nos Estados Unidos surgiu no Cenesp, com Maria Helena Novaes e com Olívia Pereira, ambas já eram vinculadas à universidade, mas não em Educação Especial. A seleção dos bolsistas foi feita com nosso apoio pela Capes, assim como o pagamento das bolsas.

Sobre os professores especializados eram feitos, na época, cursos nas Pestalozzis, nas Apaes; naquele de cego que era o Instituto São Rafael, que era a Dorina que fez a Fundação para Livro do Cego; então tinha, em caráter particular, e que alguns foram reconhecidos pelo MEC. Eu só Foram muitos cursos sim, pra professor em nível médio, para escolas públicas, particulares, públicas e particulares. E também mais tarde a gente avançou para o ensino superior, aí é que foi a formação daquele grupo que foi para os Estados Unidos (Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2017).

Como dito pela entrevista, a ideia de enviar profissionais para realizar estudos em Educação Especial no exterior ocorreu pela necessidade de formar mestres e doutores que pudessem retornar ao Brasil e atuar nas Universidades. Segundo levantamento realizado por Batista (2019), 16 profissionais foram contemplados com bolsas de estudo no exterior para participar do Programa de Capacitação de Recursos Humanos nos Estados Unidos a partir de um convênio entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Cenesp a partir de verbas dos acordos

MEC/Usaid. Segue a lista dos contemplados:

- Vera Margarida Moscoso Araújo (PUC-Rio);
- Verena Pâmela Seidl (PUC-Rio);
- Júlio Romero Ferreira (Universidade de Brasília - UnB);
- Cecília Ferreira (UnB);
- Maria José Saboya (Secretaria de Educação do RJ);
- Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes (UFSCar);
- Francisco Nunes (UFSCar);
- Graça Valadares (Secretaria de Educação de Pernambuco);
- Gleide Peixoto (Universidade Federal de Pernambuco - UFPE);
Sylvia Piva (Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul);
- Neide Magalhães (UFMG);
- Maria Conceição Dianese (Secretaria de Educação do Distrito Federal);
- Maria do Carmo Menicucci (Secretaria de Educação de Minas Gerais);
- Ernani Vidon (IBC) (Baptista, 2019, p. 163-162).

Após o retorno dos professores pesquisadores do exterior foram criados em 1978 o Mestrado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFScar) e, em 1979, o Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente ambos constam na lista dos Programas de Pós-Graduação de excelência com notas 6 e 7, respectivamente, na avaliação quadrienal da Capes. Com a criação destes Programas, o projeto de Capacitação de Recursos Humanos no exterior, desenvolvido no período de 1975 a 1979, coordenado pela Professora Olívia Pereira, foi extinto.

Outro ponto importante a ser destacado das propostas de formação técnica e de professores para a Educação Especial, sobretudo em cursos de licenciatura, refere-se ao aumento de auxílios financeiros e à prestação da assistência dada pelo Cenesp a instituições privadas. De acordo com a pesquisa de Batista (2019), a assistência financeira às entidades, executada pelo Grupo-Tarefa Implantação do Cenesp (Brasil, 1974c, pp. 24-30) atendeu a 48 (quarenta e oito) instituições, das quais majoritariamente (83%) estavam no setor privado (40), enquanto apenas 8 (17%) eram públicas. Isto evidencia o quanto a iniciativa privada foi beneficiada pelas políticas elaboradas no período.

A presença do setor privado e as suas parcerias com os setores públicos é uma marca da Educação Especial Brasileira. Apesar das mudanças de uma perspectiva assistencialista focada na reabilitação para a proposta de educação inclusiva que tem o modelo social da deficiência como referência para as propostas educacionais, é uma marca na constituição histórica da Educação Especial brasileira como evidenciado nos estudos de Laplane, Caiado & Kassar (2016) e Pletsch & Paiva (2018).

Considerações Finais

Este artigo discutiu a criação do Cenesp no período da ditadura e a sua relação com os acordos MEC/Usaid, assim como a influência de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) na estruturação da Educação Especial brasileira, em especial na formação de recursos humanos. Para tal, analisamos um conjunto de documentos nacionais e internacionais e uma entrevista semiestruturada realizada com a primeira diretora-geral do Cenesp.

Para sistematizar, destacamos que a institucionalização da Educação Especial brasileira se deu a partir de exigências impostas nas décadas de 1950 e 1960 pela aceleração da urbanização e da

industrialização, que demandavam a formação de “capital humano”, mas também pelo fato de a educação ser visualizada como importante fator de integração nacional, aspecto fortemente presente no discurso dos governos ditatoriais.

Nesse sentido, a criação do Cenesp decorreu da pressão de instituições filantrópicas privadas nacionais e da influência da cooperação bilateral (com a Usaid) e multilateral (com a ONU). O Cenesp desempenhou importante papel para atender as demandas e os desafios da época, dentre os quais destacamos: *a)* a falta de interação entre os entes federativos; *b)* a falta de articulação das políticas de saúde, educação e assistência social para atender os “excepcionais”; *c)* a ausência de critérios para o repasse de recursos financeiros para instituições privadas especializadas; *d)* a carência de dados estatísticos sobre a situação das pessoas excepcionais no país; *e)* a escassez de pesquisadores, professores e técnicos especializados.

O período também foi marcado fortemente pela relação entre o sistema público com o setor privado-filantrópico. Por exemplo, as campanhas dirigidas para pessoas cegas, surdas e com deficiência mental eram geridas por profissionais que atuavam ou haviam atuado em instituições filantrópicas. O seu financiamento era realizado por um fundo especial, com verbas provenientes de: *a)* contribuições e doações da União e dos estados, municípios e entidades paraestatais; *b)* contribuições de entidades públicas e privadas; *c)* doativos, contribuições e legados de particulares; *d)* renda eventual do patrimônio das campanhas; *e)* renda eventual de serviços das campanhas; *f)* dotações orçamentárias referentes a serviços educativos e culturais (Art. 5º, Decreto 42.728/1957; Art. 6º, Decreto 44.236/1958; Art. 5º, Decreto 48.961/1960). Também eram permitidos por lei convênios entre entidades públicas e privadas para a efetivação dos objetivos propostos para as campanhas. Januzzi (2004, p. 90) afirma que as campanhas foram uma forma de “baratear” a atuação estatal destinada à escolarização das pessoas com deficiência, considerando a variedade de alternativas que podiam ser acessadas para subsidiar as despesas, contribuindo então para o amortecimento dos “gastos públicos com o setor, sem que se pudesse afirmar a completa ausência de seu desenvolvimento”.

A imbricação entre os setores público e privado também se deu por meio da ampliação dos auxílios financeiros e da assistência técnica do Cenesp para instituições privadas de nível superior organizarem e estruturarem currículos de formação de recursos humanos para a atuação na Educação Especial. Sob novas e velhas formas, a simbiose entre o público e o privado continua ainda hoje configurando as políticas públicas para a Educação Especial no Brasil. Por meio das chamadas “parcerias” com o Estado, as instituições privadas (sem fins lucrativos) têm se fortalecido e as disputas políticas são constantes, como ficou evidenciado nos embates sobre o lugar *preferencial* de escolarização dos alunos com deficiências durante os fóruns do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014.

Em suma, podemos dizer que até a criação do Cenesp, poucas iniciativas oficiais haviam sido organizadas para atender efetivamente às demandas da população da Educação Especial. Se já era relativamente bem conhecida a influência norte-americana, este artigo procurou dar relevo à influência da cooperação do Brasil com as agências da ONU na elaboração de propostas educacionais que, inicialmente, focalizavam a reabilitação e depois deram lugar à integração da pessoa com deficiência.

Desde o pós-guerra, a ONU tem jogado um papel relevante na discussão e elaboração de propostas globais para o desenvolvimento de pessoas com deficiência. A nomenclatura, as classificações e as definições conceituais utilizadas se modificaram bastante ao longo desse período, mas a importância da ONU na configuração dos termos do debate e das convenções internacionais foi e ainda é crucial. Por sua vez, o artigo também evidenciou, ainda que brevemente, o quão decisiva é capacidade de iniciativa dos atores locais, públicos e privados, na construção – sempre negociada e disputada – do espaço institucional (recursos, agências, pessoal, amparo legal, força

política dentro do governo, etc) da Educação Especial, a qual, desde 1994, assume-se como “inclusiva” – termo que também tem sido objeto de intensas disputas.

Referências

- Arruda, E. E. De, Kassar, M. de C. M., & Santos, M. M. (2006). Educação Especial: O custo do atendimento de uma pessoa com necessidades educativas especiais em instituições pública estatal e não estatal, em MS, 2004. In: C. C. Neres & S. S. P. Lancillotti (Orgs.). *Educação Especial em Foco: questões contemporâneas* (pp. 89-116). Série Educação em Perspectiva. Campo Grande, MS: Editora UNIDERP.
- Batista, G. F. (2019). *O Centro Nacional de Educação Especial e o atendimento aos “excepcionais”: Antecedentes, atores e ações institucionais (1973-1979)*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu.
- Bezerra, G. F. (2017). *A Federação Nacional das APAES e o seu Periódico (1963-1973): Estratégias, mensagens e representações dos Apaeanos em (Re)vista*. (Tese Doutorado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.
- Borges, A. A. P. (2015). *De anormais a excepcionais: História de um conceito e de práticas inovadoras em Educação Especial*. Curitiba, PR: Editora CRV.
- Brasil. (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: abril de 2017.
- Brasil. (1957). *Decreto nº 42.728*, de 3 de dezembro de 1957. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Diário Oficial da União. Seção 1 - 3/12/1957, Página 27069 (Publicação Original).
- Brasil. (1958). *Decreto nº 44.236*, de 1º de agosto de 1958. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/8/1958, Página 17528 (Publicação Original). Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Brasil. (1960). *Decreto nº 48.961*, de 22 de setembro de 1960. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/9/1960, Página 12829 (Publicação Original). Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Brasil. (1961). *Lei Federal nº 4.024/61*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Brasil. (1971). *Lei Federal nº 5.692/71*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Brasil. (1972). *Parecer nº 848*, de 10 de agosto de 1972, sobre a educação de excepcionais. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação.
- Brasil. (1973a). *Decreto nº 72.425*, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do

- Brasil. Brasília. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Brasil. (1973b). *A Política e O Plano Setorial de Educação e Cultura*. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria Geral. Brasília. 40p. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001755.pdf>.
- Brasil. (1974). *Diretrizes Básicas para a Ação do Centro Nacional de Educação Especial*. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Brasília, 33p.
- Brasil. (1976a). *Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial*. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Brasília, 203p.
- Brasil. (1976b). Parecer nº 552. "Formação Superior de professores para educação especial". Ministério de Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação.
- Cardoso, F. L. de M. (2018). *O educandário para cegos São José Operário: políticas públicas e cultura escolar - Campos/RJ - décadas de 1960 a 1970*. Dissertação (Mestrado em Política Sociais), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.
- Ecosoc. (1950a). Social Commission. Sixth Session. Report of the Secretary-General. *Social Rehabilitation of the Physically Handicapped*. Nova Iorque, 22 de março 1950.
- Ecosoc. (1950b). Social Commission. Resolution. E. *Social Rehabilitation of the Physically Handicapped*. Nova Iorque, 13 de julho de 1950.
- Ecosoc. (1952) Social Commission. Report of Eight Session. Supplement No.9. *Rehabilitation of the physically handicapped and welfare of visual handicapped*. Nova Iorque, 12 a 29 de março 1952.
- Ecosoc. (1965) Resolution 1086 (XXXIX). Social questions. K. *Rehabilitation of the Disabled*. Nova Iorque, 30 de julho de 1965.
- Ferreira, M. M. (1994). História oral: um inventário das diferenças. In: M. M. Ferreira (Coord.). *Entre-vistas: Abordagens e usos da história oral* (pp. 1-13). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- Ferreira, J. R. (1995). *A exclusão da diferença*. 3ª. Edição. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP.
- Garrido, J. A. (1993). As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 13(25/26), 33-54.
- Glat, R., & Blanco, L. de M. V.. (2009). Educação especial no contexto da educação inclusiva. In: R. Glat (Org.). *Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar* (2º ed.). Rio de Janeiro, RJ: Editora Sete Letras.
- Laplane, A. L. F., Caiado, K. R. M., & Kassar, C. M. C. M.(2016) As relações público-privado na Educação especial: Tendências atuais no Brasil. In: *Revista Teias*, Rio de Janeiro, 17(46), 40-55. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497>. Acesso em Janeiro de 2019.
- Jannuzzi, G. de M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Editora Autores Associados.
- Jannuzzi, G. de M., & Caiado, K. R. M. (2013). *APAE: 1954 A 2011 – algumas reflexões*. Campinas, SP: Editora Autores Associados.
- Kassar, M. de C. M. (2011). Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília (SP), 17, 41-58, Mai.-Ago.
- Kassar, M. de C. M. (2013). Uma breve história das pessoas com deficiências no Brasil. In: S. M. F. Meleti, S. M. F. & M. de C. M. Kassar, *Escolarização de alunos com deficiências: Desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Editora Mercado das Letras.
- Laplane, A. L. F. De, Caiado, R. M., & Kassar, M. de C. M. (2016). As relações público-privado na Educação especial: Tendências atuais no Brasil. Dossiê Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar, *Revista Teias*, 17(46), 40-55, 2016. Disponível em: <http://www.e->

- publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497/18546. Acessado em: dezembro de 2017.
- Lozano, J. E. (2006). A práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: M. M. Ferreira & J. Amado (Coords). *Usos e abusos da história oral* (8ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV.
- Mazzotta, M. (1986). *Educação escolar: Comum ou especial?* São Paulo, SP: Editora Pioneira Novos Ubrais.
- Matos, J. S.; Senna, A. K. (2011). História Oral como fonte: problemas e métodos. In: *Historiae*, Rio Grande, v. 2, n. 1, pp. 95-108.
- Mendes, E. G. (2010). Breve história da Educação Especial no Brasil. In: *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22. Nº. 57, mayo-agosto, 2010.
- Pereira, J. M. M. (2010). *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- Pletsch, M. D., & Paiva, C. (2018.) Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? In: *Revista Educação Especial*, 31(63). Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32902/pdf>. Acesso em janeiro de 2019.
- Rafante, H. C. (2011). *Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial do Brasil*. (Tese Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Rafante, H. C. (2015). Política de Educação Especial no Brasil: A relação entre o Estado, a Sociedade Civil e as Agências Interamericanas na criação do CENESP. In: *Anais da 37 Reunião Nacional da ANPED*, 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC- Florianópolis/SC.
- Romanelli, O.O. (2010). *História da Educação no Brasil* (36ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Siems, M. E. R. (2016). Roraima 1970 a 2001 – Educação Especial: a proposta do regime militar e seus efeitos. São Carlos, SP: Pedro e João Editores.
- Souza, F. F., & Pletsch M. D. (2017). A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as Políticas de Educação Inclusiva no Brasil. In: *Revista Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, 25(97), 831-853.
- Schneider, D. (2003). Alunos excepcionais: Um estudo de caso de desvio. In: G. Velho (Org.). *Desvio e divergência – uma crítica da patologia social* (8º ed.) Rio de Janeiro, RJ: Editora Jorge Zahar.
- Thompson, P. (1992). *A voz do passado – História Oral*. Tradução L. Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Tourtier-Bonazzi, C. (2006). Arquivos: propostas metodológicas. In: M. M. Ferreira & J. Amado (Coord.). *Usos e abusos da história oral* (8ª ed.) Rio de Janeiro: Editora FGV.
- UN. (1969). Resolution 2542 (XXIV). *Declaration on Social Progress and Development*. Novo Iorque, 11 de dezembro de 1969.
- UN. (1971). Resolution 2856 (XXVI). *Declaration on the Rights of Mentally Retard Persons*. Novo Iorque, 20 de dezembro de 1971.
- Unesco. (s/d). Misión en Brasil. 30 de enero – 2 de marzo de 1964. s/l.
- Unesco. (1960a). XXIIIrd International Conference on Public Education. Recommendation No. 51 to the Ministries of Education concerning the Organization of Especial Education for Mentally Handicapped Children. Geneva: Author.
- Unesco. (1960b). *Convention against discrimination in education*. Paris: Author.
- Unesco. (1960c). Resolution. II Programme and Budget for 1962-1962. 1. Education. 1. *A Major Project on the Extension and Improvement of Primary Education in Latin America*. Paris: Author.
- Unesco. (1961). *Ad hoc Inter-agency Meeting on Rehabilitation of the handicapped*
- Unesco. (1964). *Rappott Dárrive. Projet Conjuint Unicef-Unesco-Brésil*. Paris: Author.

- Unesco. (1967). *Brasil. Curso de formación de especialistas en educación para América Latina. Proyecto Principal sobre Extensión y Mejoramiento de la Educación Primaria em América Latina* (São Paulo, Brasil, 1958-1966). Paris: Author.
- Unesco. (1969). *Expert Meeting on Special Education (Paris, 5-7 December 1968)*. Paris: Author.
- Unesco. (1997). *50 Years for Education*. Paris: Author.
- Unenable. (2011). *Disability and the United Nations. Intergovernmental process*. Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=161>>. Acesso em maio de 2011.

Sobre as Autoras

Flavia Faissal de Souza

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

flaviasouza.uerj@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0225-8358>

Doutora em Educação, Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Faculdade de Educação (EDU) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Duque de Caixas/RJ.

Márcia Denise Pletsch

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

marciadenisepletsch@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-5906-0487>

Doutora em Educação, Professora Associada do Departamento Educação e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu/RJ. Jovem Cientista do Estado do Rio de Janeiro da FAPERJ e pesquisadora do CNPq.

Getsemane de Freitas Batista

getsemanebatista@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5179-8935>

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora de Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias.

DOSSIÊ
Políticas Públicas em Educação Especial em Tempos de Ditadura

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 27 Número 63

3 de junho de 2019

ISSN 1068-2341



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

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

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

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

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

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

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

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

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

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

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo

Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

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

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

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

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra

Universidad de
Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

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

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

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

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago,
Chile

Antoni Verger Planells

Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

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

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

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

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University
of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana
University

Christopher Lubienski Indiana
University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of
University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemeni
Tel Aviv University