

arquivos analíticos de políticas  
educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volume 27 Número 69

3 de Junho 2019

ISSN 1068-2341

**Políticas de Profissionalização do “Excepcional” no  
Período da Ditadura Militar**

*Maria Edith Romano Siems-Marcondes*  
Universidade Federal de Roraima  
Brasil

**Citação:** Siems-Marcondes, M. E. R. (2019). Políticas de profissionalização do excepcional no período da ditadura militar. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(69).  
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4447>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo analisar as políticas de profissionalização e de inserção no mercado de trabalho do público-alvo da educação especial no Brasil durante o período da Ditadura Militar (1964/1985). Investigamos as políticas de profissionalização estabelecidas no conjunto das metas e dos projetos do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e como essas políticas se materializaram em ações ordenadas no Território Federal de Roraima. O estudo parte de análise documental sob viés histórico além de entrevistas das primeiras docentes que se dedicaram ao desenvolvimento de atividades na área. Evidenciamos que o Território se constituiu em campo de aplicação das propostas e dos projetos como preconizados nas políticas nacionais.

**Palavras-chave:** educação especial; profissionalização de excepcionais; política educacional

**Professionalization policies of the “exceptional” in the period of military dictatorship**

**Abstract:** This paper aims to analyze the policies of professionalization and insertion in the labor market of the target population of Special Education in Brazil during the period of the Military Dictatorship (1964/1985). We investigated the professionalization policies established in the set of goals and projects of the National Center for Special Education

(CENESP) and how these policies were materialized in orderly actions in the Federal Territory of Roraima, Brazil. The study is based on documentary analysis under a historical outlook, as well as interviews provided by the first teachers who dedicated themselves to the development of activities in the area. We highlight that the Territory was constituted in a field of application of the proposals and the projects according to what was recommended by national policies.

**Keywords:** special education; professionalization of the “exceptional”; education policy

### **Políticas de profesionalización del excepcional en el período de la ditadura militar**

**Resumen:** Este artículo tiene por objetivo analizar las políticas de profesionalización y de inserción en el mercado de trabajo del público objetivo de la educación especial en Brasil durante el período de la Dictadura Militar (1964/1985). Investigamos las políticas de profesionalización establecidas en el conjunto de las metas y de los proyectos del Centro Nacional de Educación Especial (CENESP) y cómo esas políticas se materializaron en acciones ordenadas en el Territorio Federal de Roraima. El estudio parte de análisis documental bajo sesgo histórico además de entrevistas de las primeras docentes que se dedicaron al desarrollo de actividades en el área. Evidenciamos que el Territorio se constituyó en campo de aplicación de las propuestas y de los proyectos como preconizados en las políticas nacionales.

**Palabras-clave:** educación especial; profesionalización de excepcionales; política educativa

## **Introdução**

O Brasil atravessou, entre os anos de 1964 e 1985, um período de ditadura militar. No mesmo ano em que os militares assumem o comando do país, foi instituída, por meio do decreto n. 54.188, de 24 de agosto de 1964, a Semana Nacional da Criança Excepcional a ser comemorada anualmente no período de 21 a 28 de agosto, em todo o território nacional. Esse decreto estabeleceu como responsabilidade do ministro de Educação e Cultura a coordenação da programação que poderia incluir outras instâncias. A existência desse decreto é, em nosso entendimento, um relevante indicador do papel prioritário que se estabeleceria para a educação especial naquele período, sendo que também se encontrava afinado ao movimento internacional de debates e divulgação da área, que se intensificou nos anos de 1960 e 1970.

Ao longo dos anos de 1970, parte expressiva dos encaminhamentos das políticas públicas brasileiras, em especial no campo econômico e educacional, sofreu forte influência de organismos externos, tanto por meio do financiamento direto de agências internacionais, como a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID e a Organização Internacional do Trabalho – OIT, por exemplo, quanto pelo condicionamento de apoios políticos e econômicos externos à adoção de práticas globalmente recomendadas em acordos internacionais expressos em declarações emanadas da Organização das Nações Unidas – ONU, entre outros.

Mundialmente, nos primeiros anos da década de 1970, vivenciou-se um momento em que os movimentos de defesa dos direitos de pessoas com deficiência se fortaleceram. Como demarcadores dessa fase, temos a Declaração de Direitos do Deficiente Mental<sup>1</sup>, promulgada pela ONU em 1971; a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes – ONU em 1975; a deliberação de que 1981 fosse o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e a criação do Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, formulado pela Assembleia Geral

---

<sup>1</sup> Nos documentos de época, a terminologia utilizada para pessoas com deficiência era “deficiente”, e a deficiência intelectual era então categorizada como “deficiência mental”, razão pela qual, sempre que nos referirmos a documentos ou referências daquele período histórico, serão mantidas as expressões originais.

das Nações Unidas – AGNU, bem como a Década Internacional das Pessoas Deficientes, que se iniciou em 1983.

Ao acompanhar esses movimentos internacionais, o governo militar instaurou, em 1971, um grupo tarefa que contava com assessoria de consultores internacionais, para que estabelecessem uma estrutura de ação para a área da educação especial. O trabalho desse grupo tarefa desembocou na definição de um conjunto de políticas a serem implantadas sob coordenação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, órgão federal criado em 1973 (Pires, 1974; Rafante, 2015).

O CENESP adotou a perspectiva de ações integradas e, entre seus programas e projetos, destacamos aqui os que são relacionados à formação profissional e à construção de estratégias destinadas à inserção apoiada de educandos com deficiência no mercado de trabalho.

Neste artigo, que se desenvolveu com base em análise documental de viés histórico, então complementada com entrevistas empreendidas com profissionais atuantes à época, apresentamos as políticas de profissionalização que nortearam as ações do CENESP. As entrevistas foram realizadas mediante autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar: parecer n. 528, do ano de 2009. Com base nesses materiais, analisamos as ações para a proposta de profissionalização do educando deficiente no mercado de trabalho e seus fundamentos, buscando compreender de que maneira elas foram implantadas no contexto do Centro de Educação Especial do Território Federal de Roraima.

As ações propostas, que envolveram a realização de oficinas de formação profissional e ocupacional, inclusive integradas a empresas, foram executadas em sua quase totalidade no Território Federal de Roraima, espaço em que a gestão governamental era, àquela época, exercida em acordo com os interesses do governo federal e no qual as ações de educação especial se estabeleceram sob orientação direta do poder central, com a aplicação integral das propostas e políticas para a área da educação especial, projetadas pelo órgão gestor da área em âmbito nacional, o CENESP.

## **Metodologia**

Entre seus objetivos, este texto pretendeu analisar as políticas públicas explicitadas nos documentos produzidos pelo grupo tarefa responsável pela organização da área da educação especial no Brasil, que se materializou com a criação do CENESP, e seus desdobramentos.

Apresentamos, ainda, de que forma essas ações foram implantadas em Roraima, região que, à época da ditadura militar, constituía-se, política e administrativamente, como território federal, condição em que permaneceu até 1990 e na qual se tornava campo de aplicação direta das propostas e projetos do governo central.

Essa condição de submissão administrativa direta de Roraima à presidência da República agregava-se à inexistência de qualquer organização ou movimento social que realizasse ações de educação ou assistência às populações consideradas público-alvo da educação especial, nem mesmo de organizações privadas de natureza filantrópica, a exemplo das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs, instituições que já se disseminavam no restante do país.

Metodologicamente, realizamos análise documental considerando a perspectiva histórica com o objetivo de promover melhor compreensão do processo de formação profissional de pessoas com deficiência então desenvolvido no período da ditadura civil militar brasileira em Roraima. Além da análise de documentos produzidos localmente, como relatórios e atas de reunião do Centro de Educação Especial do Território Federal de Roraima, contamos com entrevistas realizadas com oito professoras pioneiras na atuação na educação especial em Roraima, em especial aquelas que atuaram na docência e na organização de oficinas ocupacionais, oficinas de profissionalização, e na intermediação do encaminhamento de educandos com deficiência a espaços profissionais.

Na análise do material que fundamentou o presente artigo, buscamos dar visibilidade aos projetos do CENESP e aos princípios nos quais eles se sustentaram, também com o intuito de compreender o posicionamento de um dos consultores estrangeiros que compôs o grupo tarefa a quem foi delegada a função de construir esses projetos. Buscamos ainda cotejar essas bases norteadoras, explicitadas por Pires (1974), com o trabalho efetivamente desenvolvido no Território Federal de Roraima ao longo do período da ditadura militar – 1964 a 1985.

## **Resultados e Discussão**

### **A Profissionalização da Pessoa com Deficiência nas Políticas Nacionais**

Nos estudos históricos sobre o processo que levou ao entendimento de serem as pessoas com deficiência sujeitos de direitos, aos quais deve ser assegurada a participação em todas as atividades da vida social, há destaque às mudanças disparadas a partir do final da Segunda Guerra Mundial e fortalecidas na Declaração Universal de Direitos Humanos, em 1948.

De maneira geral, as discussões que tocam na escolarização desse público sinalizam como demarcador das ações da área no século XX as deliberações constantes na citada declaração e seus desdobramentos posteriores, ao lado de outras medidas históricas que estabeleceram as condições de possibilidade para que a profissionalização e a educação profissional de pessoas com deficiência entrassem nas pautas das políticas educacionais que possuem como foco essa população.

Ao analisar a questão da construção histórica no que diz respeito à participação de pessoas com deficiência no mundo do trabalho, encontramos em Pereira (1980a; 1980b) referências a documentos da OIT na década de 1950. A OIT, que afirmava ter por objetivo a construção de um Estado de justiça social no campo das relações de trabalho, este composto de uma perspectiva que, pelo menos em tese, buscava triangular os interesses de trabalhadores, empregados e governos, emitiu, em 1950, a recomendação n. 88, que tratava da formação profissional de adultos, e entre esses adultos incluiu o que chamou de “inválidos”.

Em junho de 1955, a OIT apresentou a recomendação n. 99, cuja ementa indicou que nela eram tratados: “princípios e métodos de orientação vocacional e treinamento profissional, meios de aumentar oportunidades de emprego para os portadores de deficiência<sup>2</sup>, emprego protegido, disposições especiais para crianças e jovens portadores de deficiência”.

Essa resolução, entre outros temas, destacou a necessidade de que se fizesse a formação das pessoas com deficiência em conjunto com pessoas sem deficiência, mas apontou a necessidade de adequação de equipamentos e condições de formação que fossem requeridas considerando as condições de cada um.

O cerne do projetado na resolução da OIT foi a ideia de formação em condições específicas, adotando, se necessário e possível, parceria com empresas no que chamou de “oficinas protegidas e medidas especiais” para pessoas cujas deficiências, ou condições, assim o exigissem. Conforme destaca Pereira (1980a, p. 2):

A Recomendação 99 da OIT, em 1955, foi um dos primeiros campos de aplicação desse direito, estendendo aos deficientes físicos e mentais as oportunidades de restauração e de habilitação profissional para o trabalho. Ressalta a importância do atendimento contínuo e integrado, da orientação médica, psicológica, social e vocacional, a fim de garantir ao excepcional sua integração na força de trabalho da comunidade.

---

<sup>2</sup> A terminologia de referência a pessoas com deficiência, quando presente em documentos ou textos de consulta específicos, será mantida da forma constante no original e pode incluir as expressões “excepcionais”, “portadores de deficiência” ou “deficientes”, em acordo com a expressão utilizada à época de sua produção.

No Brasil, os impactos dessas recomendações não se fizeram sentir de imediato. Muitos eram ainda os desafios enfrentados em nossa recente República no campo da educação e do trabalho em geral, com pouco reflexo nas práticas referentes à profissionalização e inserção laboral das pessoas com deficiência, não tendo sido encontrados registros de ações relevantes na área ao longo dos anos de 1950 e 1960.

O parecer do Conselho Federal de Educação n. 848/72 (Brasil, 1972), que tratou da educação de excepcionais, aprovado em 8 de agosto de 1972, indicava a necessidade de que fossem iniciados entendimentos com o Ministério do Trabalho e Previdência Social no intuito de aumentar as possibilidades de emprego para os excepcionais e para o encaminhamento ao Ministério da Educação – MEC das demandas decorrentes das necessidades de adultos que se tornassem incapacitados e pudessem ser reabilitados.

No processo de criação do setor destinado à coordenação das ações no campo da educação especial, o CENESP, que se efetivou em 1973, o grupo tarefa designado à elaboração da estrutura do órgão e das políticas a serem nacionalmente implantadas apresentou, no conjunto de princípios nos quais se pautava, a perspectiva de inserção das pessoas com deficiência no mundo do trabalho como ação social e economicamente relevante. De acordo com Pires (1974, pp. 18-19),

Mesmo observado apenas do ponto de vista econômico, o atendimento aos excepcionais representa investimento compensador. A educação dos deficientes, embora de custo elevado, permitirá que, na maioria dos casos, venham a ter condições de incorporar-se à força de trabalho e de se tornar elementos participantes na sociedade. Comparados os custos desta educação com os advindos da manutenção dos deficientes em estado de dependência por uma vida inteira, é fácil concluir do acerto de lhes proporcionar o atendimento a que têm direito.

Materializando esse entendimento, o CENESP trouxe entre seus objetivos específicos o de “proporcionar iniciação para o trabalho e formação ocupacional e profissional para os alunos deficientes, no nível de aprendizagem escolar que possam alcançar, segundo suas condições pessoais” (Pires, 1974, p. 22). Além disso, ao tratar da programação em geral a ser desenvolvida por esse órgão, Pires (*idem*, p. 23) destacou a necessidade de: “Mobilizar todos os setores da área da educação e os das áreas da saúde, assistência social, justiça e *trabalho*, que possam colaborar em programas e projetos de atendimento aos excepcionais e levar esses setores a participarem do trabalho”.

Essa mobilização dos vários setores fez parte do processo integrado e multissetorial que caracterizou as demandas trazidas pelo enfrentamento aos desafios decorrentes do intuito de reformulação de um conceito socialmente arraigado de invalidez e incapacidade da pessoa com deficiência.

No ano de 1980, a professora Rosita Edler, em texto no qual analisa a necessidade de construção de um enfoque sistêmico em educação especial, traz à tona o fato de que o entendimento do “indivíduo como recurso e o homem como ser social e pessoa” representava um “grande desafio na formação do educando brasileiro” (Edler, 1980, p. 16). Nesse mesmo artigo, a autora destaca:

A incapacidade não deve sugerir inferioridade, marginalização. O desvio não pode ser um estigma ao ponto de cercear o *Ser* em *Vir a ser*. A experiência mostra que, devidamente atendido, o excepcional pode incorporar-se ativamente à força de trabalho, não como mero recurso, e sim como beneficiário da sociedade, que ajuda a construir. (Edler, 1980, p. 17)

É esse esforço de ruptura dos processos de marginalização das pessoas com deficiência, aliado aos interesses econômicos já apontados por Pires, um dos pilares que fundamentaram a implantação de uma estrutura destinada à integração social dessas pessoas, aqui entendidas como

sujeitos com potencial de desenvolvimento e inserção social. Nesse sentido, o esforço de profissionalização e de oferta da educação especial passa a integrar a educação especial, que era então entendida como: “atendimento educativo, ou educativo assistencial, prestado a alunos excepcionais” (Pires, 1974, p. 11).

A interligação das ações educacionais à perspectiva de profissionalização veio ao encontro da filosofia do *mainstreaming*, sistema que “se refere à integração temporal, instrucional e social do excepcional, elegível com crianças normais, de forma progressiva, baseada em estudos e avaliações individuais” e na qual, segundo Pereira (1980a, p. 6), “a continuidade do atendimento não deve ser interrompida, possibilitando inclusive treinamento profissional”.

No sistema de *mainstreaming* ou *em cascata*, os educandos iriam, na medida em que vencessem etapas e se aproximassem das condições de desenvolvimento de atividades em conjunto com pessoas sem deficiência, ser integrados aos sistemas regulares de ensino e de formação profissional. Ocorre que nem todos os educandos apresentavam desempenho que pudesse, na perspectiva do entendimento vigente naquele momento histórico, autorizar o seu enquadramento em uma situação de profissionalização em ambiente tido como *normal*.

Dessa maneira, para atender à necessidade de profissionalização dos educandos que apresentassem deficiências que acarretassem em maior impacto em seu desenvolvimento, foram propostas duas modalidades de oficinas: as pedagógicas e as oficinas-empresa. Como nos explica Pires (1974, p. 31):

Os alunos deficientes atendidos nas oficinas-empresa passarão parte de seu tempo na escola e parte no trabalho em situação real de emprego.

Os alunos deficientes atendidos em oficinas pedagógicas deverão ter oportunidade de adquirir autossuficiência e competência social através de educação geral e formação ocupacional: nessas instituições serão desenvolvidos nos alunos atitudes e hábitos de trabalho, habilidades e aptidões e, como etapa final, haverá a utilização da preparação recebida pelos deficientes no seu encaminhamento para o trabalho.

Essa distribuição das modalidades de oficinas coincide com o entendimento manifesto por James Gallagher, um dos consultores que apoiou o grupo tarefa responsável pela organização das políticas da educação especial nos anos de 1970. Em um texto que trata do *Planejamento da educação especial no Brasil*, Gallagher (1974, pp. 107 -112) apresentou “modelos possíveis para oferta de serviços educacionais aos retardados mentais educáveis”. Entre esses modelos, encontramos um “programa de trabalho e estudo” cuja estratégia prevê: “estudantes retardados de nível médio despendem parte do tempo na escola e parte em uma situação real de trabalho onde se espera que desempenhem tarefas quando adultos”. Indicou ainda como possíveis espaços de atuação desses educandos: “padaria, restaurante, fábrica, oficina de eletricitista, etc.”.

As principais vantagens a serem obtidas no modelo proposto por Gallagher, segundo sua avaliação, seriam a aquisição de experiências de trabalho e o encorajamento de empregadores relutantes a empregarem estudantes da educação especial, já que nessas oficinas o processo educativo se vincularia às atividades de trabalho.

Entre os requisitos para a implementação do modelo de serviço educacional associado ao trabalho estavam a mobilização de “empregadores de prestígio, através de entrevistas e reuniões” e a necessidade de suporte financeiro que minimizasse os riscos para o empregador (Gallagher, 1974, pp. 111-112).

No início da década de 1980, em texto que discute *Novas perspectivas para a profissionalização do excepcional*, Pereira (1980b) apresenta um conjunto expressivo de dados e informações, sintetizando algumas das conclusões dessas reuniões de estudos. Ao estabelecer um diálogo entre essas referências e os resultados de estudos realizados no Brasil, aponta:

No Brasil, os resultados das avaliações de seminários de estudos, realizados por entidades públicas e particulares, revelam o interesse e a preocupação em procurar

estabelecer e cumprir diretrizes básicas da profissionalização, dentro do programa geral de Educação Especial. (Pereira, 1980b, pp. 67-68)

Em relação aos dados nacionais em que se pautou, a autora apresenta pesquisa desenvolvida com o objetivo de avaliar os resultados obtidos com o treinamento profissional de adolescentes classificados como “retardados mentais” egressos de oficinas pedagógicas da Sociedade Pestalozzi, que “após período médio de 5 anos de preparo profissional foram encaminhados para empregos competitivos na comunidade” (Pereira, 1980b, p. 73).

Ao aprofundar sua análise, Pereira (1980b, p. 74) chega a indicar que “a estruturação de serviços para atender à formação e reabilitação profissional de excepcionais ocupa, atualmente, posição muito importante no planejamento da Educação Especial em cada comunidade”. Entretanto, sinaliza alguns problemas a serem solucionados no desenvolvimento de programas de profissionalização para o excepcional:

- necessidade de criação de condições para a organização de serviços que visem ao preparo do excepcional para o trabalho protegido e/ou competitivo;
- necessidade de expandir programas de preparo de pessoal especializado para os diferentes serviços e setores de treinamento profissional de excepcionais;
- aprofundar estudos nas áreas de metodologias do treinamento profissionalizante, condizentes com o conteúdo do currículo e recursos didáticos adotados no processo ensino-aprendizagem (Pereira, 1980b, p. 68).

Apesar dos problemas identificados como situações a serem solucionadas àquela época, o entendimento geral apresentado no texto era de que já havia atividades desenvolvidas em oficinas pedagógicas e centros operacionais, entre outros espaços que contribuíam para o processo de inserção social da pessoa com deficiência na comunidade.

Nos documentos e estudos que aqui apresentamos, é possível compreender como se estabeleceram os principais entendimentos relativos à profissionalização de pessoas com deficiência em âmbito nacional.

No Território Federal de Roraima, encontramos desdobramentos dessas políticas, que se operacionalizaram em ações, programas e projetos que, de maneira geral, acompanharam as discussões que ocorreram na área em âmbito nacional, seguindo as recomendações emanadas nas normativas do CENESP. Esse é o tema que apresentaremos no próximo tópico. e acordo com Proença e Nenevé (2004), o sudeste brasileiro possui a melhor infraestrutura brasileira para o ensino e pesquisa e, por essa razão, não tem problemas em retroalimentar esse ensino e pesquisa com mais profissionais de qualidade. No entanto, regiões que não possuem o mesmo nível de infraestrutura como as centro-oeste e norte, acabam carentes de recursos humanos qualificados para o seu desenvolvimento.

### **A Formação Profissional e Ocupacional no Território Federal de Roraima**

Na busca de solução para a ocupação de regiões fronteiriças e com presença de riquezas minerais e vegetais, porém de difícil acesso, haviam sido estabelecidas no Brasil áreas de território federal, desde 1943, entre elas a do Território Federal de Roraima, na qual a gestão administrativa era feita diretamente pelos interesses da presidência da República, que definia o dirigente que assumiria a função de governador.

Entre os princípios que orientavam a gestão dos territórios estavam a ideia de incentivo a processos migratórios que garantissem sua ocupação por brasileiros e a possibilidade de constituírem-se em espaços de aplicação e testagem de projetos que se desejassem disseminar em âmbito nacional.

Com a ditadura militar e o crescimento das políticas de “integrar, para não entregar”, os governadores dos territórios eram escolhidos entre oficiais de alta patente de cada uma das forças armadas para os diferentes territórios. No caso de Roraima, a gestão ficou a cargo de

militares atuantes na aeronáutica, força especial para a ocupação na localidade em virtude dos limites expressivos de acesso por via terrestre ou fluvial. Dessa forma, os planos e projetos prioritários da União poderiam ser implantados e monitorados diretamente nos territórios.

No caso da implantação dos projetos concernentes à educação especial, esta se deu de maneira peculiar em Roraima, já que, diante da inexistência de qualquer outro serviço especializado em educação ou assistência para pessoas com deficiência e não havendo, além disso, o registro de quaisquer organizações ou movimentos sociais dessa natureza àquela época, não foram enfrentadas quaisquer resistências, tendo sido as propostas então orientadas, monitoradas e redirecionadas pela equipe técnica do CENESP em todas as suas etapas.

Embora os gestores dos territórios ficassem, evidentemente, submissos à legislação federal, sem autonomia para extrapolar os seus limites, havia uma fragilidade em nossa legislação educacional que possibilitou ampla margem de interpretação. No tocante à educação especial, Edler (1980) sinaliza o fato de que a lei federal n. 5.692/71, ao tratar da temática, o faz em apenas um artigo, sem explicitar como deveria ocorrer a operacionalização das medidas necessárias ao desenvolvimento da área. O artigo 9º a que a autora se refere estabelece: “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”.

Em sua análise, essa lacuna afetaria dois aspectos: em um primeiro momento faria supor ao gestor que, como a obrigatoriedade do atendimento na lei geral compreendia a faixa etária dos 7 aos 14 anos, apenas nessa etapa deveria ser efetivada a educação especial; um segundo aspecto é de que o caráter sucinto da lei maior demandaria que as normas fossem estabelecidas pelos conselhos de educação (federal, estaduais e territoriais).

Com base nessas considerações e no intuito de compreender de que forma a legislação federal e as normas gerais emanadas do governo central foram apropriadas em Roraima, procuramos analisar as resoluções e os pareceres que se referem à educação especial produzidos pelo Conselho de Educação do Governo do Território Federal de Roraima, nosso ponto de partida no estudo sobre a profissionalização do excepcional em Roraima.

Identificamos como documentos específicos produzidos no âmbito do Conselho de Educação do Governo do Território Federal de Roraima a resolução n. 15/78 (Roraima, 1978) e os pareceres n. 48/81 (Roraima, 1981) e n. 29/84 (Roraima, 1984). Observamos nesses documentos que as medidas adotadas limitaram seu foco à educação dos estudantes das séries iniciais, ocorrendo um total silenciamento quanto à questão da formação ocupacional e profissional para alunos com deficiência.

Entretanto, a ausência de uma normatização relativa à formação profissional ou ocupacional dos estudantes com deficiência não pareceu impactar diretamente na realização de ações dessa natureza pela equipe de profissionais que atuava na coordenação e na execução dos projetos de profissionalização desse público em Roraima, demonstrando como a indução federal tem maior impacto que os eventuais encaminhamentos que haviam sido assumidos na normatização local.

Na estruturação dos serviços especializados em educação especial em Roraima, as primeiras iniciativas identificadas deram-se no órgão gestor da educação do Território – a Secretaria de Educação –, com a instalação de classes especiais em escolas públicas em 1974. Posteriormente, expandiu-se com a implantação de serviços especializados em imóveis residenciais alugados, chegando, nos primeiros anos da década de 1980, a ocupar espaço próprio construído especialmente para a instalação do Centro de Educação Especial, no conjunto de prédios de um parque público, o Parque Anauá (Siems, 2016).

A instalação de um centro de educação especial no Território acompanhou recomendação, de acordo com Pires (1974, p. 25), de que “seria aconselhável que se constituíssem Centros Estaduais de Educação Especial, entrosados com o CENESP, e cumprindo, no âmbito do Estado, a função que lhe é específica”.

Nesse espaço, concentraram-se os estudantes com maiores comprometimentos no desenvolvimento, em alguns casos, adolescentes e adultos que viviam suas primeiras experiências de escolarização, em consequência da inexistência de serviços que os acolhessem anteriormente. E, para além do estabelecido no âmbito das políticas nacionais da área, o contato com a realidade dos estudantes mobilizou a equipe (Siems-Marcondes, 2013, p. 141):

No impacto provocado pelo contato com aqueles que apresentam maiores limites cognitivos, se apresenta uma preocupação com a formação profissional que poderia tornar-se um possível meio de acesso à melhoria da renda familiar. A escola passa a trazer para si esta responsabilidade e passa a implantar oficinas pedagógicas com estes dois focos: desenvolver habilidades manuais e qualificar para o trabalho.

Dessa forma, o trabalho do Centro de Educação Especial, que entre seus serviços desenvolvia atividades de escolarização desde a estimulação precoce até o atendimento de estudantes com idade que se podia estender até em torno de 40 anos, passa também a oferecer uma variada gama de oficinas. Nos relatórios analisados, encontramos diferentes denominações para as oficinas: oficina pedagógica, oficina ocupacional e oficina profissionalizante.

A professora Carlota Maria de Figueiredo Rodrigues, uma das pioneiras na implantação dos serviços de educação especial em Roraima, desde seu período inicial de formação como professora e em sua definição identitária enquanto atuação profissional, direcionou-se para a educação dos estudantes à época conceituados como deficientes mentais.

O foco de atenção na educação de pessoas com deficiência mental foi gradativamente ressignificado com o deslocamento da professora para a coordenação do trabalho nas oficinas com adolescentes e adultos com deficiência mental entendida como severa ou profunda. O objetivo de seu trabalho passa, progressivamente, a tornar-se o de contribuir na qualificação profissional dos estudantes com maior comprometimento cognitivo, pois, segundo seu entendimento, eles teriam menores chances de progressão na estrutura escolar, possibilitando-lhes acesso a algum tipo de emprego ou renda.

Muito do trabalho realizado nas oficinas que identificamos levava diretamente à ampliação de renda por comercialização direta, e não necessariamente para o encaminhamento ao mercado do trabalho. Essa realidade provavelmente estava relacionada às condições da economia local, cuja receita principal era proveniente dos salários do funcionalismo público, inexistindo, à época, instalações industriais, além de atividade comercial incipiente, limitada a pequenos estabelecimentos comerciais familiares.

No relato obtido em entrevista com a professora Carlota Maria de Figueiredo Rodrigues, temos detalhes que nos oportunizam compreender de que forma algumas dessas ações se materializavam no cotidiano da comunidade:

Teve uma época que eu trabalhei Educação para o Lar, então aquelas meninas que já eram moças, que a gente sabia que nem iriam se alfabetizar, que não tinham mais condições de ser alfabetizadas, a gente botava para aprender o serviço doméstico. Eu trabalhei com esse tipo de serviço, ensinava fazer pão, salgadinho, um arroz, um feijão, uma costura. E tinha umas que aprendiam, tinha umas que ganhavam dinheiro, um crochê, faziam um lençol de pedaços de tecido. Outros faziam pães. [...] a educação para o lar foi uma coisa assim que eu achei que era de muita valia, porque aquelas meninas aprendiam ali a cozinhar, a fazer um bolo, a fazer um pão, a fazer um salgadinho. Elas não aprendiam a ler, mas aprendiam a fazer aquilo e podia ajudar as mães em casa. Podiam tocar a vida.

Em outro depoimento sobre o trabalho desenvolvido nas oficinas, a professora Maria Neusa de Lima Pereira, que atuou como professora e no apoio técnico pedagógico do Centro de Educação Especial, apresentou um quadro interessante sobre a articulação dessas ações com as situações familiares e econômicas dos alunos:

Uma coisa interessante nesse trabalho de oficinas que a gente fez: a gente chegou a ter horta, avicultura, a gente fazia cursos, envolvia sempre a família. Uma forma que a gente achou de trazer a família, a gente fazia o curso, no curso de panificação caseira, corte e costura, a gente aproveitava para os técnicos, os profissionais da equipe multidisciplinar orientar os pais como tratar, como trabalhar com essa criança em casa. Por exemplo, os surdos, no curso de panificação a fonoaudióloga ia para lá e ensinava o pai, como fazer o aluno sentir, como estimular a criança em casa. Ligava o liquidificador, a criança... botava o pai para ensinar a criança a botar a mãozinha para ver a vibração, enfim, várias situações... No final, a gente olhava e os pais estavam vendendo pão, estavam vendendo verdura, a gente também trabalhava um lado social.

Como apontado pelas professoras Maria Neusa e Carlota, além da Educação para o Lar, na qual o caráter ocupacional e de profissionalização se mescla, outras modalidades de oficinas foram registradas em entrevistas e relatórios: oficinas de trabalhos manuais, artesanato, cerâmica, serigrafia e marcenaria, e também oficinas de horticultura, jardinagem e criação de aves. Todas essas ações foram realizadas nas instalações do Centro de Educação Especial.

Algumas das atividades foram desenvolvidas por professoras que tinham afinidade com a área e, em outros casos, ministradas por instrutores especificamente contratados para esse fim.

Nos relatórios anuais, há o registro de investimentos na capacitação de recursos humanos, como o Curso de Capacitação para Instrutores de Oficinas Pedagógicas, realizado em 1985 com carga horária de 80 horas de atividade.

Há também registros do investimento governamental na aquisição de equipamentos e materiais. No relato da professora Clarice Diniz, alfabetizadora que atuou desde o início das atividades da educação especial e que chegou a responder pela direção do Centro de Educação Especial nos anos finais de sua carreira:

O governo, toda vida, manteve o material didático. [...] Porque nós tínhamos oficinas. Aqueles maiores, eles, além de estudar, eles tinham que fazer oficina: educação para o lar, artesanato, serigrafia. Tudo eles tinham que fazer, porque... não é por ele ter uma deficiência, um retardo mental que ele não seria capaz de produzir. Sim... ele é capaz de produzir. Aos dezoito anos a gente já ia procurar o mercado de trabalho para ele, e assim nós enfrentamos.

A questão do encaminhamento ao mercado de trabalho, que já surgia como orientação nos projetos do CENESP, também se apresentou em Roraima. No entanto, julgamos ser necessário maior aprofundamento de pesquisas quanto a esses processos, considerando que documentos formais desses encaminhamentos não foram localizados. Em entrevista, a professora Maria Mirna Souto Maior Sarah, que também atuou como gestora da área, afirma:

Nós conseguimos, na época, realizar as oficinas pedagógicas. A gente lutou também pela aceitação nas repartições públicas, de pessoas, principalmente dos deficientes auditivos. Nós conseguimos colocar na imprensa oficial uns três ou quatro alunos surdos, porque o barulho das máquinas não afetava eles, lá mesmo onde faz a impressão. A gente fez um trabalho de sensibilização e depois acompanhávamos. Foi luta.

E, nessa *luta* cotidiana com o desenvolvimento de habilidades para o trabalho e para o desempenho adequado em tarefas rotineiras, que abordagem metodológica era adotada? Pereira (1980b, p. 70) destaca como “recente conquista no campo do treinamento profissionalizante” o emprego da técnica de análise de tarefas, afirmando: “estuda-se determinada tarefa, ocupação ou atividade, decompondo-a em diferentes fases sequenciais, com objetivo comportamental a ser

atingido”. A autora discute ainda o uso de técnicas de reforçamento de condutas no processo de ensino de treinamento profissionalizante.

A utilização dessa metodologia também apareceu nas entrevistas realizadas com as professoras, entretanto no tocante ao objetivo de aquisição de autossuficiência e competência social, especialmente. Na fala da professora Maria Neusa de Lima Pereira:

Nós trabalhávamos com uma metodologia, que foi outro treinamento em serviço, chamava Análise de Tarefas, que a gente pegava: ensinar a criança a amarrar o sapato. Não é fácil... tinha criança que não sabia. A gente detalhava aquela tarefa passo a passo... ensinar a criança a escovar os dentes... porque não é só ensinar. Uma criança com deficiência, um paralisado cerebral, que tem problema de tônus muscular e tudo o mais, você tem uma série de técnicas que precisam do apoio do fisioterapeuta, e a gente tinha um professor que a gente o chamava de AVD – Atividades de Vida Diária, ele ia lá, naquela Análise de Tarefas, e definia desde o primeiro passo. E no primeiro dia era só ensinar a criança conseguir desatarraxar o creme dental, ensinar a criança a colocar o creme dental na escova, segurar a escova, e a gente tinha todo um trabalho...

Essas atividades, evidentemente, articulavam-se às políticas nacionais vigentes e às diretrizes do CENESP, como podemos verificar em Pires (1974, p. 31):

Os alunos deficientes atendidos em oficinas pedagógicas deverão ter oportunidades de adquirir autossuficiência e competência social através da educação geral e formação ocupacional, nessas instituições serão desenvolvidos nos alunos atitudes e hábitos de trabalho, habilidades e aptidões e, como etapa final, haverá a utilização da preparação recebida pelos deficientes no seu encaminhamento para o trabalho.

Esses são elementos que nos possibilitaram identificar quanto as atividades desenvolvidas pelo governo do Território Federal de Roraima tomavam como fio condutor o preconizado nos projetos nacionais da área, não os efetivando integralmente apenas nos casos em que as condições objetivas da realidade se interpunham, como no tocante à inexistência de indústrias ou empresas de grande porte nas quais se pudessem constituir oficinas-empresa.

Ao longo das entrevistas e na análise dos documentos observamos que a intervenção do governo federal ocorria em diferentes formas, passando pela formação dos professores e técnicos que atuavam com os estudantes, mas também por meio de reuniões periódicas de planejamento e avaliação de atividades, que contavam com a presença e a intervenção direta de técnicos atuantes no CENESP.

Na análise das atas e correspondências do Centro de Educação Especial de Roraima, foi possível compreender o papel de destaque que o trabalho nas oficinas apresentou, sendo elementos constantes de interlocução com a coletividade o recolhimento de materiais para o funcionamento dos trabalhos e a realização de atividades que tinham por finalidade a comercialização dos artigos produzidos. E, embora não tenhamos encontrado referências diretas ao trabalho desenvolvido por Helena Antipoff na Fazenda do Rosário, foi impossível não associar as atividades então desenvolvidas com as ações estimuladas por essa educadora, cuja influência parece ter também se feito sentir nas políticas dos anos de 1970, conforme destacam Rafante e Lopes (2008a; 2008b).

Na análise das atividades realizadas nesse período em Roraima, o que destacamos é o foco no investimento em atividades laborais de natureza manual, sem quaisquer direcionamentos específicos para o investimento na formação para atuação em atividades administrativas ou de apoio operacional, compatível com a concepção de limites ao desenvolvimento que permeava as concepções de inteligência vigentes à época.

## Considerações Finais

A questão da formação profissional de pessoas com deficiência ainda é tema que demanda um forte investimento em todo o país. A legislação que assegura a obrigatoriedade de cotas para as pessoas que no âmbito da legislação trabalhista ainda são descritas como “portadores de necessidades especiais – PNE” é uma realidade que se reflete na inserção de regras especiais nos editais de concursos públicos e no empenho de empresas na captação de profissionais que possam caracterizar o cumprimento das cotas determinadas.

Há que se considerar, entretanto, que temos um longo percurso a trilhar na formação profissional de pessoas com deficiência, que muito do que encontramos relatado como propostas estabelecidas ainda durante o regime militar não se efetivou como prática e o quadro de dificuldades a serem superadas, descritas nos anos de 1980, ainda se encontra em grande parte atual.

Trazendo para análise documentos produzidos no período da ditadura militar em âmbito nacional e seus desdobramentos no Território Federal de Roraima, vemos que as ações então desenvolvidas seguiram com rigor o previsto para a formação profissional e ocupacional dos *excepcionais* naquele período, ressaltados os limites de estrutura econômica da região, cuja fonte principal de receitas era decorrente do trabalho assalariado em órgãos públicos, sem um parque industrial ou estabelecimentos comerciais e de serviços de maior relevância à época, situação que apenas recentemente apresentou uma relativa alteração.

É possível identificar, entretanto que, sendo essas ações parte de projetos que foram fomentados com prioridade apenas nos anos iniciais de implantação de serviços públicos de educação especial no Brasil, tiveram sua execução reduzida e em alguns casos, como o de Roraima após os anos de 1990, transferida para unidades vinculadas à Assistência Social, em Roraima um órgão denominado de Unidade de Capacitação e Produção – UCP, atualmente ainda em funcionamento, mas com baixo impacto na profissionalização e na colocação profissional de pessoas com deficiência.

No período em estudo neste artigo, especificamente de 1964 a 1985, o foco da formação profissional ou ocupacional apresentada se fixou em atividades ligadas a trabalhos técnicos e/ou manuais de baixo índice de qualificação. No que diz respeito aos espaços considerados pelo consultor internacional que assessorava a equipe responsável pelas ações implementadas no âmbito da educação especial, todos os ambientes de trabalho seriam de predomínio de serviços braçais (padarias, restaurantes, fábricas ou oficinas), sem sequer considerar a possibilidade de sucesso acadêmico decorrente da ação educacional com pessoas com deficiência e o potencial acesso ao ensino superior, que viria a ser requerido em anos mais recentes.

O tema da transição para a vida adulta das pessoas com deficiência e do trabalho como parte relevante da construção de seus processos de inserção social demandam de todos nós um aprofundamento de reflexões, estudos, pesquisas e, principalmente, construção de práticas que contem com a escuta das representações sociais dos interessados e de suas famílias, mas que tenham como horizonte ético a autonomia e a independência de todos.

## Referências

- Brasil. (1971). Presidência da República. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Brasil. (1972). Conselho Federal de Educação. Parecer CFE n. 848/72 sobre educação de excepcionais, de 10 de agosto de 1972. Brasília.
- Edler, R. (1980). Enfoque sistêmico da educação especial. In O. Pereira et al., *Educação especial: Atuais desafios* (pp. 15-22). Rio de Janeiro: Interamericana.

- Gallagher, J. (1974). Planejamento da educação especial no Brasil. In N. Pires, *Educação especial em foco* (pp. 97-132). Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.
- Pereira, O. (1980a). Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais. In O. Pereira et al., *Educação Especial: Atuais desafios* (pp. 1-14). Rio de Janeiro: Interamericana.
- Pereira, O. (1980b). Novas perspectivas para a profissionalização do excepcional. In O. Pereira et al., *Educação especial: Atuais desafios* (pp. 67-76). Rio de Janeiro: Interamericana.
- Pires, N. (1974). *Educação especial em foco*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.
- Rafante, H. C., & Lopes, R. E. (2008a). Helena Antipoff e a educação especial: A permanência dos princípios antipoffianos no Brasil. *Educação e Fronteiras*, (5), 23-33.
- Rafante, H. C., & Lopes, R. E. (2008b). Helena Antipoff e a Fazenda do Rosário: A educação pelo trabalho de meninos excepcionais na década de 1940. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 19, 144-152. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v19i3p144-152>
- Rafante, H. C. (2015, outubro). Política de Educação Especial no Brasil: A relação entre o Estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. *Anais da Reunião Nacional da ANPEd*, Florianópolis, SC, Brasil, 37.
- Roraima. (1978). Conselho de Educação do Território Federal. *Resolução n. 15/78 de 9 de agosto de 1978*. Fixa normas gerais para a Educação Especial no Território Federal de Roraima. Roraima.
- Roraima. (1981). Conselho de Educação do Território Federal. *Parecer n. 48/1981 23 de dezembro de 1981*. Aprova programa de Educação Especial do CENESP/MEC/SEC que tem por objeto a capacitação de recursos humanos e a expansão e melhoria da rede física. Roraima.
- Roraima (1984). Conselho de Educação do Território Federal. *Parecer n. 29/84, 22 de agosto de 1984*. Aprova as instruções sobre funcionamento de classes especiais. Roraima.
- Siems, M. E. R. (2016). *Educação especial em Roraima de 1970 a 2001: Efeitos do regime militar*. São Carlos: Pedro e João Editores.
- Siems-Marcondes, M. E. R. (2013). *Educação Especial em Roraima: História, política e memória* (Tese de doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

## Sobre a Autora

### **Maria Edith Romano Siems-Marcondes**

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

[edith.romano@ufr.br](mailto:edith.romano@ufr.br)

<https://orcid.org/0000-0001-5527-0065>

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima. Áreas de interesse: educação, educação especial, história da educação especial, formação de professores para a educação especial.

**DOSSIÊ**  
**Políticas Públicas em Educação Especial em Tempos de Ditadura**

## arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 27 Número 69

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

**Antônio 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 Consultant: **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