

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES - PPGEduc**

**O CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO AOS
“EXCEPCIONAIS”: ANTECEDENTES, ATORES E AÇÕES INSTITUCIONAIS**

GETSEMANE DE FREITAS BATISTA

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES - PPGEduc**

**O Centro Nacional de Educação Especial e o atendimento aos “excepcionais”:
antecedentes, atores e ações institucionais**

GETSEMANE DE FREITAS BATISTA

Sob a orientação da Professora Doutora
Márcia Denise Pletsch

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de concentração em Educação.

Nova Iguaçu, Rio de Janeiro
Fevereiro/2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES - PPGEduc**

GETSEMANE DE FREITAS BATISTA

**O CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO AOS
“EXCEPCIONAIS”: ANTECEDENTES, ATORES E AÇÕES INSTITUCIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação aprovada em: 28/02/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Márcia Denise Pletsch – UFRRJ

Prof.^a Dr.^a Adriana Araújo Pereira Borges – UFMG

Prof. Dr.^o José Gonçalves Gondra – UERJ

Prof. Dr.^o Fernando César Ferreira Gouvêa – UFRRJ

*O objeto da história é, por natureza, o homem.
Digamos melhor: os homens.*

March Bloch

A todos que me tornaram forte nesta vida.

AGRADECIMENTOS

*Aqueles que passam por nós,
não vão sós,
não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si,
levam um pouco de nós.*

Antoine de Saint-Exupéry.

Escrever os agradecimentos de minha dissertação é um exercício de pensar o quanto tenho sido agraciada com a presença divina e com pessoas que tornam meu viver mais solidário, pois tenho podido contar sempre com o provimento de Deus e o afeto de meu próximo, materializado nos familiares e amigos.

Início, sem dúvida alguma, rendendo graças ao meu Deus, que com sua infinita bondade tem permitido que eu realize muitos desejos, dentre eles, o de estudar. E nesse estudar, concluo mais uma etapa da vida acadêmica: o mestrado. Não foi uma tarefa fácil, mas aqui está concluída e com muitas experiências boas para compartilhar. A Ti, meu Soberano Senhor, rendo toda gratidão que meu ser é capaz de sentir.

Ao meu marido, José Marcelo Batista, companheiro de quase três décadas. Com o qual formei uma família, realizamos projetos e que sempre está ao meu lado apoiando em todos os novos e consecutivos planos que idealizo. Sem tua serenidade e confiança, teria sido mais difícil a concretização desta etapa.

À minha filha Marcele de Freitas Batista, que mesmo longe, torce por mim e com quem sei que posso contar em todas as situações.

À minha filha Sarah de Freitas Batista, que ouviu sobre as minhas ansiedades e inseguranças durante toda a pesquisa, recebeu vários e-mails para ajudar na preservação dos dados, converteu documentos e sempre apresentava uma palavra de incentivo em todos os momentos.

À minha mãe (in memoriam), Jandira Silva de Freitas, porque a cada conquista minha é como se eu estivesse dizendo: - mãe eu consegui. Nesse momento é dizer: - mãe, tua filha é uma mestra em educação. Obrigada por todo teu sacrifício em prol dos meus estudos.

À minha sobrinha Rafaela de Freitas Santos que colaborou com suporte nas demandas tecnológicas e nas palavras de encorajamento.

Às outras “Mulheres Freitas”, minhas irmãs Luzia Aparecida e Maria Luzia e a sobrinha Manoele Figueiredo, pelo carinho que dispensam a mim.

À minha orientadora Marcia Denise Pletsch, por toda confiança, apoio e contribuições na realização de mais esta pesquisa. Muito obrigada por fomentar em mim a capacidade de pesquisadora em nível de mestrado e potencializar a minhas habilidades.

Aos professores Adriana Araújo Pereira Borges, Fernando César Ferreira Gouvêa e José Gonçalves Gondra, que com seus respectivos pareceres na qualificação contribuíram para que a dissertação resultasse num texto com maior consistência teórica. Obrigada também por integrarem a banca de defesa.

À professora Sarah Couto Cesar, por dividir comigo suas vivências na Educação Especial, seu acervo, seu tempo e sua cordialidade. Sem a contribuição de Dona Sarah esta pesquisa não seria concretizada.

À professora Leila Blanco que participou como interlocutora junto a Sarah Couto Cesar, cooperando para aproximação entre mim e a entrevistada.

Às professoras Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes e Maria Edith Romano, por contribuírem com informações relevantes neste estudo e o pronto atendimento em responder às questões direcionadas as duas.

À professora Surama Conde Sá Pinto, que gentilmente cedeu indicações de bibliografia sobre a história brasileira das décadas de 1950 a 1970, o que auxiliou na pesquisa bibliográfica realizada nesta dissertação.

Às minhas “amigas ricas”, Carla de Paiva, Izadora Souza, Kelly Maia e Saionara Pussenti. Vocês foram primordiais durante todo o mestrado, desde o processo seletivo até a escrita final da dissertação - ao auxiliarem, dividirem os temores, amparando nas fraquezas e somando as alegrias.

À amiga Andrea Sabino sempre pronta a ouvir meus anseios e a fortalecer minha alma com seu apoio.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) que enriqueceram meu conhecimento sobre a Educação Especial com seus respectivos trabalhos.

À Fernanda Cardoso e Esther Augusta Nunes Barbosa, duas parcerias descobertas durante o mestrado e que colaboraram respondendo a alguns questionamentos.

Aos amigos que acreditam no meu potencial: foi muito importante e motivador ouvir palavras de encorajamento por parte de vocês. Dentre estes, agradeço ao professor e amigo de

trabalho Maciel Cristiano da Silva, que também discutia sobre a minha pesquisa e as minhas considerações.

Ao Luiz Paulo Barbosa da Costa e sua mãe Maria de Fátima Barbosa da Costa que estiveram presentes na qualificação, o que compreendi como demonstração de carinho por minha pessoa.

A todos vocês minha gratidão. Definitivamente o caminhar na formação do mestrado foi mais leve porque vocês participaram deste momento.

RESUMO

BATISTA, Getsemane de Freitas. O Centro Nacional de Educação Especial e o atendimento aos “excepcionais”: antecedentes, atores e ações institucionais. 2019. 222p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar / PPGEduc/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ.

A presente pesquisa integra um conjunto de estudos teóricos, históricos e políticos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE). O estudo tem como objetivo geral investigar e analisar a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e as ações realizadas por este órgão no período de 1973 a 1979. O CENESP foi o primeiro setor instituído oficialmente para gerir uma política nacional de Educação Especial, para todas as categorias de “excepcionalidade” e com foco na escolarização. A investigação foi desenvolvida a partir da pesquisa qualitativa, com os pressupostos da pesquisa oral. As informações sobre o CENESP foram sistematizadas a partir da pesquisa em documentos oficiais e na bibliografia especializada sobre o tema e em diálogo com as análises das entrevistas. Os dados foram examinados de forma a compreender os antecedentes a criação do CENESP (contexto, pessoas, instituições e ações), explicações para a implantação desse órgão e atividades desenvolvidas pelo Centro. As entrevistas foram realizadas com Sarah Couto Cesar: primeira diretora-geral do CENESP e que participou ativamente de diferentes iniciativas no campo educacional brasileiro ao longo das décadas de 1950 a 1970. Os resultados evidenciaram que o papel do CENESP foi o de implantar uma política de atendimento educacional para os “excepcionais”, marcada pelo contexto econômico, político e educacional da época. Por um lado, com permanências de práticas, pessoas e instituições e, por outro, com a expansão do público atendido, a explicitação da necessidade da criação de setores específicos para Educação Especial em todas as instâncias administrativas e a formação em nível superior.

Palavras-chave: Centro Nacional de Educação Especial; História da Educação Especial; Atendimento educacional; “Excepcionais”.

ABSTRACT

BATISTA, Getsemane de Freitas. The National Center for Special Education and care for "exceptional": background, actors and institutional actions. 2019. 222p. Dissertation (Master in Education) Institute of Education / Multidisciplinary Institute / PPGEduc / Federal Rural University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ.

The present research integrates a set of theoretical, historical and political studies developed by the Observatory Research Group on Special Education and Educational Inclusion (ObEE). The general objective of this study is to investigate and analyze the creation of the National Center for Special Education (CENESP) and the actions carried out by CENESP from 1973 to 1979. CENESP was the first officially established sector to manage a national policy of Special Education, for all categories of "exceptionality" and focused on schooling. The research was developed from the qualitative research, with the presuppositions of the oral research. The information about CENESP was systematized based on the research in official documents and the specialized bibliography on the subject and in dialogue with the analyzes of the interviews. The data were examined in order to understand the background to the creation of CENESP (context, people, institutions and actions), explanations for the implementation of this body and activities developed by the Center. The interviews were conducted with Sarah Couto Cesar: first director general of CENESP and who participated actively in different initiatives in the Brazilian educational field throughout the decades of 1950 to 1970. The results showed that the role of CENESP was to implement a policy of educational service for the "exceptional", marked by the economic, political and educational context of the time. On the one hand, with permanence of practices, people and institutions and, on the other hand, with the expansion of the public served, the explicit need for the creation of specific sectors for Special Education in all administrative instances and training at the higher level.

Keywords: National Center for Special Education; History of Special Education; Educational assistance; "Exceptional".

LISTA DE IMAGENS E FIGURAS

Figura 1: Fotografia de Sarah Couto recebendo o Prêmio dos Direitos Humanos.....	39
Imagem 1: Etapas para o trabalho com a história oral enquanto metodologia.....	40
Imagem 2: Organograma do Centro Nacional de Educação Especial.....	101
Figura 2: Convite para inauguração do CENESP.....	106
Figura 3: Fotografia Maria Helena Novaes Mira.....	116
Figura 4: Fotografia Olívia da Silva Pereira.....	116
Figura 5: Fotografia de Sarah Couto Cesar (esquerda) e Olívia da Silva Pereira (direita) no Seminário Internacional CADEME e APAE.....	117
Figura 6: Carta de Helena Antipoff a Sarah Couto Cesar.....	124
Figura 7: Carta de Helena Antipoff a Sarah Couto Cesar.....	126
Figura 8: Fotografia da inauguração do CENESP.....	129
Figura 9: Níveis dos cursos oferecidos no programa Capacitação de Recursos Humanos para Educação Especial.....	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Lista de documentos.....	42
Quadro 2: Características das Campanhas.....	53
Quadro 3: Diretrizes legais para Educação Especial brasileira – 1957/1973.....	61
Quadro 4: Reuniões do GTEE.....	80
Quadro 5 - Aspectos gerais da Política de Educação Especial definida no Projeto Prioritário nº 35.....	94
Quadro 6: Orientações para o atendimento aos “excepcionais”	96
Quadro 7 - Membros do GT - Implantação do CENESP.....	104
Quadro 8 - Aspectos da Portaria Interministerial nº 186/78.....	133
Quadro 9: Plano Operativo para 1974.....	141
Quadro 10: Educação Especial Brasileira no II PSEC.....	143
Quadro 11: Educação Especial Brasileira no Plano Nacional de Educação Especial - 1977/1979.....	145
Quadro 12: Formação de pessoal a nível de mestrado para Educação Especial - 1973/1979..	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABBR - Associação Beneficente de Reabilitação

Abrapee - Associação Brasileira de Psicologia Escolar/Educacional

ABSD - Associação Brasileira para Superdotados

ACEP - Associação de Cegos do Piauí

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BNH - Banco Nacional de Habitação

CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)

C.E.S.B - Campanha para Educação do Surdo Brasileiro

CFE - Conselho Federal de Educação

CIES - Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social

C.N.E.R.D.V - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais

CNEC - Campanha Nacional de Educação dos Cegos

C.N.E.N - Comissão Nacional de Energia Nuclear

CONER - Coordenação Nacional de Educação Especial e Reabilitação

CPDHA - Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff

DEC - Departamento de Educação Complementar

DNEE - Departamento Nacional de Educação Especial

EE - Educação Especial

EPGE - Escola de Pós-Graduação em Economia (EPGE)

FEEM - Fundação Estadual de Educação do Menor - FEEM

FEUSP - Faculdade de Educação da USP

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FUNESP - Fundo de Educação Especial

GTEE - Grupo Tarefa Educação Especial

GTIRA - Grupo Tarefa de Implementação de Reforma Administrativa

GTR/DEC - Grupo Tarefa da Reforma Administrativa da Estrutura Organizacional do DEC

IBC - Instituto Benjamin Constant

Legião Brasileira de Assistência (LBA)

LHELA - Laboratório de História da Educação Latino-Americana

MEC - Ministério da Educação e Cultura
MPAS - Ministério da Previdência Social
MOBRAL - Fundação Movimento Brasileiro para Alfabetização
INAN - Instituto Nacional de Alimentos e Nutrição
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IRM - Instituto Rodrigo Mendes
ObEE - Grupo de Pesquisa Observatório da Educação Especial e Inclusão Educacional
OEA - Organização dos Estados Americanos
ONGs - Organizações não governamentais
OS - Organizações sociais
PACC – Programa de Ativação Cerebral Criativo
PIB - Produto Interno Bruto
PNE - Plano Nacional de Educação
PSEC - Plano Setorial de Educação e Cultura
PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RJ - Rio de Janeiro
SASJO - Serviço de Assistência São José Operário
SEEC - Serviço de Estatística da Educação e Cultura
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESPE - Secretaria de Educação Especial
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

Introdução.....	17
Capítulo 1 – Caminho teórico-metodológico para uma análise histórica da Educação Especial Brasileira.....	26
1.1. Aspectos conceituais: Conhecimento histórico, história oral e pesquisa documental.....	27
1.1.1 Conhecimento histórico.....	27
1.1.2 História oral enquanto metodologia.....	29
1.1.3 Pesquisa documental.....	34
1.2 Aspectos metodológicos: contexto e sujeito da pesquisa, procedimentos.....	35
1.2.1 Contexto da pesquisa.....	35
1.2.2 Sujeito da Pesquisa.....	36
1.2.3 Procedimentos: coleta e análise de dados.....	40
1.2.3.1 Encontros com a entrevistada.....	41
1.2.3.2 Documentos.....	42
1.2.3.3 Tratamento das entrevistas e dos documentos	46
Capítulo 2 – Educação Especial Brasileira: antecedentes à criação do CENESP (1950 a 1973)	48
2.1 Aspectos gerais da história brasileira nas décadas de 1950 a 1970.....	48
2.2 Campanhas para atendimento de deficientes da audição e da fala, da visão e mentais (1957-1973)	52
2.3 Educação Especial Brasileira na legislação nacional (1961-1973)	60
2.4 Personagens e eventos da Educação Especial brasileira - dos seminários sobre a Infância Excepcional à formação docente.....	68
Capítulo 3 - Criação do CENESP e uma política de atendimento educacional aos “excepcionais” - (1973-1979)	86
3.1 Condições para a criação do Centro Nacional de Educação Especial.....	88
3.2 Institucionalização da Educação Especial brasileira: referências na constituição do CENESP.....	107

Capítulo 4 - Ações da política de atendimento aos “excepcionais” por parte do CENESP (1973 a 1979)	130
4.1 Primeiras ações do Centro Nacional de Educação Especial – 1973.....	131
4.2 Atuação do CENESP no período de 1974 a 1979.....	142
Considerações Finais.....	170
Referências.....	177
Apêndices.....	189
Anexos.....	193

INTRODUÇÃO

Gosto de pensar que a escolarização – uso este termo e não educação, pois quero enfatizar que faço referência à instrução acessada nos espaços formais de aprendizagem e também porque educação é um termo mais abrangente – foi primordial para tornar minha trajetória de vida mais consistente, apaixonante e realizada. Estes são termos que fazem toda a diferença para mim e que só podem ser explicados e aplicados sob a ótica que leio meu viver.

Tanto meu pai quanto minha mãe eram analfabetos: ele assinava o nome apenas para votar; ela não escrevia uma letra que fosse, embora contasse que desejava muito ter estudado, mas que foi impossibilitada pela obrigatoriedade de cuidar de um irmão adotivo.

Comparando minha trajetória com a de minha mãe, sinto-me privilegiada. Mesmo com fortes entraves financeiros para custear meus estudos, todos os esforços familiares foram feitos na direção de que eu tivesse acesso à escolarização formal.

Quando estava na oitava série, hoje nono ano do ensino fundamental, decidi que estudaria numa universidade pública e este desejo foi guardado, alimentado e realizado. Demorou um pouco mais do que eu tinha planejado para chegar ao primeiro diploma de graduação, mas agora tenho dois e termino o mestrado.

Meus planos eram concluir o ensino médio e logo ir para a universidade. Porém, eu me apaixonei e me casei aos 18 anos de idade. A primeira vez que fui aprovada no vestibular tinha 19 anos e comecei a cursar Serviço Social na UFF, mas estava grávida da minha primeira filha e optei pela maternidade, deixando guardado por um tempo os estudos. Digo optei porque gosto de deixar bem claro que tenho consciência de que poderia ter tomado outra atitude, mas eu queria ser mãe em tempo integral, acompanhar cada momento da vida da Marcele. Três anos e meio depois nasceu Sarah e fui colocar toda a minha energia nas minhas filhas.

Quando as meninas já não precisavam de minha atenção de forma tão intensiva, resolvi voltar a estudar. O primeiro caminho escolhido foi um curso de Teologia. Sou cristã, criada por uma família protestante, minha crença me perpassa integralmente. Este ramo do conhecimento despertava grande interesse na tentativa de buscar algumas respostas para questões que me inquietavam. Feita a escolha, dei início aos estudos.

Foi uma decisão acertada: a Teologia me libertou de dogmas que podem engessar as pessoas, contribuiu para a constituição de um posicionamento cada vez mais crítico frente aos discursos religiosos que costumam separar os sujeitos, tornou-me mais consciente da escolha da profissão da minha fé, como também mais responsável por esta mesma opção. Aprendi que

Teologia é o “estudo do discurso sobre Deus”, logo não é o próprio Deus. Que a minha “verdade” não precisa ser o mesmo dogma do outro, mas que tenho que conviver respeitosa e com a “verdade” deste. Que me aproximar da fé do próximo não significa abandono da minha e sim conhecimento.

No ano de 2007, prestei o vestibular da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro para o Campus recém-criado em Nova Iguaçu. Fiz apenas esta prova, pois para cada universidade era uma taxa e não havia condições de pagar mais de uma. Fui aprovada e, no primeiro período de 2008, comecei a cursar Licenciatura em História.

Foi no curso de História que conheci a Professora Márcia Denise Pletsch, mais precisamente no quinto período. Ela integrante do departamento de Educação foi ministrar uma disciplina que era responsabilidade deste setor para todos os cursos de Licenciatura. Como tinha plena convicção de que seria professora, afinal meu curso era de licenciatura, chamou atenção seu trabalho na área da Educação Especial. Então fui completar a grade das disciplinas optativas com as matérias oferecidas pelo Departamento de Educação e Sociedade (DES). A primeira a ser cursada foi Educação Especial e passei a integrar o Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE)¹, desde o ano de 2010.

Das experiências vivenciadas no referido grupo resultou meu primeiro trabalho monográfico de conclusão do curso de História, voltado para reflexão sobre o processo de implantação da política de educação inclusiva na rede pública de ensino no município de Nova Iguaçu, sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a Márcia Denise Pletsch (BATISTA, 2013).

No final do ano de 2012 realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois queria cursar direito, pensava em prestar concurso público. A nota foi boa, mas não possibilitou acessar esta opção. Decidi pela Pedagogia, porque considerava que traria mais possibilidades de atuação no mercado de trabalho. Assim, conclui a Licenciatura em História no final de 2012 e no primeiro período de 2013 iniciei a segunda graduação na mesma instituição.

Continuei a compor o Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional, com os estudos sobre as questões da Educação Especial presentes nos projetos e atividades acadêmicas realizadas por este coletivo, que trabalha temas como políticas públicas,

¹ O ObEE foi criado no ano de 2009, é vinculado ao Instituto Multidisciplinar e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC/UFRRJ). “Tem investigado as diferentes dimensões que configuram a política de educação inclusiva e sua implementação em municípios da Baixada Fluminense. Igualmente vem analisando as práticas curriculares adotadas nessas redes com base na perspectiva histórico-cultural. A partir dessa perspectiva discute, ainda, o papel atribuído para a Educação Especial na implementação de tais orientações políticas e analisa os processos de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em particular, com deficiência intelectual e múltipla”. Disponível em <http://r1.ufrj.br/im/oeies/>. Acessado em novembro de 2017.

inclusão escolar de pessoas com deficiência, história da Educação Especial brasileira, entre outros. Este aprendizado como resultado tanto de estudos próprios quanto do diálogo com os demais integrantes do ObEE.

Particpei do Grupo de Pesquisa Infâncias até os 10 anos (linha de pesquisa gênero, sexualidade, infância e educação), no período de 2013 a 2015, desde o processo de constituição das atividades iniciais deste grupo no Instituto Multidisciplinar (UFRRJ) sob a orientação do Prof. Dr. Jonas Alves da Silva Junior, com a aproximação e discussão sobre gênero, sexualidade, identidade feminina, aborto, entre outros. Nesta experiência conheci autores como Judith Butler², Guacira Lobo Louro³ e Jeffrey Weeks⁴.

De 2014 a 2016 fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do projeto *Diálogos interdisciplinares entre linguagens: Pedagogia, Matemática e Letras*, do subgrupo PEDLetramentos. Pela inserção no cotidiano escolar de uma instituição dos primeiros anos do ensino fundamental no Município de Queimados, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro foi possibilitado experimentar a articulação entre os conhecimentos da formação acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia e as práticas vivenciadas na escola. Dentre as vivências, uma diz respeito ao contato direto com as crianças e a consequente observação das atividades educacionais das quais participam, suas interações e respostas. Neste grupo trabalhei com temas como leitura literária e alfabetização estética, aproximando-me das ideias formuladas pelo teórico Mikhail Mikhailovich Bakhtin⁵

A continuidade de minha formação acadêmica, agora pelo curso de Pedagogia, ocorreu a partir das discussões de vários temas, participação em congressos como ouvinte e apresentação de trabalhos, integrante de dois grupos de pesquisas e de um projeto, que contribuíram significativamente para uma construção mais integral enquanto pessoa e pesquisadora universitária.

Dentre os autores lidos ao longo da graduação em Pedagogia cito especialmente Paulo Freire e Vigotski. O primeiro com suas ideias sobre educação: uma educação que liberta (FREIRE, 1996), que torna o educando ator de sua trajetória e que também exige do educador uma postura responsável frente ao seu ofício (FREIRE, 2001). O segundo por conceber o desenvolvimento humano como social e culturalmente construído (VIGOTSKI, 2007).

² Filósofa pós-estruturalista que discute questões como feminismo, teoria queer, filosofia política e ética.

³ Doutora em Educação, com pesquisas voltadas para estudos para teoria queer, cinema e pedagogias da sexualidade.

⁴ Historiador e sociólogo especializado em sexualidade.

⁵ Filósofo russo, cujos trabalhos estão voltados para discussões sobre questões da linguagem e discurso.

Estes autores encontraram eco em mim, pois em alguma parte no meu ser, de certa forma, comungava de muitas destas ideias, embora não soubesse dar corpo às mesmas como estes teóricos fizeram. Neste sentido, posso dizer que foi um encontro entre formulações que existiam na minha mente e as proposições colocadas por estes mestres e que se sustentam no processo de formação pessoal e profissional.

Outro aprendizado impulsionado ao longo desta graduação foi o de poder construir um gosto estético por exposições. Não me recordo de ter ido a museus para apreciação antes do curso de Pedagogia, também não lembro em que momento esta ação passou a ser uma constante, mas agora faz parte da minha educação, uma educação que diria cultural. Que está em processo e que desejo não ter fim. Esta experiência permite afirmar como a escolarização, independentemente do nível de formação, contribui e fomenta aprendizagens em vários espaços.

Ao optar por dar sequência à vida acadêmica, por meio do curso de Pedagogia, havia a certeza da continuidade das pesquisas na área da Educação Especial e o tema do Transtorno do Espectro Autista (TEA) ganhou espaço. A primeira intenção era investigar o processo de inclusão escolar de um sujeito com autismo no ensino fundamental. Ideia redirecionada para outro posicionamento: o de analisar os avanços recentes sobre os direitos educacionais e sociais das pessoas com TEA, que resultou no segundo trabalho monográfico (BATISTA, 2015).

Em 2016, o foco foi direcionado para a carreira profissional: o cargo que exerço na educação ainda está em construção na rede municipal de ensino na qual trabalho. Atuo diretamente com professores do ensino comum, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das classes especiais que atendem estudantes que integram o público⁶ da Educação Especial, com toda equipe diretiva de duas escolas da rede municipal pública de Duque de Caxias e com as profissionais que compõem o setor responsável pela Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação do município citado anteriormente.

Tem sido um grande desafio a constituição profissional enquanto Professora I - Educação Especial, entretanto uma experiência singular no sentido de transitar entre as demandas pedagógicas, sociais e legais que impactam diretamente a escolarização das pessoas que constituem o público-alvo da Educação Especial e estão inseridas no ambiente escolar formal, como resultado das medidas legais a partir do paradigma da inclusão escolar.

⁶ De acordo com a legislação educacional brasileira em vigor integram o público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Em nova etapa na vida acadêmica, resolvi prestar o concurso para o mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ, e concorrer a uma vaga para ser orientada pela Prof.^a. Dr.^a Márcia Denise Pletsch, pois sou sua aluna desde o ano de 2010 e integrante do grupo de pesquisa coordenado pela mesma. Havia também outro fator: a pesquisa trata da história da Educação Especial brasileira.

Com relação as discussões sobre a educação brasileira, Fontes (2006) afirmou que “no Brasil, a história nos mostra que a educação foi centro de atenção apenas nos momentos em que os segmentos dominantes da sociedade sentiram necessidade” (2006) e a Educação Especial brasileira tem sido caracterizada como “sistema segregado e paralelo” por ter sido realizado por instituições especializadas privadas, em decorrência da ausência estatal em atender esta demanda. Marca esta que teria contribuído para um sentido assistencialista e/ou clínico para a Educação Especial (BUENO, 2004; KASSAR, 2004; MAZZOTTA, 2005; PLETSCHE, 2010).

Os estudos de Blanco (2014) e Cardoso (2018) diferem desta compreensão até então consagrada de que a Educação Especial brasileira tenha sido organizada como “sistema paralelo e segregado” em decorrência da ausência do poder estatal em dar conta do atendimento a esta parcela da população. A este respeito trazemos:

Therezinha Machado não adotou, como opção para os problemas da educação especial carioca, os encaminhamentos de alunos para as escolas filantrópicas, consubstanciadas pelo movimento inspirado por Helena Antipoff. Com essa reflexão procuro responder, também, ao meu incômodo sobre a repetição da afirmação de que, historicamente, a educação especial se configurou como um sistema paralelo. Pelas análises que fiz das narrativas autobiográficas das pioneiras e documentos escritos, afirmo que no Rio de Janeiro não. A Seção de Educação Especial e, posteriormente, a Assessoria de Educação Especial não se tornaram repassadoras de alunos e verbas para instituições privadas. Ao contrário, mesmo sendo o território de escolas especializadas e consagradas, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos e o Instituto Benjamin Constant, as escolas públicas matricularam e providenciaram atendimento especializado, em suas dependências e com seu próprio quadro de profissionais, a meninos e meninas cegas e surdas (BLANCO, 2014, p. 160).

Segundo Cardoso, a expansão das instituições assistenciais filantrópicas ocorrida nas décadas de 1960 e 1970 foi resultado da promoção efetuada pelo Estado brasileiro, por meio das subvenções, projetos e programas que possibilitaram a manutenção e expansão do atendimento aos “excepcionais” através destas entidades sem fins lucrativos.

Mais do que uma questão econômica, a ampliação das entidades filantrópicas foi favorecida pelo contexto ideológico e político da década de 1960, no qual atuação do governo

foi identificada como forma de controle de eventuais conflitos sociais, diante do contexto histórico de insegurança nacional e da “ameaça comunista”.

Para Rafante (2011), a área da história da Educação Especial brasileira se constitui como um campo ainda em construção, uma vez que tem sido realizada por profissionais que atuam na área da Psicologia. Estudos nos quais

o percurso histórico tem sido feito com o intuito de compreender o estágio em que se encontra o campo, o que leva o pesquisador a situar os fatos considerados mais importantes em cada estágio, organizando esses fatos numa sequência cronológica, sem, no entanto, evidenciar os processos históricos que levaram a esses acontecimentos. Além disso, não estabelecem as relações com o contexto em que foram produzidos (Ibid, p. 11).

Estas três autoras, abrem espaço para se repensar a constituição da Educação Especial brasileira quanto às ações governamentais em articulação com a sociedade civil e o momento histórico em que medidas são adotadas formalmente para o atendimento das demandas colocadas em relação aos “excepcionais”.

Justificamos a pesquisa realizada pela proposta de aprofundar o tema da institucionalização da Educação Especial brasileira a partir do estabelecimento de relações com o período histórico imediatamente anterior e de se pensar as contribuições das pessoas, instituições e ações para a adoção de medidas por parte das autoridades brasileiras.

Na busca por contribuir para os estudos da história da Educação Especial brasileira, a presente dissertação apresenta como objetivo geral investigar e analisar a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e as ações realizadas por este órgão no período em que foi presidido por Sarah Couto César (1973-1979).

O CENESP, criado no ano de 1973, foi o primeiro órgão da administração pública brasileira destinado a gerir uma política de atendimento educacional para os indivíduos denominados de “excepcionais” na época.

O conceito de “excepcional” adotado nos documentos oficiais brasileiros, na década de 1970, foi o formulado pela educadora russa Helena Antipoff⁷, no ano de 1966:

o termo excepcional é interpretado de maneira a incluir os seguintes tipos: os mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade⁸.

⁷ Por sua importância na história da Educação Especial Brasileira, aspectos da carreira de Helena Antipoff são apresentados no decorrer desta dissertação.

⁸ ANTIPOFF, H. In Boletim nº 39 da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Rio de Janeiro, 1966.

De acordo com Borges & Campos (2018), o termo “excepcional” estava presente em obras de autores internacionais, mas foi Helena Antipoff a responsável pela sistematização do uso desse conceito em substituição ao de anormal⁹ usado no Brasil.

Nesta dissertação, será usado o termo “excepcional” para fazer referência ao público atendido pela Educação Especial brasileira. Tal opção foi adotada em decorrência de ser esta a expressão utilizada no período histórico tratado e aparecerá sempre entre aspas por ter caído em desuso.

Ao elegermos o Centro Nacional de Educação Especial como objeto da pesquisa, numa proposta de pensar o papel do CENESP na história da Educação Especial brasileira, algumas questões serviram de fio condutor para a investigação: Quais acontecimentos sociais (políticos, econômicos e educacionais) possibilitaram a criação do CENESP em 1973? Qual a estrutura adotada para ação do CENESP? Que modelo de Educação Especial foi desenvolvida por este órgão para a Educação Especial no Brasil? Quais pessoas e/ou instituições participaram na criação deste órgão e quais interesses?

Articulado com estas questões e com o objetivo geral definido para o estudo, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a relação de criação do CENESP com os acordos MEC-USAID;
- Compreender a participação das instituições privadas e grupos sociais nas formulações das políticas públicas para escolarização dos “excepcionais” no Brasil.
- Apresentar as ações desenvolvidas pela atuação do CENESP no período em que este órgão foi dirigido por Sarah Couto Cesar.

A investigação foi desenvolvida baseada nos pressupostos da pesquisa qualitativa, por considerar que responda mais especificamente ao nosso objeto de estudo, pois conforme aponta Martins (2004, p. 292).

[...] as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade [...] a preocupação básica ... é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível ...

Metodologicamente adotamos os pressupostos da história oral para ordenação das ações a serem realizadas no desenvolvimento da pesquisa. A opção pela história oral se deu, pois, a mesma “... possibilita o registro de reminiscências das memórias individuais; enfim, a

⁹ Para um estudo sobre os conceitos de “anormal” e “excepcional” a partir do trabalho realizado por Helena Antipoff, vide Borges (2015b).

reinterpretação do passado (...)”¹⁰. Igualmente o trabalho com a história oral viabiliza que se possa “escolher exatamente a quem entrevistar e a respeito de que perguntar. A entrevista propiciará, também, um meio de descobrir documentos escritos e fotografias que, de outro modo, não teriam sido localizados” (THOMPSON, 1992, p. 25).

Esta é a fundamentação para a escolha da história oral enquanto metodologia, ou seja, a busca pelas “reminiscências” das memórias de nosso sujeito de pesquisa e a sua consequente leitura das experiências vividas, assim como a localização e análise de documentos que contribuam para a construção do conhecimento sobre o período da institucionalização da Educação Especial no Brasil.

Com a finalidade de dar conta dos objetivos definidos, as informações sobre o CENESP foram sistematizadas a partir da pesquisa em documentos oficiais e na bibliografia especializada sobre o tema e em diálogo com as falas da entrevistada. A coleta de dados foi desenvolvida através de entrevistas e o exame de documentos. Os dados foram analisados de forma a compreender os antecedentes a criação do CENESP (contexto, pessoas, instituições e ações), explicações para a implantação desse órgão e atividades desenvolvidas pelo Centro.

Trechos transcritos das entrevistas são apresentados ao longo de todo texto da dissertação em consonância com os temas propostos para os capítulos, e não apenas na parte específica para análise. Tal escolha se deu assentada na verificação de que a depoente tratou dos mais variados assuntos que permitiram fazer a conexão com os eventos históricos analisados nas diversas seções deste trabalho.

Como resultado dos encontros realizados com a entrevistada foi possível tomar ciência do acervo que a mesma possui sobre a Educação Especial brasileira e concedida a digitalização de documentos utilizados neste trabalho.

Estruturalmente organizamos quatro capítulos para apresentação da pesquisa realizada, com as análises efetuadas e os resultados obtidos.

No capítulo 1 - *Caminho teórico-metodológico para uma análise histórica da Educação Especial Brasileira* - iniciamos com as discussões sobre a parte conceitual da metodologia que serviu de suporte à investigação empreendida: trabalhamos com os conceitos de conhecimento histórico, de história oral e de pesquisa documental. Na segunda parte, discorremos sobre os elementos constitutivos do método da investigação quanto aos instrumentos utilizados para coleta de dados, o sujeito e o contexto. Buscamos situar o leitor com os aspectos teóricos selecionados para realização da pesquisa que resultou nesta dissertação de mestrado.

¹⁰ (Sônia Maria de Freitas, prefácio do livro *A voz do passado - História oral*, p. 19)

Educação Especial Brasileira: antecedentes à criação do CENESP (1950 a 1973) está dividido em quatro partes que tratam dos seguintes assuntos: a) aspectos gerais da história brasileira, b) as Campanhas nacionais para os “deficientes auditivos, de fala e mentais”; c) diretrizes legais relacionadas com a Educação Especial; c) pessoas, instituições e ações que contribuíram para colocar em evidência o atendimento prestado aos “excepcionais”. O objetivo do estudo efetuado neste segundo capítulo foi estabelecer uma relação entre o período analisado e a criação do CENESP.

No terceiro capítulo - *Criação do CENESP e uma política de atendimento educacional aos “excepcionais” (1973-1979)* - são expostas as análises das entrevistas com objetivo de compreender como a entrevistada sinalizou as articulações que viabilizaram a criação do CENESP, as influências e os sujeitos que participaram da constituição do Centro. O exame das entrevistas foi realizado em diálogo com documentos oficiais da época para ratificação das informações prestadas. Dois temas são abordados: os sentidos para criação do CENESP e referências citadas como participantes das atividades.

As ações realizadas pelo Centro Nacional de Educação Especial foram mapeadas e são o tema do quarto capítulo - *Ações da política de atendimento aos “excepcionais” por parte do CENESP (1973 a 1979)*. O objetivo com a sistematização das atividades implementadas pelo Centro foi identificar as respostas dadas às demandas da escolarização dos “excepcionais”.

Nas considerações finais, estão presentes resultados decorrentes da pesquisa. Nesta seção do texto, procuramos responder as questões e aos objetivos que nos guiaram em todo o percurso. Por se tratar de um estudo que tem como metodologia a história oral, a seguir passamos a contextualizar o percurso da pesquisa, no qual detalhamos as etapas e fundamentamos teoricamente o método - desta forma, justificamos as escolhas quanto à investigação realizada.

CAPÍTULO 1

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA UMA ANÁLISE HISTÓRICA

Na primeira parte deste capítulo, apresentamos um panorama dos conceitos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa na questão teórica: tratamos do conhecimento histórico, da história oral e da pesquisa documental. Em seguida, evidenciamos quais são os elementos constitutivos do método da investigação quanto aos instrumentos utilizados para coleta de dados, o sujeito e o contexto.

Optamos pela pesquisa qualitativa que é caracterizada por ter no ambiente natural sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os materiais coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o foco de atenção do pesquisador é o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida; a análise dos elementos tende a ser pautada pela indução (BODGAN & BIKLEN, 1994; LUDKE & ANDRÉ, 1986).

A abordagem qualitativa no campo educacional é constituída também por seu “caráter social”, uma vez que pesquisador e seu objeto de pesquisa estão situados historicamente, marcados “pelos sinais de seu tempo, comprometido, portanto com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 2).

Segundo Martins (2004), a pesquisa qualitativa requer um olhar atento e cuidadoso do pesquisador quanto a forma de abordagem, pois esta envolve um ato reflexivo quanto a: a) representatividade (como representar fielmente o todo, se trabalha com uma particularidade); b) subjetividade (a questão da aproximação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa que poderia comprometer a “neutralidade” na investigação); c) problemas técnicos com a coleta, o processamento e à análise dos dados no âmbito da metodologia, em decorrência tanto da confiança entre pesquisador e pesquisado para a coleta de dados quanto no investimento de tempo e pessoal para análise das informações recolhidas; d) impossibilidade de generalizações dos resultados obtidos.

O trabalho do historiador, na investigação qualitativa, está pautado no processo e no uso de fontes variadas, entre elas o documento escrito, a iconografia, o relato oral, os filmes (fontes individualizadas). Neste caso, “o historiador privilegia fenômenos únicos ao invés da quantificação e trabalha com situações complexas que não permitem definições exatas a priori. Sua orientação passa a centrar-se no processo histórico” (FERREIRA & FRANCO, 2013, p. 120).

1.1 Aspectos conceituais: conhecimento histórico, história oral e pesquisa documental

As noções que balizaram a realização desta pesquisa em termos teóricos foram as concepções de conhecimento histórico, história oral e pesquisa documental. Apresentamos a seguir alguns aspectos destes conceitos, fruto do levantamento bibliográfico de autores que são referências nos assuntos abordados.

1.1.1 Conhecimento histórico

A profissionalização da disciplina História ocorreu no século XIX, com a organização dos arquivos nacionais por parte dos Estados, bem como da institucionalização desta forma de conhecimento nas universidades, pautado em método de estudo próprio e “o domínio absoluto dos documentos escritos como fonte, em detrimento da tradição oral, expulsando a memória em favor do fato” (FERREIRA, 1994, p. 1). Outra marca deste ofício foi o trabalho com a Antiguidade e a Idade Média, uma vez que a função do historiador estaria atrelada à concepção do necessário afastamento temporal para o tratamento das fontes. Compete ainda ao historiador estabelecer quais os critérios, métodos e condições são válidos para determinar o que é história enquanto conhecimento (FERREIRA, 1994; FERREIRA & FRANCO, 2013).

A História tornou-se então uma disciplina a valorizar o domínio absoluto da História Política, da Antiguidade e Medievalidade, com foco num passado fixo e determinado, numa visão retrospectiva. Entretanto, ao longo do século XX, mudanças de perspectivas alteraram este campo do conhecimento.

A partir da década de 1960, a História passou por uma renovação metodológica: fortemente marcada pela influência dos movimentos sociais, que buscavam a afirmação das minorias. Neste contexto, o papel das mulheres, crianças, homossexuais, pobres foram valorizados; com a contestação dos modelos estruturais – das categorias consideradas generalizantes e abstratas; é a chamada “História vista de baixo¹¹”; os resultados foram a diversificação das análises e aumento das fontes (FERREIRA & FRANCO, 2013).

¹¹Conceito que passou a ganhar relevância com a publicação de “The History from Below”, artigo do historiador inglês Edward Palmer Thompson, publicado em 1966. Nesta concepção, os fatos não são contados apenas a partir dos grandes fatos da História tida como “oficial” e os grandes heróis, mas também é preciso considerar os fatos ocorridos ou contados pelas camadas populares, como camponeses, operários, artesãos, entre outros.

Na virada dos anos 1970 para anos 1980, a pesquisa histórica foi marcada pela revalidação da análise qualitativa, pelo resgate das experiências individuais, pelo ressurgimento do estudo político, pelo impulso à história cultural e revalorização dos depoimentos, relatos pessoais e biografias. Na década de 1980 retornam as discussões sobre as relações entre passado e presente, com o rompimento da ideia que identificava o objeto histórico ao passado; novos espaços para a História no século XX resultam deste processo (FERREIRA & AMADO, 2006, p. xxii).

A História do século XX, em decorrência das transformações ocorridas, passou a ser compreendida como a história do tempo presente, com uma renovação da história política com estímulo para o estudo dos processos de tomada de decisão, como também a “história das representações, do imaginário social e dos usos políticos do passado pelo presente através do debate entre história e memória” (FERREIRA, 1994, p. 8).

Apresentamos esta pequena historiografia para familiarizar o leitor com as mudanças teóricas ocorridas no campo do conhecimento histórico que nos permitem hoje trabalhar com temas contemporâneos e uma diversidade de fontes. Damos continuidade então aos conceitos da disciplina História que foram relevantes para a realização desta pesquisa.

O trabalho do historiador está intimamente relacionado com as fontes a serem verificadas. Fontes estas que devem ser delimitadas de acordo com as perguntas feitas ao objeto de estudo. Este fazer historiográfico demanda também que ocorram os recortes temático (assunto), temporal (período) e espacial (região) - (FERREIRA & FRANCO, 2013). De forma geral, é inevitável ao historiador ter que fazer escolhas, recortar na “imensa e confusa realidade o ponto de aplicação particular de suas ferramentas” (BLOCH, 2002, p. 52).

Segundo Ferreira e Franco (2013), há a necessidade de que o pesquisador tenha uma postura crítica, entendida como um processo em construção, no qual “o exercício da crítica e da interpretação pressupõe o conhecimento prévio de fontes semelhantes, a leitura de trabalhos sobre o assunto e a capacidade de ler o universo de possibilidades que é o documento” (p. 84).

O conhecimento histórico é compreendido como “um discurso produzido pelos historiadores” (FERREIRA & FRANCO, 2013, p. 104), pois este “terá que selecionar e escolher as formas de analisar os documentos” (p. 119). Ao acessar os acontecimentos por meio do tratamento das fontes, o historiador não efetua o resgate dos episódios de forma plena: trata-se sim de uma outra leitura feita em consonância como o olhar que este profissional tem ao se voltar para o passado. Neste sentido, “o objeto histórico é sempre resultado de sua elaboração pelo historiador: em suma, que a história é construção”. (FRANÇOIS, 2006, p. 13). Como

resultado, "certamente todos reconhecem que a objetividade absoluta não existe" (BÉDARIDA, 2006, p. 222).

Assim como a objetividade absoluta não é possível, o resgate do passado não é uma premissa do fazer historiográfico, ou seja, “qualquer forma de acesso ao que aconteceu deve ter sempre em mente a impossibilidade de resgatar o passado em sua forma plena” (FERREIRA & FRANCO, 2013, p. 102). O resultado do trabalho do historiador nada mais é do que “uma leitura possível, uma proposta de interpretação, uma forma de acesso ao passado” (Ibid, p. 103).

Ao trazer para a discussão esses conceitos, evidenciamos os que nortearam a construção histórica de nossa pesquisa, ou seja, ao nos aproximarmos da institucionalização da Educação Especial brasileira, a partir da criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, temos claramente definido que foram as fontes encontradas que possibilitaram a investigação; bem como não há objetividade absoluta na construção do conhecimento fruto do trabalho realizado, pois nossa análise esteve pautada em questões norteadoras.

Apresentamos a seguir uma exposição de questões teóricas que envolvem as discussões relacionadas com a história oral, tendo em vista ser esta o suporte metodológico adotado nesta dissertação.

1.1.2 História oral enquanto metodologia

A história oral surgiu nos Estados Unidos, após a Segunda Guerra Mundial. O advento do gravador nos anos 1940 abre espaço para o registro dos depoimentos coletados. O jornalista norte-americano Allan Nevins, em 18 de maio de 1948, realizou a primeira entrevista ao político George Mac Aneny, que resultou no Columbia Oral History Office, programa que serviu de modelo para a constituição de centros em bibliotecas e arquivos nos EUA na década seguinte (FERREIRA, 1994; FERREIRA & FRANCO, 2013; SILVA & ROLKOUSKI, 2004).

Alguns aspectos contribuíram para valorização e reconhecimento da história oral. Ela foi alçada e legitimada como objeto de pesquisa e reflexão quando a *história do tempo presente* se constituiu como um campo do conhecimento pelos historiadores. A tecnologia através do gravador, pelo qual seria possível armazenar com maior precisão os relatos orais. Temas como história das mulheres, questões de gênero, fenômenos migratórios e assuntos afins impulsionaram a história oral e estabeleceram sua conexão com fatores sociais.

Nesta estreita relação com os fatores sociais, a história oral é compreendida como uma “história vista de baixo” por se associar à recuperação de experiências e pontos de vista dos

próprios “grupos marginalizados historicamente” (FERREIRA & AMADO, 2006; JOUTARD, 2006; MATOS & SENNA, 2011; THOMSON, FRISCH & HAMILTON, 2006).

Ao se apropriar de técnicas e métodos de trabalho, conceitos, temáticas, problemas de estudo vinculados às áreas da antropologia, sociologia, linguística, folclore, semiótica, entre outras, a história oral passou a ser considerada como multidisciplinar (LOZANO, 2006).

Dentre aqueles que fazem uso da história oral há uma discussão entre ser esta uma técnica, uma disciplina ou uma metodologia. Para Ferreira (2012) estas explicações a respeito do status da história oral tem grande relevância uma vez que “esse debate está bem no centro da definição do que é a história oral, dos seus usos e dos rumos que poderá tomar” (p. 170). Discorreremos brevemente sobre estes status a seguir.

Enquanto técnica, o foco dos que optam pela história oral está nas gravações, transcrições e conservação das entrevistas; tipos de aparelhagem de som, formas de transcrição de fitas, modelo de organização de acervo. São sujeitos envolvidos diretamente na constituição e conservação de acervos; sendo assim, os depoimentos orais são utilizados como fontes de informação complementar (FERREIRA & AMADO, 2006, SELAU, 2004). Neste posicionamento, a história oral é compreendida “como uma técnica de investigação do século XX”, “ciência auxiliar para a história do tempo presente como a arqueologia seria para a história antiga” (SELAU, 2004, p. 224). Por ser técnica, a história oral tem como resultados apenas a organização de acervos e realização de entrevistas, minando assim, o potencial da mesma, e os estudos com conclusões óbvias, sem análises aprofundadas, apenas reproduções das falas dos entrevistados (FERREIRA, 2012).

A história oral seria defendida como uma disciplina por ter inaugurado “técnicas específicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos” (FERREIRA & AMADO, 2006, p. xiii); o que então conferiria a mesma o status de um novo campo do conhecimento. Assim compreendida, a história oral teria a capacidade de dar, por si própria, as respostas teóricas para as problemáticas oriundas da prática (Idem). Ferreira (2012) aponta que esta concepção da história oral como disciplina teria como possíveis consequências a falta de arcabouço teórico para os trabalhos, pois as questões conceituais seriam explicadas pela própria metodologia.

Concebida como metodologia, a história oral possibilita o registro das informações dos depoentes que permitem partilhar suas memórias, o que, segundo os autores, não seria possível por outros meios (FERREIRA, 1994; MATOS & SENNA, 2011); também produz uma fonte especial, sendo um instrumento que viabiliza conhecer e compreender as vivências registradas (FERREIRA, 1994). Por ser um procedimento metodológico necessita que ocorra a definição

de um problema com inserção em um projeto de pesquisa, a delimitação das ações a serem seguidas para a constituição das fontes orais, a análise crítica da fonte produzida tanto interna quanto externamente e correlação com as outras fontes e a investigação e interpretação dos dados (LOZANO, 2006). Em outras palavras: enquanto metodologia, a história oral requer um rigor científico que pressupõe, neste caso, reflexão teórica, investigações, a constituição de fonte e a produção de conhecimento científico (FERREIRA & AMADO, 2006; SELAU, 2004).

Outra exigência colocada, quando tomada como metodologia, é que a história oral vá buscar respaldo teórico na própria teoria da história, bem como valer-se do diálogo com outras disciplinas; isto considerando que “na área teórica, a história oral é capaz apenas de *suscitar*, jamais de *solucionar* questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas” (FERREIRA & AMADO, 2006, p. xvi, grifos do original).

Matos e Senna (2011) apontam quatro cuidados no trabalho com a fonte oral, quais sejam: 1) a submissão minuciosa a uma reflexão crítica e metodológica; 2) ampla fundamentação teórica para o trabalho com as fontes orais; 3) cuidadoso trabalho de entrevista e transcrição visando à manutenção da precisão do relato oral; 4) correlação entre os documentos escritos e a fonte oral (p. 102).

Para Garrido (1992/1993), o pesquisador que se propõe a trabalhar com as fontes orais precisa ter em mente a relação dialética entre tipo de fonte e os documentos, bem como que as entrevistas são um todo articulado, portanto, o significado de uma entrevista só pode ser encontrado neste conjunto do qual faz parte. Esta relação dialética entre as fontes significa a inexistência de supremacia entre as mesmas, apontando para o fato que o objetivo do historiador que utiliza fontes orais é a produção do conhecimento científico, mesmo que do historiador que faz uso das fontes escritas.

Neste sentido, para o trabalho metodológico com as fontes orais, os passos a serem seguidos são: 1. seleção dos entrevistados; 2. escolha do tipo de entrevista; 3. entrevista (local, atitude do pesquisador frente ao entrevistado); 4. transcrição; 5. tratamento - estatístico ou análise de conteúdo (GARRIDO 1992/1993; MATOS & SENNA, 2011; SELAU, 2004; THOMPSON, 1992).

Quanto à seleção dos entrevistados, Garrido (p. 44) apresenta alguns aspectos a serem considerados neste processo: “a) pessoas com uma memória especialmente coerente e completa; b) pessoas com experiências vitais excepcionais; e c) pessoas que pelo papel relevante desenvolvido no fato histórico estudado, torne de importância especial o seu testemunho”. Tourtier-Bonazzi (2006, p. 233) sinaliza que deve ser dada prioridade para os indivíduos com certa idade, mas neste caso, tendo cuidado para não causar cansaço aos mesmos,

limitando o tempo da entrevista e o uso de perguntas muito rigorosas quanto às questões temporais.

As entrevistas podem ser do tipo questionário semiestruturado, questionário estruturado, entrevista aberta, roteiro de perguntas (dirigido, semidirigido ou aberto). O modelo dirigido tem a vantagem de ser detalhado e preciso, mas a desvantagem de que a testemunha fique presa ao roteiro estabelecido, não permitindo o desenvolvimento de um discurso próprio. O aberto é mais livre, mas pode resultar no afastamento do tema. O semidirigido pode ser considerado "um meio-termo entre um monólogo de uma testemunha e um interrogatório direto" (Ibid, p. 237).

A realização da entrevista pressupõe, segundo Tourtier-Bonazzi (p. 236), "uma preparação minuciosa: consulta a arquivos, a livros sobre o assunto, à vida do depoente, leituras de suas obras, se houver alguma, bem como referências sobre as principais etapas de sua biografia". O trabalho neste momento é, portanto, voltado para o conhecimento do entrevistado e de aspectos históricos do fato a ser tratado na interlocução (THOMPSON, 1992); servindo esses conhecimentos para a elaboração das perguntas que nortearão a coleta de dados. As perguntas devem ser simples e diretas: evitando questões complexas, com duplo sentido, que possam gerar respostas indefinidas, bem como direcionamentos que possam levar o entrevistado a pensar como o entrevistador (Idem).

No caso do ambiente a ser realizada a entrevista "deve ser um local em que o informante se sinta à vontade" (THOMPSON, 1992, p. 265), considerando o conforto do mesmo. Neste caso, a casa do entrevistado é o espaço mais indicado, podendo ser feita individualmente (garantia da privacidade), uma vez que a presença de mais pessoas pode influenciar nos relatos, resultando na produção de um testemunho que tenha o teor de socialmente aceitável; importante também que o espaço seja tranquilo, garantindo assim a não interrupção por barulhos de outras pessoas ou ruídos externos (THOMPSON, 1992).

Selau (2004) enfatiza que a produção da fonte começa a partir do momento em que o pesquisador realiza a gravação. Thompson (1992, p. 271) considera a entrevista como "uma relação social entre pessoas, com suas convenções próprias cuja violação pode destruí-la", relação está assentada na "ideia de cooperação, confiança e respeito mútuos". Nesse sentido, é necessário que seja demonstrado interesse por parte de quem realiza a entrevista para com o entrevistado, evitando-se interrupções do mesmo e orientações apenas quando de extrema necessidade, pois "tudo o que interessa é fazer o informante falar" (Ibid).

O pesquisador não deve contradizer ou discutir com a pessoa que está sendo entrevistada; demonstrar compreensão e simpatia pelo ponto de vista do depoente; ter

sensibilidade pelas emoções e sentimentos demonstrados pelo entrevistado. A entrevista deve durar entre uma hora e meia a duas horas; e o entrevistador não deve sair imediatamente após a gravação, ficando um pouco mais com o informante: "uma entrevista que termina em tom de relaxamento será mais provavelmente lembrada com prazer e levará a outra" (THOMPSON, 1992, p. 272).

Finalizada a parte da coleta de dados por meio das entrevistas, a próxima etapa é a transcrição, que também implica a observação de regras. Para Garrido (1992/1993, p. 45) este é o "trabalho mais longo e pesado dentre aqueles que são necessários à utilização das fontes orais: a transcrição", tendo como "um objetivo irrenunciável: é indispensável tornar inteligível a versão escrita, sem que isso implique a perda do tipo de linguagem, das particularidades dos dialetos ou da terminologia utilizada pelo informante".

No texto transcrito devem constar as perguntas e respostas de forma clara; podendo ser a redação organizada em ordem cronológica, mantendo a fidelidade ao depoimento prestado e com composição agradável de ler (MATOS & SENNA, 2011).

O próximo trabalho a ser realizado diz respeito ao tratamento das informações colhidas pelo uso da fonte oral. Neste caso as orientações são que "cada entrevista deve ser apreciada quanto a sua coerência interna. Deve ser lida como um todo" (THOMPSON, 1992, p. 305). A validade das respostas pode ser realizada através da comparação com fonte externa ou com a fala de outro entrevistado e ainda pela observação das dúvidas, incertezas e hesitações demonstradas pelo entrevistado ao longo da entrevista (LODI, 1977).

Segundo Garrido (1992/1993, p. 45), o tratamento dispensado aos dados coletados "varia em função da temática tratada, da disponibilidade de tempo, da capacidade econômica do pesquisador ou do grupo de pesquisadores e, sobretudo, da profundidade do trabalho a se realizar com elas", e "são as características da pesquisa que determinarão o tipo de tratamento". Estatisticamente, as informações podem ser organizadas a partir das "características do grupo estudado, estabelecer correlações, sistematizar as opiniões em função de matrizes explicativas". No caso da análise de conteúdo, "é prudente assinalar, a partir de um princípio" (Idem).

Como resultado então da utilização da história oral como metodologia temos a produção de uma fonte, fruto da coleta da evidência (etapa da realização da entrevista) somada à classificação e preparação das informações obtidas (organização dos dados) - (THOMPSON, 1992, p. 299).

Tratamos a seguir da pesquisa documental, por ter sido um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados.

1.1.3 Pesquisa documental

Na área educacional, Ludke e André (1986, p. 38) afirmam que análise documental é uma “técnica valiosa de abordagem”, pois possibilita complementar e/ou desvelar novos aspectos nas pesquisas qualitativas. Sendo considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (p. 38). Portanto, leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros estatísticos e arquivos escolares podem ser usados como documentos (p. 38).

Como sinalizado, o trabalho na História é desenvolvido a partir dos documentos, que são tornados fontes pelo tratamento dado pelo historiador. As fontes podem ser de muitos tipos, tais como cartas e diários (“escritas de si”), pronunciamentos e discursos, documentos oficiais (testamentos, inventários, registros paroquiais e civis, dentre outros), iconográficas (pinturas, retratos, esculturas, orais etc) - (PINSKY & LUCA, 2012).

Neste ofício do historiador com os documentos é recomendável que o mesmo indique as obras que leu e os documentos pesquisados, desta forma possibilitando que a produção possa ser confrontada: “todo o percurso de investigação deve ser claramente indicado, dos arquivos pesquisados à bibliografia consultada” (FERREIRA & FRANCO, 2013, p. 84).

Também é necessário que as fontes sejam criticadas, inicialmente com a finalidade de averiguação da autenticidade, seguido de um “contínuo processo de interpretação: de onde vem o documento? Quem o produziu? Quando foi feito? Como foi conservado? Haveria razões, conscientes ou inconscientes, para que o autor deformasse as informações?” (FERREIRA & FRANCO, 2013, p. 79). Procedimentos estes que devem ser realizados em todo e qualquer documento utilizado na investigação.

Compreendido como resultado de um processo histórico sobre si, o documento não é neutro, não é portador da verdade absoluta dos acontecimentos que registra (FERREIRA & FRANCO, 2013; PINSKY & LUCA, 2012), por isso, esta exigência da análise crítica sobre os mesmos, pois o documento é produzido por um contexto (SALIBA, 2012).

Como afirma Le Goff (1990, p. 472) ao analisar a relação monumento e documento

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente.

O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo.

Podemos então questionar: o que torna um documento válido para ser analisado neste processo de construção do conhecimento?

Segundo os autores citados anteriormente Pinsky e Luca, este processo de validação documental, no qual o documento ganha status de oportuno para ser verificado, depende da construção histórica efetuada sobre o mesmo - construção entendida como a visão que determinada época tem sobre tal fonte. Outra interferência neste desenvolvimento são as leituras distintas que os diversos agentes realizam sobre o registro, o foco de acordo com o recorte, o sentido que o presente dá aos personagens e fatos contidos no documento.

Nosso posicionamento é que o documento enquanto construção histórica não é algo que se baste em si mesmo, logo ao acessar e selecionar os registros que foram utilizados nesta pesquisa, estes foram trabalhados a partir das lentes que selecionamos, ou seja, os objetivos propostos para esta investigação.

Damos fim a esta primeira parte do texto, na qual trouxemos para o leitor os apontamentos conceituais que fundamentaram os procedimentos adotados na investigação. A seguir discorreremos sobre o contexto da pesquisa, o sujeito e os instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados.

1.2 Aspectos metodológicos: contexto e sujeito da pesquisa, procedimentos

1.2.1 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa de mestrado está em conformidade com os critérios estabelecidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; em especial com a Linha de Pesquisa 1: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas.

Segundo a página oficial, “o foco principal do PPGEduc está na formação de pesquisadores em Educação de alto nível e comprometidos com demandas populares que emergem de diferentes contextos contemporâneos na Educação”¹². A Linha de Pesquisa 1:

¹² Disponível em: <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgeduc/historico/>. Acessado em setembro de 2017.

Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas desenvolve os estudos baseados na perspectiva histórico-crítico-cultural, envolvendo pesquisadores que trabalham com as temáticas “formação de educadores e desenvolvimento profissional docente; educação especial, políticas de inclusão educacional e social; práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem; juventudes e pedagogia da imagem; práxis formativas em educação ambiental e formas instituintes e instituídas na atualidade; aprendizagem em cenários mediados pelas tecnologias da informação e comunicação”¹³.

A presente pesquisa integra um conjunto de estudos teóricos, históricos e políticos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), do qual a pesquisadora é integrante desde o ano de 2010, como informado anteriormente.

Especificamente, o estudo dialoga com dois projetos de pesquisa desenvolvidos pelo ObEE, a saber: a) *Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense* (2015-2019), Protocolo nº 926/17, referente ao processo 23267.000180/2017-51¹⁴; b) *Desenho Universal para a Aprendizagem: Implementação e avaliação do protocolo do livro digital acessível*, Protocolo nº963/17 relativo ao processo 23267.00959/2017-76.

1.2.2 Sujeito da Pesquisa

Eu nunca deixei a Pestalozzi. Embora sobrecarregada quando era diretora do CENESP, então que era um Centro Nacional, mas eu nunca abandonei a Pestalozzi.

{...}

Bom, eu quero dizer que eu nunca me separei da Pestalozzi, embora exercendo altos cargos no Ministério da Educação, nunca me desvinculei da Pestalozzi (Entrevista realizada em 10/11/2016).

O sujeito considerado na presente pesquisa trata-se de Sarah Couto Cesar: profissional que participou ativamente da história da Educação Especial brasileira ao longo das décadas analisadas neste trabalho. O acesso a Sarah foi resultado das ações desenvolvidas pelo ObEE.

¹³ Disponível em: <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgeduc/linhas-de-pesquisa/>. Idem.

¹⁴ Estes projetos receberam financiamentos do Programa Jovens Cientistas do Nosso Estado da FAPERJ, através do Edital Ciências Humanas e Sociais de 2015, e do CNPq com Bolsa de Produtividade.

Sarah Couto César construiu a trajetória profissional¹⁵ na área da Educação Especial na interseção entre os cargos assumidos na Sociedade Pestalozzi e na esfera pública. No primeiro caso, começou como estagiária no consultório médico psicopedagógico, atuou como diretora e também no cargo de presidente de honra. Quanto aos setores estatais, exerceu as funções de psicóloga no Instituto Benjamin Constant, diretora-executiva da CADEME, diretora-geral do CENESP, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro e integrou o quadro de funcionários do Departamento de Educação Complementar.

A formação para exercer o cargo de professora ocorreu na Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae, da Universidade Católica de São Paulo. Concluído o nível superior, regressa para o Rio de Janeiro, com a continuidade dos estudos na PUC-Rio, para obtenção do registro na área da Psicologia.

Eu queria ter o registro de Psicóloga, que eu tenho, então eu fui parar na PUC-Rio, que já estava com Olívia Pereira, minha amiga. Olívia já estava fazendo o curso para o registro de Psicologia, porque não tinha o curso de Psicologia na PUC ainda, então tinha o registro; você fazia umas disciplinas, foi o que eu fiz na PUC, aqui na Gávea e obtive o Registro de Psicóloga do MEC (...) - (Entrevista realizada em 15/08/2017).

A carreira na área da Educação Especial foi iniciada com o ingresso na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1958¹⁶, para cumprir estágio como parte do curso para o registro de psicóloga.

Foi por ter conhecido Olívia Pereira é que eu fui parar na Sociedade Pestalozzi, agora sob direção de Dona Helena Antipoff, foi aí que eu me candidatei a ser estagiária de Psicologia, que pra obter o diploma de psicólogo você tinha que ter um estágio e eu fui fazer o estágio na Sociedade Pestalozzi do Brasil que era no Leme, aqui em Copacabana. Que Dona Helena era a diretora na época, mas que já tinha toda uma estrutura: já tinha as classes especiais, já tinha as oficinas pedagógicas, o consultório médico-psicopedagógico e aquelas coisas todas que Dona Helena fez - curso de recreação, curso de [...], curso de recreação, música, teatro (...). Aí fiquei eu até onde estou hoje: na Pestalozzi ...
Já, na Pestalozzi é que eu consegui a primeira bolsa na França (...)

¹⁵ No Anexo I consta o Currículo de Sarah Couto Cesar.

¹⁶ “(...) porque em 58 eu entrei na Pestalozzi pra fazer estágio no consultório médico psicopedagógico da sociedade Pestalozzi do Brasil.
(...)”

Bom, eu quero dizer que eu nunca me separei da Pestalozzi, embora exercendo altos cargos no Ministério da Educação, nunca me desvinculhei da Pestalozzi. Bom, aí servidora que a gente ganhava uma folguinha qualquer, eu passei a fazer parte da diretoria, aí já não ganhava mais lá, porque a diretoria das instituições filantrópicas não pode receber Hoje eu sou presidente de honra da Federação Nacional das Pestalozzis” (Entrevista realizada em 10/11/2016).

Pelas informações constantes na página da Federação das Associações Pestalozzi do Rio de Janeiro, Sarah integra a Diretoria Executiva desta instituição, como presidente de honra, como também o Conselho de Honra (<http://www.fenapestalozzi.org.br/rj/estrutura-organizacional> - acesso em setembro de 2018).

Depois, eu fui parar por influência aí do pessoal médico, dos meus parentes, eu fui parar no Instituto Benjamin Constant, onde eu trabalhei no Instituto Benjamin Constant, trabalhei justamente no consultório de Psicologia do Instituto Benjamin Constant (...).

De lá, da minha performance no Benjamin Constant é que eu fui (...) chamada para ir para a CADEME (...) - (Entrevista de 15/08/2017).

Pelas entrevistas realizadas foi possível perceber que Sarah Couto Cesar atribui muita importância a influência recebida pela educadora Helena Antipoff¹⁷, com que conviveu desde que passou a trabalhar na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no final da década de 1950.

Outra figura citada por Sarah foi Dorina de Gouvêa Nowill¹⁸, com quem afirmou ter convivido por algum tempo, pois Dorina trabalhou nas ações realizadas para os “deficientes visuais” enquanto Sarah respondia pelos “deficientes mentais”. Sobre esta parceria, nossa entrevistada declarou:

Muitas viagens fiz eu com Dorina, porque nós íamos representando o Ministro da Educação naqueles Congressos aí pelo Brasil afora {...} - (Entrevista de 10/11/2016).

A nomeação para atuar como membro da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) ocorreu pela Portaria nº 3.513¹⁹, do Ministro da Educação e Cultura, de 28 de setembro de 1970, no lugar do então Diretor-Executivo desta Campanha, José Cândido Maes Borba. Cargo ocupado até a extinção da CADEME em 1973; quando passou a dirigir o CENESP²⁰ por oito anos.

Como integrante do Departamento de Educação Complementar (DEC), Sarah Couto atuou nos trabalhos para montagem do Projeto Prioritário nº 35 e para implantação do CENESP, e como organizadora do Seminário sobre Superdotados²¹, dentre outras atividades realizadas.

¹⁷ Helena Wladimirna Antipoff nasceu em Grodno, Rússia, em 25 de março de 1892; em 1908 mudou-se para França. Obteve o bacharelado em Ciências na Sorbonne, estagiou no Laboratório Binet-Simon e, sob orientação de Theodore Simon, desenvolveu experimentos sobre a capacidade intelectual de crianças na fase escolar. Foi aluna e assistente de Edouard Claparède no Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra. Atuou como psicóloga na Estação Médico-Pedagógica de Petrogrado e de Viatka, com crianças órfãs de guerra.

Veio para o Brasil em 1929, a convite do governo de Minas Gerais para participar da implantação da Reforma Francisco Campos/Mário Casassanta. Inicialmente trabalhou no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Fundou em 1932 a Sociedade Pestalozzi. Em 02 de janeiro de 1940 foram iniciadas as atividades na Fazenda do Rosário, Ibirité - um projeto de escola no meio rural para crianças “excepcionais”. Para maiores informações sobre a trajetória da psicóloga e educadora Helena Antipoff vide BORGES (2014), CAMPOS (2003).

¹⁸ Dorina perdeu a visão aos 17 anos, em decorrência de uma doença não diagnosticada. Foi a primeira aluna cega da Escola Normal Caetano de Campos, entre os anos de 1943 a 1945. Especializada em educação de cegos no Teacher's College da Universidade de Columbia, em Nova Iorque, EUA.

¹⁹ Portaria nº 3.513, de 28 de setembro de 1970, do Gabinete do Ministro da Educação e Cultura, publicação de 29 de setembro de 1970 do Diário Oficial, Seção I, Parte I, p. 8419.

²⁰ Outras informações sobre a atuação de Sarah Couto Cesar no processo de constituição do CENESP estão apresentadas no segundo capítulo desta dissertação.

²¹ Informações sobre os eventos citados neste parágrafo são aprofundadas no capítulo dois desta dissertação.

Sarah continuou a integrar a vida pública e participar de eventos relacionados com a Educação Especial brasileira. Exemplo desta atuação foi ter participado do Comitê Nacional para Educação Especial, instituído pelo Decreto nº 91.872, de 4 de novembro de 1985, que tinha como objetivo “traçar a política de ação conjunta para aprimorar a educação especial e integrar à sociedade as pessoas com deficiência, com problemas de conduta e superdotados”.

No ano de 2000, recebeu o Prêmio Direitos Humanos, categoria “Garantia dos Direitos das Pessoas com Deficiência”. Este Prêmio foi criado em 1995, concedido pelo governo federal, por meio da Secretaria de Direitos Humanos, a pessoas e organizações cujos trabalhos em prol dos Direitos Humanos fossem merecedores de reconhecimento e destaque por toda sociedade.

Segundo notícia do Diário OnLine do Diário do Grande ABC, de 11/01/2001, “a professora Sarah Cesar também foi premiada por seu engajamento em programas de formação de recursos humanos para área de deficiência mental”²². Nas palavras de Sarah, o recebimento do Prêmio Direitos Humanos

Foi o coroamento de tudo que eu fiz. O reconhecimento do meu trabalho de muitos e muitos anos (Entrevista realizada em 14/09/2017).

Figura 1: Fotografia de Sarah Couto recebendo o Prêmio dos Direitos Humanos



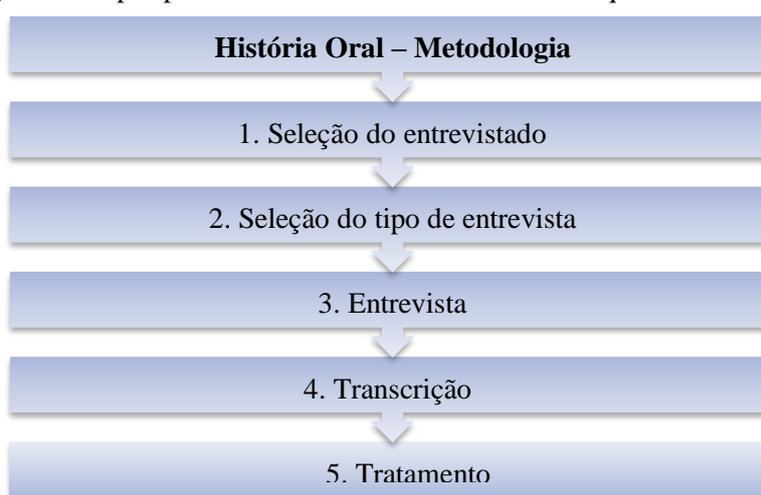
Fonte: Acervo pessoal de Sarah Couto Cesar

²²Disponível em <https://www.dgabc.com.br/Noticia/174335/fhc-entrega-premio-direitos-humanos-2000>. Acesso em setembro de 2018.

1.2.3 Procedimentos: coleta e análise de dados

A título de um resumo, apresentamos na imagem 1 os passos que devem ser seguidos quando trabalhamos com a história oral enquanto metodologia. Consideramos importantes estes apontamentos para reforçar que, enquanto a história oral pode ser compreendida como técnica, disciplina ou metodologia, na pesquisa empreendida nesta dissertação, a história oral foi adotada como metodologia a regular o desenvolvimento da investigação realizada.

Imagem 1: Etapas para o trabalho com a história oral enquanto metodologia



Fonte: Elaborado para fins desta dissertação com base em Garrido (1992/1993); Matos & Senna (2011); Selau (2004); Thompson (1992).

Como instrumentos para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas, anotações no diário de campo e pesquisa em documentos, bem como o levantamento bibliográfico sobre os assuntos apresentados nesta dissertação. As informações coletadas foram analisadas de forma a responder os objetivos propostos para a dissertação.

No diário de campo foram anotadas informações consideradas importantes ao longo da fala da entrevistada bem como impressões sobre os temas tratados. Para organização dos dados no diário foi utilizado um processador de texto com o intuito de registrar os dados quanto aos seguintes itens: data da entrevista, horário (duração), nomes das pessoas presentes, assuntos tratados, impressões, resumo. Os áudios foram revisitados para complementação destes registros, com a finalidade de verificar alguma informação considerada importante que não tenha sido lançada no caderno de anotações.

1.2.3.1 Encontros com a entrevistada

Para a efetivação da pesquisa que resultou nesta dissertação de mestrado foram realizados encontros com a senhora Sarah Couto Cesar com a finalidade de obter seu depoimento. As entrevistas²³ ocorreram na residência da depoente - local considerado mais apropriado e confortável devido à idade avançada da entrevistada, com duração aproximada de duas horas e no horário da tarde.

O primeiro trabalho realizado nesta pesquisa foi o levantamento bibliográfico sobre eventos relacionados com a criação do CENESP e a participação da entrevistada em tais fatos. Interessava, especificamente, conhecer a vida da depoente e a história da Educação Especial entre as décadas de 1950 a 1970.

A partir desta ação foi elaborado um roteiro estruturado, composto por sete perguntas com objetivo de conhecer a atuação da entrevistada nos acontecimentos históricos abordados e suas impressões sobre tais episódios. Este roteiro está sinalizado no Apêndice I.

No decorrer dos encontros, novas perguntas eram feitas à entrevistada de acordo com dúvidas que surgiram ou para confirmação de dados que pareciam incompletos quando das realizações das transcrições ou ao longo da escrita desta dissertação.

Para a gravação das falas foi utilizado um celular de propriedade da pesquisadora e uma das entrevistas foi filmada. Os áudios eram enviados imediatamente para o e-mail da pesquisadora, medida possível, pois havia acesso à internet. Estes eram organizados em arquivos eletrônicos e efetuado backup no e-mail como estratégias cautelares.

Os encontros foram realizados no período de novembro de 2016 a outubro de 2018. Alguns contaram com a presença de terceiros, pessoas que já possuíam algum contato anterior com Sarah e, desta forma, serviram de interlocutores entre a pesquisadora e a depoente. Houve também o acompanhamento de uma integrante do (ObEE) que desenvolvia a função de “suporte técnico” para a filmagem e algumas fotos de documentos que eram disponibilizados pela entrevistada.

²³ O modelo de Carta de Cessão para uso das informações contidas nas entrevistas consta no Anexo II.

1.2.3.2 Documentos

Durante os encontros com a entrevistada foi possível acessar documentos que compõem a biblioteca particular da depoente. A aproximação aos livros, fotos e registros foi um processo construído ao longo das visitas.

Inicialmente, os documentos eram apenas mostrados por Sarah Couto sem a permissão para fotografá-los. Com o passar do tempo, em determinados momentos, foi permitida a cópia de alguns na própria residência, através do uso do celular. Numa terceira etapa, impressos foram separados e agrupados pela pesquisadora de acordo com a relação que estabeleciam com eventos próximos ou diretamente ligados ao CENESP. Finalmente, documentos considerados como fontes importantes para a pesquisa foram emprestados para realização do escaneamento.

De certa forma, a entrevistada tutelou a possibilidade de escanear alguns de seus documentos quando estes foram mostrados, não permitindo fotografar ou digitalizar, mesmo que estas ações fossem ser realizadas no momento da visita.

No total foram escaneados 55 documentos cedidos pela entrevistada e que serão disponibilizados para consulta pública, em um banco de dados a ser desenvolvido de forma colaborativa pelo ObEE e outros grupos de pesquisa, como Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Esperamos com esta ação contribuir para a preservação da documentação referente à Educação Especial brasileira.

No quadro abaixo estão listados os documentos usados na pesquisa documental realizada nesta dissertação.

Quadro 1: Lista de documentos

<u>Documentos</u>				
Nº	Nome	Data	Conteúdo	Autor
1	Seminário Latino Americano sobre Organização de Serviços para Deficientes Mentais nos países em desenvolvimento	1971	Anais do Seminário com a relação dos participantes, os Trabalhos dos especialistas convidados, Recomendações do Seminário	_____
2	Anais Seminário sobre Superdotados	1971	Anais do Seminário sobre Superdotados	MEC/DEC

3	Política de Ação	1971	Detalhamento da Política de Ação do DEC, a partir das atividades realizadas pelo Grupo Tarefa DEC (GTR/DEC)	MEC/DEC
4	Relatório - Atividades desenvolvidas pelo Grupo Tarefa Educação Especial	1972	Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Grupo Tarefa Educação Especial	MEC
5	Discurso	1973	“Rascunho” para o discurso de inauguração do CENESP	Sarah Couto Cesar
6	Relatório de Atividades - Grupo Tarefa Implantação do CENESP	1974	Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Grupo destinado a realizar a implantação do CENESP, promover a extinção da CADEME e da CNEC, elaborar a estrutura e o Regimento Interno do CENESP	MEC/ CENESP
7	Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial	1974	Diretrizes para atuação do CENESP	_____
8	Seminário Sobre Planejamento da Educação Especial	1974	Anais do Seminário sobre Planejamento de Educação Especial, realizado na Faculdade de Educação da UFRJ, no período de 25 a 29 de março de 1974, organizado pelo CENESP e pela Faculdade de Educação da UFRJ	MEC/ CENESP
9	Programa do Seminário de Estudo sobre Legislação e Normas Aplicáveis ao Campo da Deficiência Mental	1974	Explicita as atividades que compuseram o Seminário de Estudo sobre Legislação e Normas Aplicáveis ao Campo da Deficiência Mental, ocorrido entre os dias 7 a 9 de agosto de 1974 - Projeto Miniplan Apae 1/73	_____
10	Certificado do Seminário de Planejamento da Educação Especial	1974	Certificado de participação de Sarah Couto Cesar no Seminário de Planejamento da Educação Especial	CENESP
11	Cadastro geral dos estabelecimentos de ensino especial	1975	Levantamento das instituições públicas e privadas de atendimento aos “excepcionais”	CENESP/ SEEC

12	Atuação do CENESP na Educação dos Excepcionais	1975	Trabalho apresentado na Universidade Federal do Rio de Janeiro	CENESP
13	Educação Especial - Dados Estatísticos – 1974	1975	Levantamento estatístico na área da Educação Especial, cobrindo todo o território nacional - Dados apresentados tratam dos estabelecimentos, prédios, pessoal (docente, técnico e administrativo) e alunado.	CENESP / SEEC
14	Educação Especial - Área Prioritária do Ministério da Educação e Cultura	1975	Trabalho apresentado no VII Congresso Nacional da Federação Nacional das Apaes - São Paulo	CENESP
15	Assistência Técnica e Financeira às Instituições Privadas na área da Educação Especial	1976	Detalhamento do Projeto Assistência Técnica e/ou Financeira às Instituições Privadas na área da Educação Especial	MEC/ CENESP
16	Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial	1976	Detalhamento do Projeto de Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial	MEC/ CENESP
17	Reformulação de Currículos para a Educação Especial	1976	Detalhamento do Projeto Reformulação de Currículos para a Educação Especial	MEC/ CENESP
18	Certificado do Seminário sobre Planejamento da Integração no Atendimento aos Excepcionais	1976	Certificado de participação de Sarah Couto Cesar como coordenadora do Seminário sobre Planejamento da Integração no Atendimento aos Excepcionais	OEA/ CENESP
19	A Ação Governamental no Atendimento Educacional aos Excepcionais	1976	Trabalho apresentado no Seminário sobre Planejamento da Integração no Atendimento aos Excepcionais	CENESP
20	Integração do excepcional na força de trabalho (documento integrante do Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil - Paraguai- Uruguai)	1977	Diretrizes básicas e estratégias para implantação de programas na área da profissionalização do “excepcional”	Olívia da Silva Pereira

21	Anteprojeto de Regulamentação da Portaria Interministerial nº 477	1977	Anteprojeto de Regulamentação da Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto de 1977 que estabelece Diretrizes Básicas para Ação Integrada do MEC e MPAS no campo do atendimento a excepcionais	_____
22	Atendimento ao Excepcional Pré-Escolar e Escolar	1977	Trabalho apresentado no Seminário sobre Planejamento da Integração no Atendimento aos Excepcionais	Maria Helena Novaes Mira
23	Participação da Comunidade na Integração do Deficiente Mental (documento integrante do Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil - Paraguai- Uruguai)	1977	Orientações sobre a Integração do “deficiente mental” na comunidade	Antonio dos Santos Clemente Filho
24	Folder do II Seminário sobre Superdotados	1977	Programação do II Seminário de Superdotados	
25	Plano Nacional de Educação Especial	1977 / 1979	Orientações para as ações destinadas a Educação Especial para o período de 1977/1979	MEC/ CENESP
26	Atividades e Metas previstas para 1979 pelo CENESP	_____	Relatório com as metas dos Projetos previstos pelo CENESP para 1979.	MEC/ CENESP
27	Estimulação Precoce (documento integrante do Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil - Paraguai- Uruguai)	1978	Orientações e procedimentos para estimulação precoce	Aidyl M. de Queiroz Pérez Ramos
28	Portaria Interministerial nº 186	1978	Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978	MEC / MPAS
29	Deficiência Visual (documento integrante do Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil - Paraguai- Uruguai)	1978	Documento com informações básicas sobre deficiência visual	Édison Ribeiro Lemos

30	Integração de educandos portadores de deficiências mentais, físicas, de visão e de audição, no sistema regular de ensino de 1º grau no município do Rio de Janeiro	1978	Dissertação de mestrado	Sarah Couto Cesar
31	Proposta curricular para deficientes visuais - volume I	1979	Proposta de currículo elaborada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro	CENESP / PREMEN
32	Proposta curricular para deficientes físicos - volume II	1979	Proposta elaborada pela Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios de Comunicação - PUC/ São Paulo	CENESP / PREMEN
33	Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial - Visão Retrospectiva da atuação do CENESP - 1973 a 1986	_____	“Relatório” sobre o Projeto Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial	Secretaria de Educação Especial - Núcleo Rio de Janeiro
34	“Fala” no II Encontro das Apaes do Nordeste	_____	Exposição das ações realizadas pela CADEME	_____
35	“Fala” no III Seminário de Educação Especial	_____	Participação no III Seminário de Educação Especial (Região Leste e Centro-Oeste)	_____
36	“Fala” no I Seminário Brasileiro sobre Deficiência Auditiva	_____	Participação no I Seminário Brasileiro sobre Deficiência Auditiva	_____
37	“Fala” no 1º Encontro Brasileiro de Musicoterapia	_____	Participação no 1º Encontro Brasileiro de Musicoterapia	_____

Fonte: Elaborado para fins desta dissertação.

1.2.3.3 Tratamento das entrevistas e dos documentos

Para o tratamento dos dados coletados a partir das entrevistas, a primeira ação efetuada foi a transcrição dos áudios - trabalho este realizado pela própria pesquisadora.

Os passos seguidos para a transcrição foram: a) audição na íntegra das falas; b) descarte das informações que não guardavam relação direta com o objeto da pesquisa, ou seja, não foram

transcritos estas partes; c) os trechos com falas de interlocutores que não guardavam estreita relação com a pesquisa, a transcrição não foi efetuada; d) a redação do texto com a reprodução das falas da entrevistada seguiu a ordem cronológica das entrevistas.

Tanto os trechos das entrevistas apresentados quanto as informações dos documentos citadas e/ou sinalizados nesta dissertação buscam dialogar com os objetivos propostos para a pesquisa, respondendo as questões que nortearam a investigação. Neste sentido, os dados coletados foram usados de forma a elucidar os questionamentos relacionados com pessoas, instituições, ações, eventos diretamente ligados com a Educação Especial nas décadas de 1950 a 1970 e que apresentaram encadeamento com as medidas governamentais que resultaram na implantação do CENESP.

Portanto, a partir da coleta e análise dos dados, organizamos o estudo em três temas que resultaram nos capítulos apresentados a seguir, a saber:

- a) antecedentes à criação do CENESP;
- b) explicações para implantação do CENESP e referências;
- c) ações desenvolvidas pelo CENESP na gestão de Sarah Couto César.

Finalizamos este capítulo inicial, no qual apresentamos os aspectos teóricos que sustentam os procedimentos realizados na pesquisa e damos início ao estudo de elementos históricos da Educação Especial brasileira nas décadas de 1950 a 1970, com os antecedentes à criação do CENESP, com objetivo de que a compreensão dos acontecimentos estudados permitam a identificação da relação dos Acordos MEC-USAID e da participação das instituições privadas e grupos sociais na institucionalização da Educação Especial brasileira.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA: ANTECEDENTES À CRIAÇÃO DO CENESP (1950-1973)

O objetivo proposto para este segundo capítulo é revisitar a história da Educação Especial brasileira, com recorte temporal nas décadas de 1950 a 1970. A delimitação específica destes decênios tem como interesse buscar compreender acontecimentos anteriores a criação do CENESP e atores (instituições e/ou pessoas) intimamente relacionados com a Educação Especial destes anos. Desta forma, situar a implantação do Centro Nacional de Educação Especial dentro da estrutura de atendimento até então existente para as pessoas consideradas como “excepcionais” no Brasil.

Pela compreensão de que os eventos históricos não são explicados isoladamente, mas estão inseridos em todo um contexto político, econômico e social; retomamos a alguns desses aspectos da história do Brasil para contextualizar a Educação Especial no cenário mais amplo da história nacional. Esta forma de acessar nosso objeto de pesquisa é por considerarmos que a Educação Especial no Brasil foi construída e influenciada pelos acontecimentos econômicos, políticos, sociais e educacionais.

O capítulo é iniciado pela apresentação de um apanhado geral de aspectos da história brasileira, seguido de três partes que abordam especificamente assuntos relacionados com a Educação Especial, a saber: a) Campanhas nacionais para os “deficientes auditivos, de fala e mentais”; b) diretrizes legais; c) pessoas, instituições e ações.

2.1 Aspectos gerais da história brasileira nas décadas de 1950 a 1970

Ao longo da década de 1950, o modelo econômico da “industrialização restringida”²⁴ - inaugurado nos anos 1930 e que teve como pilares o “intervencionismo estatal” e a “recusa ao capital estrangeiro” (MENDONÇA, 1986, p. 50) - foi substituído pelo padrão adotado no governo de Juscelino Kubitschek (JK) - (1956-1961), legitimado “através do discurso ‘nacionalista’, que associava industrialização a desenvolvimento nacional-autônomo [...]” - (Ibid, p. 62).

²⁴ No apêndice V consta um quadro com características dos modelos econômicos adotados no cenário brasileiro nas décadas de 1950-1970.

As medidas econômicas adotadas na administração de JK foram na direção do favorecimento para entrada do capital estrangeiro, o aumento da intervenção do governo na formação interna de capitais, o esforço estatal para canalizar recursos privados para as áreas estratégicas, a busca de estabilidade da inflação. Tais ações tiveram por objetivo a efetivação do plano econômico projetado para o período, ou seja, o Plano de Metas, mais conhecido pelo slogan “cinquenta anos em cinco” e, no qual, a construção da nova capital simbolizava a consecução das projeções para o período (MENDONÇA, pp. 60-61).

Os anos de 1962 a 1964 foram marcados por crise econômica, tendo sido adotada como solução para a instabilidade a chamada “recessão calculada”²⁵, compreendida como necessária para restabelecer o crescimento econômico. O resultado desta recessão foi o “Milagre Brasileiro” dos anos 1968 a 1974, caracterizado pelas elevadas taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) da indústria de transformação e do emprego (CANO), e que, segundo Mendonça (p. 91), “nada mais significou senão a garantia de lucros faraônicos às empresas monopolistas (nacionais e estrangeiras)”.

A economia começa a apresentar sinais de desgaste após 1974 (CANO, p. 6): a crise do petróleo (1973-1974) colocou em xeque as conjunturas nacional e internacional, impossibilitando contar com os empréstimos e os mercados mundiais, enquanto o esgotamento da classe trabalhadora²⁶ impedia a adoção do arrocho salarial como medida de aumento dos lucros. Neste momento não foi possível fazer convergir para mesma direção os interesses do capital estrangeiro e do nacional às diretrizes estatais, e o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND / 1975-1979)²⁷ não resultou nos efeitos esperados. Desta forma, a economia brasileira chegou ao final da década de 1970 em recessão prolongada (MENDONÇA, pp. 100-107).

Os governos²⁸ que se sucederam ao longo destas décadas são identificados com o “Populismo”. Fenômeno político que se desenvolveu neste cenário social de crescente

²⁵ A “recessão calculada” foi efetivada através de medidas como arrocho salarial e a nova legislação salarial e trabalhista de 1965, resultando em grandes perdas para a qualidade de vida do trabalhador. Somando-se a isso o favorecimento a grande empresa (MENDONÇA, 1986, pp. 91-97).

²⁶ “Em 1974 a classe trabalhadora dava os mais evidentes sinais de seu esgotamento: epidemias, mortalidade infantil e novas mobilizações políticas” (MENDONÇA, 1986, p. 101).

²⁷ O II PND foi lançado no governo do presidente Ernesto Geisel (1974-1979), apontando como princípios campos de atuação para a estratégia de desenvolvimento econômico: a) a consolidação de uma economia moderna, com foco no eixo centro-sul e incorporação das demais regiões; b) ajustamento à conjuntura mundial do período, principalmente na questão da economia de energias e busca da expansão de fontes internas; c) nova etapa no esforço de integração nacional, no sentido da maior utilização do espaço brasileiro, a partir da disponibilização de recursos humanos; d) desenvolvimento social, com a garantia de aumentos reais da renda real e eliminação dos focos de pobreza absoluta; e) integração com a economia mundial, como possibilidade de abertura ao progresso (BRASIL, 1974a, pp. 19-21).

²⁸ Os principais nomes presidenciais foram: Eurico Gaspar Dutra (1946-1951); Getúlio Vargas (1951-1954); Café Filho (1954-1955) - vice de Vargas que assume após o suicídio deste; Juscelino Kubitschek (1956-1961); Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964).

urbanização e desenvolvimento industrial e no qual certas demandas dos grupos menos favorecidos foram sendo incorporadas às políticas oficiais. Entretanto, segundo Weffort (2011, p. 15), as “massas populares permaneceram [...] o parceiro-fantasma no jogo político. Foram a grande força que nunca chegaram a participar diretamente dos grandes embates, sempre resolvidos entre os quadros políticos dos grupos dominantes”.

Para Mendonça (1986, p. 47), o Populismo “não deve ser encarado como a mera manipulação das massas, muito menos como produto de sua passividade”, pois, mesmo que a figura do líder carismático seja uma característica marcante para compreensão das relações estabelecidas, “por outro lado, o populismo também representa o reconhecimento institucional do acesso do trabalhador à cidadania política, isto é, do seu direito de reivindicar e exigir o que lhe é direito”.

A instabilidade política foi marca destas décadas de 1950 a 1970. Do processo de redemocratização com o fim do Estado Novo em 1945, tem-se a volta de Getúlio Vargas ao poder por meio das eleições de 1950. Entretanto, os conflitos divergentes entre os grupos dominantes da cena política, com a conseqüente falta de apoio, resultam no evento do suicídio do então presidente²⁹, em 1954.

O período parlamentarista de setembro de 1961 a janeiro de 1963 também apresentou marcas de disputas políticas com a divisão de poderes para as tomadas de decisões pelo executivo (parlamento e presidente divergem quanto às ações políticas), bem como a crise institucional, decorrente da sucessão de três Conselhos de Ministros e de um legislativo marcadamente conservador, com forte oposição às propostas reformistas do executivo (TOLEDO, p. 26). Neste caso, “a conjunção de interesses de grupos políticos diversos impediu o governo parlamentarista de funcionar efetivamente” (FIGUEIREDO, 1993, p. 188); impedindo a concretização de qualquer ação que atendesse as reformas propostas ou a solução da crise econômica (Ibid, p. 189).

Neste contexto de crise política (disputa de poder no executivo para tomada de decisões), instabilidade financeira (resultado tanto da política econômica do governo JK quanto da reforma cambial proposta por Jânio Quadros), polarização social (fruto da oposição entre os defensores e opositoristas da Reforma Agrária proposta pelo executivo, manifestações contra e a favor do presidente, insurreição nos grupos militares) se deu o “Golpe de 1964³⁰” com a

²⁹ Para um aprofundamento do tema sobre a Crise Política dos anos 1950 vide GOMES (2011), FERREIRA.

³⁰ Sobre explicações historiográficas a respeito do “Golpe de 1964”, vide FREDERICO, 2004.

consequente retomada do modelo ditatorial que perduraria da década de 1960 aos anos 1980 (TOLEDO; FIGUEIREDO).

O governo ditatorial instalado com a tomada do poder por um grupo de militares³¹ que depôs o presidente Jânio Quadros, teve como uma de suas grandes marcas a crescente supressão de direitos políticos e sociais no cenário nacional, efetivados a partir dos Atos Institucionais.

Os Atos Institucionais foram normas elaboradas entre os anos de 1964 a 1969, editados pelos Comandantes-em-chefe das Forças Armadas brasileiras (Exército, Marinha e Aeronáutica) ou pelo Presidente da República, com o respaldo do Conselho de Segurança Nacional. Nestes anos foram publicados 17 desses Atos. Dentre estes, o AI-5, de 13 de dezembro de 1968, é considerado como a radicalização do regime, pois, dentre outras ações, permitia ao Presidente da República intervir nos estados e municípios (Art. 3º), suspender direitos políticos e a cassação de mandatos (Art. 4º); decretar recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores (Art. 2º).

Neste período, o sistema educacional passou por uma reformulação de forma a atender aos projetos de desenvolvimento nacional propostos pelas autoridades brasileiras. Reformulação que propunha uma educação voltada à formação de mão de obra dentro do modelo econômico capitalista, portanto, a cada nível de ensino competia uma atribuição, a saber:

na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados (SAVIANI, 2008, p. 296).

Neste cenário entrou em vigor a Reforma Universitária, por meio da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, regulamentada pelo Decreto n. 464, de 11 de fevereiro de 1969. Ainda em 1969 duas outras normatizações completam o quadro desta Reforma: o Parecer CFE n. 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação e o Parecer CFE n. 252/69, que introduziu as habilitações profissionais no currículo do curso de Pedagogia.

A Lei n. 5.692/71 criou o ensino de 1ª grau, com duração de oito anos, e no ensino de 2º grau a profissionalização passou a ser compulsória e universal, na direção da qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho (CUNHA, 2015; SAVIANI, 2008).

³¹ A respeito da relação entre setores da sociedade civil e os militares no período anterior e ao longo do regime ditatorial consultar DREIFUSS (1981); FICO (2001, 2004), REIS (2005).

Após esta sucinta contextualização de aspectos históricos da realidade brasileira, entre os anos de 1950 a 1970, damos continuidade à proposta de revisitar a história da Educação Especial no Brasil, com destaque para alguns eventos desse período, que de acordo com a nossa pesquisa permitem estabelecer relação direta com a criação do CENESP no ano de 1973. Iniciamos com a apresentação de discussões relacionadas às Campanhas voltadas aos “deficientes” ocorridas a partir do ano de 1957.

2.2 Campanhas para atendimento de deficientes da audição e da fala, da visão e mentais³² (1957-1973)

Ao optarmos por apresentar nesta dissertação aspectos legais, proposições teóricas e ações relacionados com a temática das Campanhas desenvolvidas pelas autoridades brasileiras para os “deficientes da audição e da fala, da visão e mentais”, buscamos pensar a efetivação do Centro Nacional de Educação Especial a partir de um paralelo com a fase destas Campanhas.

Tratamos da temática proposta para esta seção do texto, fundamentados no diálogo com a bibliografia específica e acontecimentos históricos do período.

Mazzotta, na clássica obra *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas* (2005), adota como estrutura para o estudo da história da Educação Especial brasileira a divisão em dois períodos, que seriam “marcados pela natureza e abrangência das ações desencadeadas para a educação dos portadores de deficiência³³” (MAZZOTTA, 2005, p. 27). O primeiro ciclo compreenderia *iniciativas isoladas* tanto no que diz respeito às ações particulares quanto às oficiais e inspiradas em experiências internacionais, datado de 1854 a 1956. O segundo caracterizado por *iniciativas oficiais de âmbito nacional*, uma vez que com as Campanhas adotadas pelo Estado brasileiro, no final da década de 1950, foram iniciadas, de forma mais sistematizada, uma proposta oficial visando atender a escolarização das pessoas “excepcionais” em todo território nacional (RAFANTE, 2011, p. 281).

A primeira Campanha foi instituída pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, sendo denominada de Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB). No ano seguinte, foi estabelecida a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos

³² A opção pelo uso dos termos “deficientes da audição e da fala, da visão e mentais” foi por serem estes os que constam nos documentos oficiais das Campanhas analisadas nesta parte do texto.

³³ “Portadores de deficiência” são os termos usados na obra citada.

Deficitários Visuais³⁴ (CNERDV); a última recebeu o nome de Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), iniciada no ano de 1960. No quadro abaixo, sintetizamos os principais dados relativos a estas Campanhas, de forma a traçar um paralelo e um panorama das mesmas.

Quadro 2: Características das Campanhas

Campanhas oficiais de âmbito nacional					
Nome	Público	Legislação	Influência	Local	Objetivo
C.E.S.B	Deficientes da audição e da fala	Decreto Federal nº 42.728, de 3/12/1957. Portaria Ministerial nº 114, de 21/03/1958.	Direção do INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES - RJ	Promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo território nacional (Art. 2º, Decreto 42.728/1957).
CNERDV	Deficientes da visão	Decreto nº 44.236, de 1/08/1958. Portaria nº 477, de 17/09/1958. Portaria nº 566, de 29/11/1958. Decreto nº 48.252, de 31/05/1960.	José Espínola Veiga, professor do IBC.	Instituto Benjamin Constant. ³⁵	Promoção no mais amplo sentido da educação e da reabilitação dos deficientes da visão, de ambos os sexos em idade pré-escolar, escolar e adultas em todo território nacional (Art. 2º, Decreto 44.236/1958).
CADEME	Deficientes Mentais	Decreto nº 48.961 de 22 de setembro de 1960.	Movimentos sociais	Ministério da	Promoção da educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais em todo

³⁴ “Deficitários Visuais” é a nomenclatura constante no Decreto nº 44.236, de 1/08/1958.

³⁵ Pelo Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960, a CNERDV deixa de ser vinculada ao IBC, passa a ser denominada de Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) e diretamente subordinada ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura (JANUZZI, 2006).

Endereço da CNEC: Rua Dr. Diogo de Farias, 558, São Paulo (o local de funcionamento era cedido pelo pela Fundação do Livro do Cego do Brasil, ocupava três salas).

Segundo Relatório do GT - Implantação do CENESP (BRASIL, 1974c, p. 13), o quadro de funcionários da CNEC era composto por duas funcionárias da Delegacia Regional de São Paulo e regidas pela CLT: Dorina Gouvêa Nowill (especialista educacional de deficientes visuais) e Jurema Lucy Venturini (assistente educacional).

				Educação e Cultura ³⁶	território nacional (Art. 3º, Decreto 48.961/1960).
--	--	--	--	----------------------------------	---

Fonte: Elaborado para fins desta dissertação.

O financiamento das Campanhas era realizado por um fundo especial, com verbas provenientes de: a) contribuições e doações da União, dos estados, municípios, entidades paraestatais; b) contribuições de entidades públicas e privadas; c) donativos, contribuições e legados de particulares; d) renda eventual do patrimônio da Campanha; e) renda eventual de serviços da Campanha; 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). A legislação permitia também os convênios com entidades públicas e privadas para efetivação dos objetivos propostos para as Campanhas e, a partir da CNERDV, o Fundo Especial é especificado como de natureza bancária, depositado em conta especial no Banco do Brasil.

Com relação às ações realizadas pela Campanha Nacional de Educação dos Cegos, Edler (1977, pp. 8-9) afirmou que

Desde sua implantação a CNEC programou projetos e atividades visando estimular e implementar novas modalidades para o atendimento ao Deficiente Visual, despertando o interesse de autoridades estaduais, municipais e dos órgãos comunitários em geral. As metas estabelecidas para os programas e atividades da CNEC procuravam atingir áreas prioritárias como:

- treinamento e especialização de professores e técnicos;
- incentivo na produção e manutenção de veículos educacionais;
- assistência técnica e financeira para a instalação de serviços de educação e reabilitação de Deficientes Visuais.

Como resultados destas ações da CNEC nas áreas prioritárias foram implantadas instituições para reabilitação de cegos no Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Aracaju, Bahia; cursos para capacitação de técnicos e para especialização de professores realizados na Fundação para o Livro do Cego (CARDOSO, 2018). Ainda, segundo esta autora, “os cursos de

³⁶ “A C.A.D.E.M.E. será levada a efeito por um Comissão de 3 membros, constituída e designada pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura e que funcionará no seu Gabinete e sob a sua presidência” (Art. 2º, Decreto nº 48.961, de 1960).

Ainda sobre a localização da CADEME, Sarah Couto César afirmou: “Não teve sede própria: uma sala, uma ou duas; aliás não era uma sala só não, acho que tinha duas salas no MEC, naquelas salas todas que tem. (...) Dentro do MEC, do Palácio do MEC, não teve sede própria. (...). Mas nunca teve sede, porque era uma Campanha. Não tinha muitos funcionários: tinha um diretor, tinha a Olívia que era vice-diretora e tinha o pessoal de administração” - (Entrevista realizada em 13 de junho de 2018).

Local de funcionamento da CADEME: Palácio da Cultura do Ministério da Educação e da Cultura, 15º andar, salas 1515 e 1516 (Rua da Imprensa, nº 16, Rio de Janeiro).

Os funcionários da CADEME eram oriundos do quadro de servidores do Ministério da Educação e Cultura: Sarah Couto Cesar, Olívia da Silva Pereira, Leda Ferreira Leite, Maria Dolores Veras da Silva, Zila da Paz Barros, Marinandes da Silveira Fernandes e José Teixeira Dias (BRASIL, 1974c, p. 13).

qualificação profissional promovidos pela Campanha contribuíram para o encaminhamento dos cegos ao mercado de trabalho” (Ibid, p. 72).

A mudança do nome da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficiência Visuais para Campanha Nacional de Educação de Cegos, a desvinculação da mesma do Instituto Benjamin Constant e sua subordinação direta ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura retratam a gradativa posse que o Estado vai fazendo da CNERDV. Tanto a CNEC quanto a CADEME “transformam-se em órgão do poder estatal voltado ao desenvolvimento de recursos humanos, materiais e financeiros necessários à educação dos cegos e dos deficientes mentais” (ARAÚJO, 1993, pp. 53, 54).

A CADEME desenvolveu atividades direcionadas à formação de recursos humanos - como por exemplo, o curso de especialização para 50 professores realizado em convênio com a Secretaria de Educação do Pará, no período de fevereiro a julho de 1973, seminários e encontros, visitas de inspeção e avaliação dos programas de Educação Especial em instituições oficiais e particulares, apoio técnico e orientação às Secretarias de Educação e organizações especializadas para elaboração dos planos de aplicação dos recursos disponibilizados pelo MEC (BRASIL, 1974c).

Tais ações na perspectiva de Edler (1977, p. 14) tinham como objetivo “conscientizar os que trabalhavam no campo da Deficiência Mental de que o MEC assumiu parte da responsabilidade na sua assistência” (EDLER, 1977, p. 14).

Nas palavras de nossa entrevistada, a

CADEME era simplesmente uma Campanha, não mais que isto. Com um dirigente, uma pessoa responsável e só. E esta pessoa era ordenadora de despesa e tinha um “orçamentozinho”, claro que muito pequeno, como tinham outras campanhas: Erradicação da Malária, aquela outra [...] da Poliomielite. [...]

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 tinha um dinheirinho. [...] então a gente dava dinheiro. Pra quê? Para elas poderem funcionar (Entrevista realizada em 11/12/2017).

A fala de Sarah Couto César coaduna-se com a bibliografia que aborda tal tema, no sentido de que os autores afirmam a influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no processo de constituição e desenvolvimento das ações da CADEME, como por exemplo, a participação de

integrantes destas instituições na direção desta Campanha³⁷ (BUENO, 2004; MAZZOTTA, 2005; JANUZZI, 2006; RAFANTE, 2011).

As Campanhas (CESB³⁸, CNERDV e CADEME) foram realizadas dentro da conjuntura política de governos populistas. Quanto a esta forma de governar, Comparato (1987, p. 65) afirma que “os chefes populistas têm como ideia fundamental, como diretriz básica, nunca afrontar os movimentos populares. Eles vão se aproveitando das ideias que medram no povo, vão se utilizando dos movimentos populares para benefício pessoal, mas nunca se manifestam claramente contra”. Assim como integraram o contexto maior das “Campanhas Nacionais que pretendiam dar encaminhamento às grandes questões sociais como a alfabetização e as endemias” (BUENO, 2004, p. 121).

Estas Campanhas Nacionais foram marcadas pela ideologia econômica do “nacional-desenvolvimento” e da política populista, como também sob a influência da UNESCO³⁹, que nos pós Segunda Guerra Mundial, “via na educação o caminho para propiciar a elevação das condições de vida e o combate à pobreza. Imbuída desse espírito, estimula a realização de programas nacionais de educação de adultos analfabetos” (BARREIRO, 2010, p. 25).

Lembramos que, na conjuntura brasileira, o voto estava condicionado à alfabetização (SAVIANI, 2013, p. 316) e, de modo geral, a educação era tomada como “o caminho para propiciar a elevação das condições de vida e o combate à pobreza” (BARREIRO, 2010).

Foram realizadas as seguintes campanhas ministeriais para educação, entre os anos de 1947 a 1963: a. Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA / 1947-1963); b. Campanha Nacional de Educação Rural (CNER / 1947-1963); c. Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963); d. Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA / 1962-1963).

Também é preciso citar os Movimentos de Educação Popular deste período: surgidos em meio aos programas de Alfabetização de Jovens e Adultos e nos Movimentos de Cultura Popular (COLESEL & LIMA, p. 8); tinham por objetivo “conscientizar a população através de

³⁷ Os diretores da CADEME foram: 1º) Antônio dos Santos Clemente Filho, médico, fundador da APAE; 2º) Coronel José Cândido Maes Borba, que era presidente da Federação Nacional das APAEs; 3º) Sarah Couto Cesar, representante da Sociedade Pestalozzi do Brasil.

³⁸ Quanto à Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, na bibliografia consultada para esta dissertação, não foi possível obter mais dados que pudessem colaborar para maiores explanações sobre as ações desenvolvidas pela CESB.

³⁹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma das agências que integram a ONU (Organização das Nações Unidas), está sediada em Paris, tendo sido fundada em 4 de novembro de 1946. A missão defendida pela instituição é de “contribuir para a construção de uma cultura de paz, erradicação da pobreza, desenvolvimento sustentável e diálogo intercultural através da educação, das ciências, da cultura, da comunicação e da informação”. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188700por.pdf>. Acessado em outubro de 2017.

mobilizações culturais, artísticas e educacionais” (Ibid, p. 5), ressaltando o trabalho com o povo e buscando mudanças sociais (JANNUZZI, 2006, p. 92).

Os principais agentes dessa mobilização foram os Centros Populares de Cultura (CPC) - vinculados a União Nacional dos Estudantes (UNE); Movimentos de Cultura Popular (MCP) - cujo maior nome foi Paulo Freire; Movimentos de Educação Popular de Base (MEB) - criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) - (ARANHA, 1996). Tais movimentos são extintos no período ditatorial dos anos 1960, passando a orientação educacional a obedecer ao modelo norte-americano pela influência dos acordos MEC-USAID (JANNUZZI, p. 93).

Os acordos firmados entre os governos brasileiro e estadunidense, por meio do MEC e da USAID⁴⁰, para colaboração técnica e financeira na área educacional⁴¹ foram destinados aos variados níveis de ensino (primário, médio e superior) e tinham como objetivo a modernização do sistema de educação no Brasil.

Em 1964, durante o governo Castello Branco foi assinado o “Acordo MEC/USAID para aperfeiçoamento do Ensino Primário”, com objetivo da contratação de seis assessores dos EUA por dois anos. Deste acordo aos anos 1972, Gaio (2008) mapeou 19 (dezenove) convênios⁴² entre o MEC e a USAID na esfera federal para área educacional.

Tais acordos previam ações para melhoria, aperfeiçoamento, expansão, treinamento de pessoal (docente e técnico), reformulação das faculdades de filosofia brasileiras, modernização da administração universitária, criação de Centro Educacional em Pernambuco, cooperação para publicações (técnicas, científicas e educacionais), assistência na implementação de ginásios polivalentes e adaptação de currículos do ensino médio, assistência técnica aos estados para elaboração dos seus planos de educação (GAIO, 2008, pp. 86-87).

A gênese da cooperação técnica entre Brasil e Estados Unidos data da década de 1950 por ocasião da assinatura do “Acordo Básico de Cooperação Técnica entre os governos do

⁴⁰ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development - USAID) é um órgão do governo dos Estados Unidos que desenvolve planejamento e administração de ajuda econômica e humanitária a outros países; com atuação em diferentes áreas, como economia, agricultura, meio ambiente, saúde, educação, política, assistência humanitária. Criada pelo presidente John F. Kennedy, em 3 de setembro de 1961, por meio da assinatura do Decreto de Assistência Externa, unificando diversos instrumentos assistências dos EUA, e com sede em Washington (GAIO, 2008, p. 11).

A atuação da USAID no Brasil teve início em 1954, quando ainda recebia a denominação de Foreign Operations Administration, por meio do convênio com a Escola de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas (Ibid, p, 64).

⁴¹ O primeiro acordo entre Brasil e EUA na área educacional foi realizado em 1945, por meio da Inter-American Foundation Incorporation e o Ministério da Agricultura, com objetivo de aperfeiçoar as técnicas agrícolas. Desde então outros acordos foram realizados com treinamento de profissionais do setor agrícola, criação de instituições e compra de equipamentos por parte do governo brasileiro para escolas técnicas; disseminação de autores estadunidenses; presença de professores dos EUA nas universidades brasileiras para elaboração e revisão de currículos, preparo de material didático para trabalhos de campo e de pesquisa (GAIO, 2008, pp. 84-85).

⁴² Confere Gaio, pp. 86, 87.

Brasil e dos Estados Unidos da América do Norte”, realizado em 19 de dezembro de 1950 (GAIO, 2008).

Os acordos também eram influenciados pelos compromissos assumidos na Carta de Punta del Este (documento assinado em 1961, na Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social - CIES), que ratificou a Aliança para o Progresso⁴³ (programa de assistência financeira aos países latino-americanos celebrado pelos EUA e 22 países da América Latina, com objetivo de acelerar o desenvolvimento econômico e social dos países latino-americanos, excetuando Cuba).

A intervenção da USAID na América Latina nos anos 1960 ocorreu de maneira integrada, através das assistências técnica (envio de técnicos da USAID aos países latino-americanos e concessão de bolsas de estudos para universidades estadunidenses), financeira (recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA) e militar (vinda de consultores militares dos EUA e treinamento de militares nos EUA, fornecimento de equipamentos e treinamentos das polícias (Ibid, pp. 11, 12).

Com relação a educação brasileira, entre os anos 1960 a 1965⁴⁴, Gaio afirma que

a USAID influenciou de forma completa não somente todo o sistema de ensino vigente na época, como também o controle da publicação e divulgação dos livros didáticos. Financiou, através de acordo entre MEC/SNEL/CONTAP⁴⁵/USAID, programa de impressão e distribuição de livros-textos nos três níveis de ensino (assinado em 1966, com a expectativa de impressão de 15 milhões de livros durante esse ano e 51 milhões no prazo de três anos). Além disso, concedeu financiamento à Editora da Fundação Getúlio Vargas, que a partir de 1963 ampliou a tradução de livros sobre desenvolvimento e planejamento da administração para um quadro de temas dos mais variados (GAIO, p. 91).

A USAID tinha seus pressupostos assentados nos princípios de racionalidade e produtividade da “Teoria do Capital Humano” do economista estadunidense Theodore Schultz, que estabelece um vínculo positivo entre a educação e a economia. Por conseguinte, a escola passou a ser compreendida a partir de uma concepção produtivista e a educação vinculada ao

⁴³ Para maiores informações sobre o Programa Aliança para o Progresso no Brasil conferir Gaio, 2008, pp. 74-82.

⁴⁴ Outras instituições internacionais também prestaram ajuda externa ao setor educacional brasileiro, tanto o público quanto o privado, como: Fundação Ford, UNESCO, UNICEF, OIT (GAIO, 2008).

⁴⁵ Órgãos criados pelo governo brasileiro diretamente ligados à cooperação técnica internacional: a. Comissão Nacional de Assistência Técnica (Ministério das Relações Exteriores); b. Escritório Técnico de Coordenação dos Projetos e Ajustes Administrativos do Ponto IV (1959) - responsável pela cooperação técnica nas áreas de saúde, educação, agricultura, administração, assuntos gerais; c. Superintendência de Desenvolvimento Econômico do Nordeste (SUDENE) - (1959); d. Escritório Brasileiro para a Coordenação do Programa de Assistência Técnica (Ponto IV) - denominação dada em 1961 ao Escritório Técnico de Coordenação dos Projetos e Ajustes Administrativos do Ponto IV; e. Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (CONTAP), criado em 1965, vinculado ao Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica, com função de gerir a obtenção e aplicação dos recursos oriundos da Aliança para o Progresso (GAIO, 2008, p. 68).

desenvolvimento econômico. Como resultado, a reformulação do ensino segue as diretrizes do máximo de resultados e mínimo de dispêndios (SAVIANI, 2006, p. 48-49).

Nesse contexto, os Acordos MEC-USAID, em especial os destinados ao ensino superior, podem ser compreendidos:

dentro de um conjunto maior de preocupações por parte do governo, no sentido da modernização da economia brasileira. Para tanto, era indispensável uma universidade que preparasse mão-de-obra qualificada e formasse pessoas que pudessem integrar esse processo (PINA, 2011, p. 11)

[...]

A contratação de grupos estrangeiros para a resolução dos problemas educacionais tinha como explicação a falta de técnicos competentes, a falta de organização do sistema educacional para desenvolver uma educação nos moldes em que o modelo econômico preconizado exigia (Ibid, p. 35).

Como se vê a assessoria e, portanto, a influência dos EUA na educação brasileira data de períodos bem anteriores às ações direcionadas aos “excepcionais” abordados até aqui neste trabalho e continuaram ao longo da institucionalização da Educação Especial no cenário brasileiro, como verificado nas análises apresentadas nos próximos capítulos.

A primazia das Campanhas direcionadas aos deficientes visuais (CNERDV) e auditivos (C.E.S.B) pode ser explicada pela existência da escolarização ofertada a estes sujeitos desde meados do século XX, através das instituições (INES e IBC) que estavam ligadas diretamente ao governo federal. Neste caso, é possível apontar a existência de certa visibilidade social “congregando usuários e profissionais em torno do problema” (JANNUZZI, 2006, p. 89).

A CESB, CNERDV e CADEME estavam atrasadas em relação às campanhas populares educacionais destinadas ao público em geral na década de 1950 e foram uma forma de “baratear” a atuação estatal destinada à escolarização dos “excepcionais”, em decorrência da 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 envolvimento” (Ibid, p.90).

As Campanhas não resultaram em mudanças na escolarização realizada até então para o público o qual estavam destinadas, “pois ratificou o modelo de ação existente: atendimento restrito, que se processava nas capitais e em algumas poucas cidades brasileiras, por iniciativa privada, contando com a subvenção pública” (RAFANTE, 2015, p. 14),

Positivamente, as Campanhas colaboraram para certa visibilidade social quanto às questões educacionais dos deficientes visuais, auditivos e “mentais”, tendo em vista que “ecoaram na sociedade arregimentando pessoas, tentando evidenciar o problema do deficiente” (JANNUZZI, 2006, p. 91), bem como contribuíram para “colocar a temática da educação dos

‘excepcionais’ na pauta das autoridades municipais, estaduais e federal” (RAFANTE, 2015, p. 14).

Esta forma de pensar e organizar o atendimento oficial destinado aos sujeitos atendidos pelas Campanhas (CESB, CNERDV e CADEME) foi extinta no início da década de 1970, por ocasião da criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP.

As Campanhas, portanto, foram desenvolvidas dentro do contexto histórico da época, em que estiveram voltadas para ações no sentido da formação de recursos humanos e materiais, de incentivo as instituições públicas e privadas que atendiam ao público das Campanhas, ao apoio técnico e orientação aos serviços das Secretarias de Educação. Também marcadas pela ideologia da educação como fator de desenvolvimento social. Marcas estas perpetuadas mesmo após a extinção desta forma de ação estatal para com os “deficientes”.

Em continuidade neste processo de compreensão dos acontecimentos que guardam relação com institucionalização da Educação Especial através do CENESP, tratamos a seguir das proposições legais relacionadas ao público “excepcional” no período proposto para análise nesta parte da dissertação.

2.3 Educação Especial Brasileira na legislação nacional (1961-1973)

Nesta seção do texto, apresentamos um apanhado de diretrizes legais relacionadas à Educação Especial com objetivo de evidenciar o percurso histórico que resultou na incorporação de direitos das pessoas “excepcionais” na legislação nacional. Consideramos este um processo importante, pois permite inferir o reconhecimento de determinadas aspirações sociais por parte das autoridades.

O trabalho foi realizado a partir da análise dos documentos oficiais em diálogo com a bibliografia e o contexto histórico mais amplo da educação brasileira.

Oficialmente a Educação Especial brasileira passou a integrar a legislação educacional a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Esta lei que fixou as primeiras diretrizes e bases da educação nacional (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961) foi promulgada vinte e sete anos depois de sua previsão na Constituição de 1934. A primeira proposta de Lei referente à LDB é datada de 1948, tendo sido encaminhada à Câmara pelo Ministro da Educação, Clemente Mariani. Segundo Freitag (2005, p. 99), "esse projeto, bastante progressista para a época, é engavetado, sendo retomado em

1957". Um segundo delineamento, conhecido como "substitutivo Lacerda" é apresentado à Câmara. Sendo a Lei 4.024, "o compromisso entre as duas tendências expressas pelos dois Projetos de Lei (Mariani e Lacerda)" - (Ibid, p. 101).

Ainda quanto às discussões relativas aos projetos que resultaram na LDB nº 4.024 de 1961, no primeiro momento os debates estavam em torno da questão de centralização versus descentralização que “refletem problemas vividos na ditadura do Estado Novo”⁴⁶ (JANNUZZI, 2006, p. 92); enquanto o pleito entre o ensino público e o privado, respondiam às demandas dos renovadores e educadores católicos leigos, respectivamente (Ibid, p. 93).

Na redação final da Lei 4.024/61, quando da omissão da gratuidade para qualquer tipo de ensino e permitindo a liberdade de ensino tanto para o setor privado quanto o público, a legislação atendia à demanda do Projeto Lacerda; ao passo que a equiparação e a flexibilização dos cursos de nível médio, respondia positivamente ao texto de Mariani. Na análise de Freitag, esta primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira refletiu as contradições sociais da época, apresentando um caráter populista e elitista, fruto do compromisso dos interesses da burguesia nacional e das classes mais tradicionais.

Para retratar um panorama das diferentes construções a respeito da Educação Especial no Brasil em seu contexto inicial, no quadro 2 estão listadas diretrizes (leis, decretos, portarias) que apresentam algum teor relacionado ao atendimento dos “excepcionais” no cenário nacional entre os anos de 1957 a 1973. Alguns aspectos destes regulamentos serão aprofundados e comentados de acordo com a bibliografia que aborda tal temática.

Quadro 3: Diretrizes legais para Educação Especial brasileira – 1957/1973

Lei	Data	Conteúdo
Decreto nº 42.728	3/12/1957	Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB)
Portaria Ministerial nº 114	21/03/1958	Dá instruções para a organização e execução do programa de ação da CESB
Decreto nº 44.236	1/08/1958	Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV)
Portaria nº 477	17/09/1958	Regulamenta a organização e execução da CNERDV
Portaria nº 566	29/11/1958	Constitui a comissão diretora da CNERDV
Decreto nº 48.252	31/05/1960	Desvinculação da CNERDV do Instituto Benjamin Constant e denominação de Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC)

⁴⁶ Etapa da história do Brasil que compreende os anos de 1937 a 1945; também conhecido como “Ditadura Vargasista”. Dentre as características deste período estão o “Nacional-Estatismo” (economia desenvolvida de independente do capital internacional, através de um Estado centralizador, intervencionista e investidor); a “Democracia Social”, com a legislação trabalhista; o “Trabalhismo”, pelo estabelecimento da Relação Estado e classe trabalhadora (MENDONÇA, 1986).

Decreto nº 48.961	22/09/1960	Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
LDB nº 4.024	20/12/1961	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional / Título X - Da Educação dos Excepcionais
Plano Nacional de Educação ⁴⁷	1962	Destinação de “3% para bolsas-de-estudo ⁴⁸ a alunos a serem educados em condições especiais, por falta de escola adequada” ⁴⁹ (item 1 das “Normas Reguladoras da Aplicação dos Recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário).
Decreto nº 54.188	24/08/1964	Institui a semana Nacional da Criança Excepcional ⁵⁰ (21 a 28 de agosto)
Portaria nº 592	25/08/1964	Determina a organização de um grupo de trabalho para promover estudos durante a Semana do Excepcional, visando reformular as atividades do MEC neste campo e coordenar a CADEME
Emenda Constitucional nº 1	17/10/1969	Altera a redação da Constituição Federal de 1967 Art. 175, § 4º lei especial deveria dispor sobre a educação de “excepcionais”. Artigo 177, §2º “Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”
Portaria nº 86	17/06/1971	Organização do Departamento de Educação Complementar (DEC ⁵¹) e do Grupo Tarefa de Educação Especial ⁵² (GTEE)
Lei nº 5692 ⁵³	11/08/1971	Fixa as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus
Lei nº 5.727	04/11/1971	Dispõe sobre o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1972 a 1974
Parecer nº 848 (CFE)	1972	Respondeu a solicitação do Ministro da Educação e Cultura quanto aos fornecimentos de subsídios para a educação dos “excepcionais”.

⁴⁷ "O plano de 62, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tinha um outro caráter. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de 8 anos" (AZANHA, 1993, p. 74). Este plano sofreu alterações em 1965 e 1966.

⁴⁸ “Bolsas de ensino primário destinam-se a alunos deficientes de qualquer ordem, cuja educação não se possa fazer nas escolas locais, ou exijam internato” (Item 10 das “Normas Reguladoras da Aplicação dos Recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário).

⁴⁹ Com a revisão do Plano Nacional de Educação em 1965, 5% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário foram destinados para a “educação dos excepcionais”.

⁵⁰ Para Siems-Marcondes (2016) a instituição da Semana Nacional da Criança Excepcional é um indicativo do direcionamento do regime ditatorial no atendimento aos “excepcionais”.

⁵¹ O Departamento de Educação Complementar era um dos órgãos centrais de direção superior (Administração Direta) do MEC - (Decreto nº 66.296, de 3 de março de 1970. Decreto nº 66.967, de 27 de julho de 1970). A Diretoria do Ensino dos Territórios e Fronteiras, o INES e o IBC, a CNEC e a CADEME passaram a integrar o DEC em 1971.

O DEC era responsável pelo ensino supletivo (MOBRAL), escolas técnicas, ensino dos “excepcionais”.

⁵² Grupo-Tarefa responsável pela elaboração do Projeto Prioritário nº 35 - Educação Especial foi composto por funcionários do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), Departamento de Educação Complementar e Secretaria Geral do MEC; com assessoria de consultores técnicos de várias especializações (PIRES, 1974).

⁵³ Segundo Gaio (2008, p. 92), toda a organização do ensino brasileiro dos anos 1960 e 1970, materializados na Leis 5.540 de 28 de novembro de 1968 e 5692 de 11 de agosto de 1971, foi assentada nos acordos realizados entre o MEC e a USAID.

Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC)	1972-1974	Inclusão da Educação Especial no rol das prioridades educacionais no país pelo Projeto Prioritário n° 35 ⁵⁴
Plano Setorial de Educação e Cultura	1973	Fixação de uma política educacional e cultural, exige a análise de diversos elementos e aspectos conjunturais e setoriais
Decreto n° 72425	03/07/1973	Cria o Centro Nacional de Educação Especial

Fonte: Elaborado para fins desta dissertação.

O atendimento escolar para os “excepcionais”, no primeiro projeto apresentado para apreciação em 1948 trazia no Título XII - Das disposições gerais e transitórias - as seguintes diretrizes:

Art. 61. Cada Estado promoverá a criação, nas escolas primárias de grande matrícula, de classes de recuperação para alunos pseudo-retardados ou portadores de deficiência de qualquer natureza que prejudiquem o seu aproveitamento escolar.

§ 1º. Os alunos que não puderem ser reajustados nessas classes deverão ser encaminhados para instituições especializadas, aproveitando-se de preferência as já existentes, mantidas nas entidades particulares e com as quais serão firmados convênios de cooperação.

§2º. Convênios idênticos deverão ser firmados com instituições que se dediquem à educação de deficientes físicos ou anormais de conduta

§ 3º Para anormais profundos, escolarmente irrecuperáveis, cada Estado deverá manter uma instituição assistencial para recolhimento definitivo (BRASIL, 1978, p. 11622).

Para Rafante (2011, p. 250), “Em 1948, havia um esboço de oficialização do ensino especializado, na qual o Estado criaria classes especiais nas escolas e a institucionalização do ‘excepcional’ ocorreria pelo aproveitamento dos estabelecimentos particulares existentes”; entretanto, “Essa educação ainda não merecia um título próprio, sendo incluída nas Disposições Gerais e Transitórias”.

Como afirmado anteriormente, este primeiro projeto é arquivado, recebendo a Educação Especial brasileira a configuração proposta pelo Projeto do deputado Carlos Lacerda, compondo o Título X - Da Educação dos Excepcionais, com dois artigos.

No artigo 88 foi garantido que “*a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade*”. Dando margem esta afirmativa para a interpretação de que a educação dos “excepcionais” deve-se fazer uso dos mesmos recursos/serviços da educação em geral e, quando da não adaptação no sistema geral de educação, que fosse enquadrada em um sistema especial de educação. A problemática estaria nesta possibilidade da “não adaptação no sistema geral”, pois “nesse caso

⁵⁴ “Neste projeto foram fixados os objetivos e estabelecidas as diretrizes, estratégias e prioridades para a atuação do MEC, no campo da Educação Especial” (EDLER, 1977, p. 20).

se entenderia que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou ‘sistema geral da educação’” (MAZZOTTA, 2005, p. 68).

A questão do apoio financeiro às instituições privadas esteve presente no artigo 89, pois o texto legal permitiu 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”*.

De acordo com a bibliografia, este artigo explicitou o comprometimento do poder público com a iniciativa privada, sem, contudo, definir de que forma as verbas seriam distribuídas. Também não houve indicação na legislação em vigor da criação de serviços especializados na rede regular de ensino. A Lei nº 4.024 de 1961 apenas legitimou a relação já existente entre a esfera pública e a privada no atendimento aos “excepcionais”, ou seja, o custeio estatal para as instituições especializadas privadas (MAZZOTTA, 2005; KASSAR, 2004; RAFANTE, 2016).

No cenário nacional, quando da publicação e da inclusão da Educação Especial no texto desta lei, o atendimento educacional aos “excepcionais” era realizado por instituições públicas (classes especiais) e privadas (filantrópicas). Este foi o contexto também do aumento do acesso das camadas mais empobrecidas à escolarização pública. Tem-se aqui já um momento da preocupação formal com os problemas de aprendizagem (KASSAR, 2004, p. 28).

Após a promulgação desta primeira LDB ocorreu um aumento significativo dos números de classes especiais nas redes estaduais e o atendimento prestado aos “excepcionais” caracterizava-se por uma “complementaridade de ações, sem superposição de serviços”, no qual os alunos mais comprometidos eram assistidos pelas instituições privadas e os menos comprometidos nas classes especiais públicas (KASSAR, 2013, p. 49).

O fato da “educação dos excepcionais” ter ganhado uma redação independente da educação de “grau primário” na primeira lei que fixou as diretrizes e bases da educação nacional afirmou legalmente a singularidade da Educação Especial (JANNUZZI, 2006, p. 69). A inserção da Educação Especial nesta lei é compreendida como resultado das iniciativas oficiais como CESB, CNEC e CADEME somadas aos movimentos de entidades civis como APAE e Pestalozzi (FONTES, 2003, p.33). Rafante (2011) reforça esta leitura de que a incorporação da educação dos “excepcionais” na legislação brasileira ocorreu influenciada pelas ideias defendidas pelas instituições particulares que prestavam atendimentos a tais sujeitos, com especial atuação das Associações Pestalozzi.

A legislação que trata da Educação Especial nos anos 1960 foi resultado “não só a manifestação da crença no seu poder impulsionador, [...], como também a tentativa dos

envolvidos com ela de realçar um segmento e fazer-lhe justiça” (JANNUZZI, 2006, p. 136). Entretanto, esta mesma autora, não considera que tenha resultado em aumento significativo de atendimentos, “porque o que entravava a transformação era a organização social em que se perpetuava o gozo dos direitos e benefícios só para alguns, os economicamente mais favorecidos” (Idem).

Pela redação da Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, a Constituição Federal de 1967 passou a contar com os artigos 175 e 177 que estavam diretamente relacionados à escolarização dos “excepcionais”: a) pelo parágrafo quarto do artigo 175 ficou estabelecido que uma lei especial deveria dispor sobre a educação de “excepcionais”; b) no §2º do artigo 177, o texto evidenciou que “Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”.

A Lei nº 5692/71, alterada pela Lei nº 7044/82, que fixou as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus, definiu quem seriam os educandos a serem atendidos pela Educação Especial: “*os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram 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*” (Art. 9º). Como resultado, os Conselhos de Educação ficaram responsáveis por vinte e cinco anos pelas normas da Educação Especial, tendo como suportes legais a Constituição, este artigo 9º e os pareceres do Conselho Federal de Educação (FONTES, 2003, p. 34).

A crítica aqui colocada esteve relacionada à associação da distorção série-idade com sentido de deficiência, ou seja, o fracasso escolar entendido como resultado de problemas inatos, sem considerar outras causas (KASSAR, 2004, p. 31).

O artigo 20 da Lei 5692/71 colocava que “o ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos” e é neste contexto de “universalização” do ensino de primeiro grau e das influências da teoria do capital humano e da pedagogia tecnicista que a Educação Especial passa a ser considerada prioridade nacional (RAFANTE, 2011, 2015).

Como apresentado anteriormente neste texto, a teoria do capital humano compreende a educação vinculada ao desenvolvimento econômico e foi nesta linha de pensamento “economicista” da educação que o atendimento educacional aos “excepcionais” foi pautado desde suas formulações iniciais. Como pode ser confirmado pelas Diretrizes Básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1974b), que aponta, dentre as soluções para os problemas identificados para a Educação Especial da época:

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 (p. 12).

O atendimento aos superdotados também estava justificado pela leitura economicista da educação; mas neste caso, a educação resultaria na formação das “elites mais aptas - nos vários campos da reflexão, do conhecimento, da criação e das práxis - para darem continuidade e expandirem o desenvolvimento nacional, dinamizarem e inovarem a sociedade” (PIRES, 1974, p. 19).

Segundo Edler (1977, p. 67), como resultado da redação do Art. 9º, que não especificou em quais níveis de ensino a Educação Especial deveria ser ofertada, bem como pela obrigatoriedade da educação na faixa etária dos 7 aos 14 anos, esta ficou localizada prioritariamente no ensino fundamental.

A Educação Especial brasileira encontra, no início dos anos 1970, as bases econômicas e ideológicas para sua “legitimação” no âmbito legal, sustentada tanto pela concepção de que a educação é direito de todos quanto pelo viés econômico, no qual o atendimento aos “excepcionais” e aos superdotados é compreendido como compensador (EDLER, 1977; PIRES, 1974).

É preciso considerar, entretanto, que o atendimento especial assegurado no artigo 9º integra as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, ou seja, a educação destinada aos “excepcionais” estava restrita à educação básica (ROSADO, 2010, p. 43).

O Parecer nº 848/72, do Conselho Federal de Educação, que tinha como finalidade fornecer elementos para sanar a questão da educação dos “excepcionais” e responder ao questionamento do então presidente da Federação das APAEs, que solicitava a adoção de medidas visando a dinamização “do ensino e amparo ao excepcional”, propôs que o atendimento prestado pela Educação Especial como “linha de escolarização” seguisse as seguintes orientações : a) o atendimento devesse ser feito junto com os demais; b) o tratamento individualizado, “tratamento especial”, somente quando fosse indispensável; c) formação de mestres-especialistas/professor-especialista para atuação como professor de excepcional; d) considerado como ensino regular, o atendimento seria atribuição dos vários sistemas de ensino, com a coordenação geral e assistência técnica e financeira da União; e) o tratamento especial possível de ser realizado na mesma escola ou em outro estabelecimento; f) os pontos

fundamentais para desenvolvimento desta linha de escolarização, numa atuação nacional, seriam: (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 (BRASIL, 1972a).

O Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC), que definiu a política para os anos de 1972 a 1974, fixando estratégia, os objetivos permanentes e conjunturais e os projetos prioritários para este período, inicialmente era composto por 33 projetos e recebeu mais três por diretriz ministerial para 1973/1974. Dentre estes projetos prioritários, o de número 35 recebeu a designação de “Educação Especial”, compondo o quadro dos destinados ao setor de ensino de 1º grau. Tinha como objetivo “promover a expansão e melhoria do ensino aos excepcionais”, com a coordenação da SEG e a execução do CENESP (BRASIL, 1973b, p. 24-A).

O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado pelo Decreto 72.425/73, tinha como finalidade atuar de forma a promover a expansão e melhoria da educação destinada aos deficientes da visão, audição, mentais, físicos, múltiplos, educandos com problemas de conduta e os superdotados, nos segmentos da pré-escola, 1º e 2º graus, ensino superior e supletivo, em todo território nacional.

Mesmo que pesem diferentes críticas quanto à forma como a Educação Especial foi sendo incorporada pela legislação educacional, é possível inferir do texto do Decreto que instituiu o CENESP uma maior especificação dos educandos a quem se destinaria a Educação Especial, bem como o “alargamento” dos níveis de escolaridade aos quais este público teria garantido o acesso legalmente.

Comparativamente com a Lei 4.024/61 e a Lei 5692/71, no Decreto 72.425/73 houve a ampliação dos sujeitos a serem atendidos pela Educação Especial, a retirada da relação da distorção série-idade com apresentação de deficiência e a inserção da pré-escola, do ensino superior e supletivo como níveis de escolaridade para os “excepcionais”.

Importante também lembrar o Parecer 848/72 afirmou a Educação Especial como “linha de escolarização”, ou seja, “a definição do setor dos excepcionais como um aspecto do ensino regular” (BRASIL, 1972a).

Aqui enfatizamos o necessário cuidado nas análises que tomam como referência os “valores proclamados”, ou seja, as orientações constantes nas legislações e os desdobramentos/efetivação no cotidiano. Neste caso, consideramos importante que as ações implementadas pela atuação do CENESP sejam alvo das pesquisas, com a finalidade de se evidenciar em que medida os “valores proclamados” pela lei ganharam status de “valores reais” (TEIXEIRA, 1962).

A história da Educação Especial, no período observado neste capítulo, contou com a participação de pessoas e instituições que se destacaram devido a atuação propositiva na causa dos “excepcionais”. Finalizamos a discussão dos antecedentes da implantação do CENESP com a apresentação deste tema em articulação com eventos diretamente relacionados com a questão da escolarização do público “excepcional”.

2.4 Personagens e eventos da Educação Especial brasileira - dos seminários sobre a Infância Excepcional à formação docente

Nesta parte, trabalhamos com a análise de eventos históricos da Educação Especial que permitem evidenciar personagens, instituições e acontecimentos que contribuíram para a organização de serviços, estudos e ações que impactaram a adoção de uma política nacional voltada ao público “excepcional” no ano de 1973.

Iniciamos com os Seminários sobre Infância Excepcional, executados pelas Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, em 1951, 1952, 1953 e 1955, que visaram pensar o atendimento para as crianças “excepcionais” a partir das experiências desenvolvidas por estas instituições, padronizar as ações e fomentar a expansão da rede de atendimentos (RAFANTE, 2011, p. 244).

Os temas discutidos trataram da formação especializada dos recursos humanos para o trabalho com as pessoas “excepcionais”, da conceituação dos diferentes tipos de deficiência e da formulação de diretrizes para o atendimento, inserção no ensino comum das pessoas com boas condições familiares e a cooperação do setor público no serviço prestado.

A ideia defendida no IV Seminário (1955) foi da subvenção estatal para com o atendimento prestado pelas instituições particulares. Isto assentada na prerrogativa de que tais entidades contavam com supremacia, tanto nas questões das técnicas quanto do corpo docente para atuação com os “excepcionais”, logo estariam aptos para orientar às autoridades nas formulações das diretrizes para a Educação Especial e, por outro lado deveriam então contar com apoio financeiro do Estado (RAFANTE, 2011).

Estes Seminários ocorreram durante a tramitação do Projeto para elaboração da primeira lei que fixou as diretrizes e bases da educação nacional, o que, segundo Rafante (2011), teria contribuído para o fortalecimento desta reivindicação em prol do subsídio estatal para o atendimento prestado aos “excepcionais” pelo setor privado.

No IV Seminário sobre Infância Excepcional foi elaborada uma moção por participantes deste evento, dentre eles Helena Antipoff, com recomendação a favor da aprovação do Fundo Nacional do Ensino Primário, com apoio sobre a parcela a ser destinada ao ensino dos “excepcionais”

A década de 1950 foi marcada por um movimento de intensificação das instituições filantrópicas que atendiam aos “excepcionais”, com a criação dos seguintes espaços: a. 1950: Associação de Assistência à Criança Defeituosa - AACD; b. 1951: inauguração do Ambulatório de Prevenção à Cegueira e do curso de higiene ocular (Instituto Benjamin Constant); c. 1952: Associação Pestalozzi de São Paulo; d. 1954: Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do RJ, Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR/RJ), Serviço de Pesquisa e Documentação da divisão de Educação e Reabilitação de Distúrbios de Comunicação da PUC/São Paulo⁵⁵; e. Classes especiais para deficientes físicos na rede escolar comum de São Paulo.

Os anos 1960 e 1970 assistiram à formação de agremiações de algumas instituições privadas, como: em 1963 da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES); em 1971 da Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi (FENASP); e em 1974 da Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais.

O fenômeno ocorrido neste período histórico foi da ampliação da rede privada de assistência aos “excepcionais”. Setor este constituído por dois espaços, o das entidades filantrópicas-assistenciais - voltadas para as camadas mais empobrecidas das classes média e baixa - e o das empresas prestadoras de serviços de reabilitação e educação - cujo público atendido integrava às camadas de poder aquisitivo mais elevado (BUENO, 2004, p. 120).

Esta expansão é explicada pela “... importância cada vez maior que essas entidades foram assumindo na educação especial” (Idem), tendo em vista apresentarem uma organização em nível nacional e contarem com uma equipe técnica qualificada. Resultado disto é que as

⁵⁵ Segundo a página oficial desta instituição: “A Derdic / PUC-SP – Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação, Unidade Suplementar da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é um órgão subordinado à Fundação São Paulo (FUNDASP) e articulado academicamente à Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde. Tem como missão “educar surdos, prestar atendimento e tratamento a pessoas com alterações de audição, voz e linguagem, formar profissionais e realizar pesquisas para que todos os envolvidos nas atividades institucionais possam assumir o papel de agentes transformadores no processo de participação na sociedade.” Fundada em 1954, a Derdic, hoje, compreende a Escola de Educação Bilíngue para Surdos, a Clínica de Audição, Voz e Linguagem Prof. Dr. Mauro Spinelli e o Centro Audição na Criança. Seus 123 profissionais oferecem formação educacional e atendimento clínico de excelência a uma clientela majoritariamente de baixa renda. As atividades clínicas são realizadas através de convênio SUS, como Centro Especializado em Reabilitação (CER II) na Rede da Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo, para pacientes com deficiência auditiva e intelectual. Seus profissionais produzem pesquisa com padrão internacional e prestam assessoria a empresas, órgãos públicos e organizações afins”. Disponível em <http://www.pucsp.br/alunos/apoio-extensao-e-servicos>. Acesso em outubro de 2017.

experiências realizadas nestes espaços “passaram a estabelecer os padrões de qualidade em relação à educação do excepcional” (Idem).

Cabe lembrar que a marca característica dos serviços prestados por estas instituições privadas foi a reabilitação, quando a escolarização ficava em segundo plano (KASSAR, 2013).

Paralelo a este evento, a rede pública também contou com o aumento do número de atendimentos, a partir do oferecimento de vagas em classes e escolas especiais⁵⁶. A primeira classe para atendimento de deficientes visuais foi criada no Instituto de Educação Caetano de Campos em 1950 e três anos depois dez classes Braille foram formadas (BRUNO, 2013, p. 131). Em 1957 ocorreu o estabelecimento de classes especiais para deficientes físicos na rede comum de São Paulo.

Classes especiais para “deficientes de audição” com “deficiência mental” e/ou problemas de conduta foram instaladas no Instituto Nacional de Educação de Surdos em 1959. Edler (1977) considerou estas classes como trabalho pioneiro no atendimento aos indivíduos com deficiência múltipla.

O atendimento educacional especializado (AEE) para pessoas com deficiência visual foi instituído no estado de São Paulo pela Lei nº 5991 de 26/12/1960 e a integração destes estudantes no sistema comum foi impulsionada pela criação das salas de recursos e o serviço itinerante a partir da década de 1970 (BRUNO, 2013).

Os Serviços de Educação Especial implantados em todas as Secretarias Estaduais de Educação brasileiras nos anos 1970 foram resultados deste momento histórico (BUENO, p. 120). Entretanto, este crescimento não representou um elevado número de atendimentos, tanto na esfera pública quanto nos serviços privados, pois

essa situação não só refletia a distinção entre a privatização e o assistencialismo da educação especial, [...] como também a pequena importância que a problemática da educação especial possuía dentro das políticas sociais, as quais, por sua vez, não conseguiam dar conta da oferta de saúde e educação para as massas populares (IDEM).

As classes especiais públicas foram constituídas a partir da “justificativa científica de separação entre alunos ‘normais’ e ‘anormais’”, numa concepção homogeneizadora das turmas (KASSAR, 2013, p. 41).

Não só as instituições especializadas tiveram peso neste período, a construção histórica da Educação Especial no Brasil contou também com a influência de organismos internacionais

⁵⁶ “No antigo Estado da Guanabara, então Distrito Federal, no ano de 1933, o Departamento de Educação Complementar criou as primeiras classes especiais. Em 1939 foi criado o Instituto de Educação do Excepcional, com o objetivo de proporcionar na Rede Oficial assistência médico-psico-pedagógica aos excepcionais de nível intelectual mais baixo” (EDLER, 1977, p. 13).

(RAFANTE, 2015, 2016). Exemplo disto foram as participações dos especialistas norte-americanos James J. Gallagher⁵⁷ e David M. Jackson⁵⁸ (representantes da USAID) e Esko Kosunem⁵⁹ (consultor da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO) no Grupo-Tarefa que elaborou o Projeto Prioritário nº 35. Assessorias prestadas através de trabalhos “Sugestões para o Planejamento da Educação Especial no Brasil”, “Educação Diferenciada para Superdotados e Talentosos” e “Educação e Reabilitação das Crianças Deficientes”.

Figura proeminente na história da Educação Especial brasileira é a educadora Helena Antipoff e, dentre algumas iniciativas tomadas por esta no período histórico aqui tratado, destacamos a forte influência na constituição da CADEME, através das seguintes ações:

- a. memorando elaborado pelo grupo composto por Antipoff, Gustavo Lessa, Helena Dias Carneiro, pais e amigos de “deficientes mentais”, em agosto de 1960, endereçado ao então ministro Pedro Paulo Penido (MEC), com a sugestão da criação de uma campanha direcionada aos “deficientes mentais”;
- b. elaboração do Projeto para criação de tal Campanha, contando com a participação de integrantes do grupo que redigiu o memorando, dentre eles Helena Antipoff e Antônio Clemente dos Santos Filho;
- c. interferência junto à esposa do ministro de Educação e Cultura, pois até 1964 a CADEME não estava em funcionamento; como resultado em agosto deste ano a Campanha é instalada no Palácio da Cultura, com três diretores: Helena Antipoff, Antonio Clemente dos Santos Filho e um advogado do Ministério (CESAR, 1992).

Na palestra proferida no I Congresso sobre a Experiência Antipoffiana na Educação, em 1992, Sarah Couto César afirmou a influência recebida de Helena Antipoff por meio das cartas redigidas pela educadora russa e as visitas realizadas na Fazenda do Rosário (CESAR, 1992). Ainda em relação ao CENESP, Sarah coloca que “em suas diretrizes básicas, resumia-se a filosofia e a política expressas por D. Helena Antipoff” (Ibid, p. 47).

A influência de Helena Antipoff na história da Educação Especial brasileira é tão significativa que o conceito de “excepcional” usado nas diretrizes do CENESP é o formulado por esta educadora.

⁵⁷ Diretor do Centro de Desenvolvimento da Criança-Frank Porter Graham, da Universidade Carolina do Norte.

⁵⁸ Superintendente para Pesquisas, Planejamento e Desenvolvimento da Superintendência da Educação Pública em Springfield.

⁵⁹ “Chefe da Unidade de Reabilitação para Incapacitados da Divisão de Desenvolvimento Social das Nações Unidas. Representante do Conselho Mundial de Organizações relacionadas ao incapacitado. Doutor em Psicologia e Ciências Sociais pela Universidade de Helsink” (PIRES, 1974, p. 91).

Além das Sociedades Pestalozzi, as APAEs⁶⁰ apresentavam força política e social no cenário da Educação Especial brasileira, exemplos disto foram as participações dos dois primeiros diretores da CADEME: o médico paulista Antonio dos Santos Clemente Filho⁶¹ e o coronel José Cândido Maes Borba⁶². O processo do Parecer nº 878/72 contou com uma carta do então chefe de gabinete do Ministério da Saúde e presidente da Federação Nacional das APAEs⁶³, o médico mineiro José Justino Filgueiras Alves Pereira⁶⁴. Na carta, José Justino afirmou que o ensino destinado aos “excepcionais” carecia da adoção de medidas urgentes visando sua dinamização e pontua também o desinteresse das autoridades do setor educacional (Conselhos Federal e Estaduais de Educação, Secretarias de Educação, Prefeituras) sobre este tema.

Nome também significativo na história das ações destinadas aos sujeitos com deficiência visual no Brasil é o de Dorina de Gouvêa Nowill. Dentre suas ações, podemos destacar:

- a) idealização da Fundação para o Livro do Cego do Brasil, instituição que contribuiu para a distribuição de livros em braille;
- b) representante do governo brasileiro no Conselho Mundial para o Bem-Estar do Cego⁶⁵ na década de 1950;
- c) influenciadora de medidas adotadas no estado de São Paulo, como na criação do Departamento de Educação Especial dos Cegos e na elaboração da lei de integração escolar deste estado (1956);
- d) integrante da comissão que criou a Campanha Nacional de Educação de Cegos;
- e) diretora da Campanha Nacional destinada aos “deficientes visuais” de 1961 a 1963;

⁶⁰ Para maiores informações sobre a Federação Nacional das APAES no período de 1963 a 1973 conferir BEZERRA, 2017.

⁶¹ Médico radiologista, fundador da APAE de São Paulo junto com a esposa Jolinda Garcia dos Santos Clemente, pai de José Fábio Clemente, o Zequinha, que tinha Síndrome de Down. Presidiu a Federação Nacional das APAES de novembro de 1962 a 1965.

⁶² Presidente da Federação Nacional das APAES de setembro de 1972 a 1979. Nomeado membro da CADEME pela Portaria nº 521, de, 22 de setembro de 1957, atuou nesta Campanha como diretor de setembro de 1957 a setembro de 1970.

⁶³ Para maiores informações sobre a Federação Nacional das APAES no período de 1963 a 1973 conferir BEZERRA, 2017.

⁶⁴ José Justino Filgueiras Alves Pereira contribuiu para a fundação de várias APAEs no estado do Paraná: a primeira em Ibiporã no ano de 1968 e presidiu a Federação Nacional das APAEs de 1969 a 1972. Iniciou a vida política como vereador de Ibiporã e ocupou os cargos de: a) secretário de saúde do estado do Paraná, entre 1961 e 1962; b) deputado estadual e federal também pelo estado do Paraná; c) chefe de gabinete dos Ministérios da Saúde (gestão Mário Lemos - 1972 a 1974) e da Educação (gestão de Ney Braga - 1974 a 1978).

⁶⁵ O Brasil tornou-se membro do Conselho Mundial para o Bem-estar do Cego, em 1952, por intermédio da Fundação para o Livro do Cego, participando desde então de todas as Assembleias (CARDOSO, 2018).

f) assessora para área de “deficientes visuais” do Grupo Tarefa Educação Especial, instituído pela Portaria nº 86, de 17 de julho de 1971, da Secretaria Geral do MEC.

Em 27 de novembro de 1967 foi instalada, no Palácio da Cultura, a Comissão criada pelo Ministro da Cultura “para examinar o aproveitamento dos jovens talentosos nacionais cognominados por alguns especialistas em educação de ‘mini-gênios’” (Correio da Manhã, 1967, 2º caderno, p. 5). Integraram este grupo os professores Gilson Amado⁶⁶ e Baptista da Costa e o procurador Humberto Grande.

A Comissão teria 30 dias para apresentar ao MEC sugestões para serem executadas a curto, médio e longo prazos e trabalho contou a colaboração de grupo de estudos da Universidade Federal de Brasília e da Sociedade Pestalozzi do Brasil, através dos integrantes da Fazenda do Rosário, sob a liderança de Helena Antipoff.

Segundo o Correio da Manhã, de 28 de dezembro de 1967, a sugestão mais importante do Relatório da Comissão dizia respeito a garantia de gratuidade de estudos a jovens com alta inteligência que os responsáveis não pudessem custear os estudos. Foram também recomendadas a criação de incentivos especiais aos jovens talentosos e a organização de um sistema de bolsas diferenciadas para estes indivíduos. Este seria o encaminhamento possível, de acordo com o Prof. Gilson Amado (presidente da Comissão), para dar “continuidade ao trabalho de muitos jovens talentosos que se tem visto na circunstância de abandonar, ainda que temporariamente os estudos, em vista de seus responsáveis não terem os meios de sustentá-los” (CORREIO DA MANHÃ, 1967, p. 3).

Nos dias 21 e 22 de outubro de 1971, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, foi realizado o Seminário sobre Superdotados, organizado pelo DEC, com a finalidade de proporcionar “conhecimento e levantamento, dentro da realidade brasileira, da problemática do superdotado nos aspectos de conceituação e programas de atendimento, visando a um planejamento pelo MEC através de sugestões e medidas propostas por especialistas” (BRASIL, 1971b, p. 5).

Sarah Couto afirmou a influência recebida de Helena Antipoff também na idealização deste evento direcionado aos superdotados:

o Primeiro Congresso Nacional de Superdotados, eu fiz do dinheiro da CADEME. [...] Eu fiz, mais Dona Helena ficou me buzinando aqui na minha cabeça que eu tinha que trabalhar também, porque os deficientes mentais já tinham muitos padrinhos e que os superdotados não tinham padrinho, então

⁶⁶ A presidência da Comissão teria recaído no Prof. Gilson Amado por ser este um “entusiasta da questão no Brasil e que já realizou pesquisas sobre os jovens talentosos visando ir ao encontro da melhor maneira de o Governos Federal, através do MEC, estimular as inteligências privilegiadas” (CORREIO DA MANHÃ, ano 1967, edição 22897, 2º caderno, p. 5).

ela ficou e tem umas cartas dela me pedindo isso, aí eu falei pro Ministro Passarinho:

- Olha, eu vou precisar de uma verba porque nós vamos fazer um congresso sobre superdotados e ele disse:

- Mas como a senhora é deficiente mental e vai fazer de superdotados?

- Ele não queria concordar não. (...), mas eu fiz, tem os Anais ali e foi muito bonito. Dona Helena abriu o Congresso, esse de Superdotado. Tem aí o Arnaldo Niskier pra dizer que ele foi também (Entrevista realizada em 10/11/2016).

Nos Anais do evento constam as apresentações dos seguintes trabalhos e seus respectivos autores:

1. “Avaliação Psicológica do Superdotado” por Dra. Aydil M. de Queiroz Peres Ramos⁶⁷;
2. “Criatividade na educação de superdotados” por Profa. Maria Helena Novaes Mira;
3. “Educação do Superdotado, Metodologia e Modelo” por Prof. Jurandir Santiago;
4. “Educação dos Superdotados e o Ensino Programado” por Profa. Vera Maria Candau;
5. “O problema do Bem Dotado no meio rural” por Profa. Helena Antipoff;
6. “O problema do superdotado” por Dr. Manoel Orlando Ferreira;
7. “Educação para o superdotado” por Dr. Alberto Ribeiro da Cunha;
8. “A posição da C.N.E.N⁶⁸ face ao superdotado” por Dr. Oswaldo Ericksen de Oliveira;
9. “Da necessidade de Atendimento Especializado a Superdotados” - Dra. Pórcia Guimarães Alves;
10. “Educação do Superdotado” por Profa. Maria Julieta Sebastiani Ormastroni.

Dentre estes estudos apresentados, houve a exposição dos programas de atendimento aos superdotados desenvolvidos nos Estados Unidos, no Canadá e em Israel.

O Seminário contou ainda com as participações dos professores Paulo Barbosa de Sousa (diretor do DEC), Paulo Vicente Guimarães (diretor da Faculdade de Educação da UnB), Olívia da Silva Pereira⁶⁹, Elígio Becker e Paulo Guimarães. A responsabilidade da organização do evento coube a Sarah Couto César (coordenadora pedagógica) e ao Prof. Amadeu V. Teixeira da Mota (coordenador administrativo).

O 1º Seminário sobre “Preparo de Pessoal Especializado ocorreu em abril de 1971 e, segundo César (1992, p. 47), foi realizado com a ajuda de Helena Antipoff, onde foi possível obter “um retrato fiel da época, referente às pessoas que estavam levando à frente a educação

⁶⁷ Psicóloga da PUC São Paulo.

⁶⁸ Leia-se Comissão Nacional de Energia Nuclear.

⁶⁹ Olívia da Silva Pereira (1918-1995), psicóloga e professora da PUC-Rio, especializada em Pedagogia Terapêutica.

de deficientes mentais e curiosamente a grande maioria desses professores eram egressos dos cursos e estágios proporcionados por D. Helena Antipoff” (CESAR, 1992, p. 47).

O “Seminário Latino-Americano sobre Planejamento e Organização de Serviços para Deficientes Mentais nos Países em Desenvolvimento”, patrocinado pelo Ministério da Educação e Cultura, por meio do DEC, pela CADEME e pela International League of Societies for the Mentally Handicapped⁷⁰, realizado na Escola Paulista de Medicina, no período de 22 a 26 de novembro de 1971. A proposta para o encontro era

levar a um grupo de países com problemas comuns, a experiência da realização de programas para deficientes mentais em países europeus e nos Estados Unidos.

Propunha-se a reexaminar estas experiências à luz das condições locais, apresentadas e debatidas por pessoas que ativamente se ocupam da recuperação de deficientes mentais nesses países (BRASIL, 1971c, p. 13).

Os integrantes⁷¹ deste Seminário provinham de vários estados brasileiros, de instituições públicas e privadas, e também do Uruguai, Chile, Equador. Os participantes brasileiros foram indicados pela CADEME e os latino-americanos pela International League.

Os especialistas convidados foram: 1. Dr. Gunnar Dybwad, da Universidade de Brandeis (Estados Unidos), com os trabalhos “Aspectos Legais Básicos e Disposições sobre Assistência Médica, Educacional, Social e Vocacional para os Retardados Mentais” e “Educação para Deficientes Mentais”; 2. Padre Dr. José I. Eguia (Espanha) - com o tema “Funções e Organizações das Associações de Pais em um Programa Global para Deficientes Mentais”; 3. Dra. Renée Portary, da Universidade de Bruxelas (Bélgica), com o texto “Serviços Médicos para os Retardados Mentais”; 4. Dr. Tom Mutters (Alemanha Ocidental), com o estudo “Programa Global de Assistência aos Deficientes Mentais, enfatizando a Integração Social de Adolescentes e Adultos”.

Nos registros deste Seminário conta ainda um documento intitulado “Assistência em Internato para os Deficientes Mentais”, que foram as Conclusões do Simpósio da Liga Internacional de Sociedade pró-Retardados Mentais, ocorrido em Frankfurt, entre os dias 14 e 18 de setembro de 1969.

O conjunto dos trabalhos que compuseram o Seminário eram compreendidos como “verdadeiro roteiro sobre o planejamento e organização de serviços para deficientes mentais nos países em desenvolvimento” (BRASIL, 1971c, p. 13).

⁷⁰ Liga Internacional de Sociedade pró-Retardados Mentais composta por organizações voluntárias de pais e outros, com atuação em vários países na defesa dos direitos das pessoas com “deficiência mental”.

⁷¹ No Anexo II consta a relação dos participantes do Seminário Latino-Americano sobre Planejamento e Organização de Serviços para Deficientes Mentais nos Países em Desenvolvimento.

A Comissão de Redação das Recomendações⁷² concluiu e propôs que o atendimento aos “deficientes mentais” adotasse e respeitasse a Declaração dos Direitos Gerais e Especiais dos Deficientes Mentais⁷³ e, dentre as recomendações sugeridas, indicou:

- a. permanência do “deficiente mental” junto à família e à comunidade, sempre que possível, a partir de um Programa Global de Assistência ao longo de toda a vida, com ações amparadas nos dispositivos legais e suporte financeiro;
- b. melhoria qualitativa e quantitativa dos profissionais participantes dos programas de assistência, com base num trabalho multidisciplinar;
- c. reformulação de currículos para fornecimento de informações sobre a “deficiência mental”;
- d. participação das associações de pais como entidades promotoras de ações e incentivos na programação e execução de projetos preventivos;
- e. aperfeiçoamento de técnicos por meio programas de bolsas de estudos, convênios e outras ações;
- f. que os serviços organizados pelas instituições particulares podiam servir de campo de estágio para estudantes universitários e centros de formação de pessoal;
- g. importância da estimulação precoce e a necessidade da preparação de material com informações e orientações sobre métodos e processos sobre este tema;
- h. elaboração de leis de ajuda econômica e responsabilização das autoridades quanto a educação obrigatória dos “deficientes mentais” (BRASIL, 1971c, pp. 117-135).

Apresentamos a seguir aspectos históricos relacionados com a formação profissional para atuação juntos aos “excepcionais”, temática importante para Educação Especial e que o Parecer 848/72, do Conselho Federal de Educação, especificou como necessária a qualificação de mestres-especialistas/professor-especialista para atuação como professor de “excepcional”.

A capacitação docente para atuação na Educação Especial era realizada por meio de uma especialização após a formação de professores primários, ou seja, formação em nível médio. Segundo Almeida (2004), estes cursos para atuação na Educação Especial apresentavam como características terem uma carga horária variada e os lócus de formação serem os Institutos Públicos Federais (IBC e INES) e as instituições especializadas (Pestalozzis e APAEs).

⁷² A Comissão de Redação das Recomendações era composta por Justino Alves Pereira (Presidente da Federação Nacional das APAES), Olívia Pereira (Professora e assessora da CADEME), Stanislay Krynski (Presidente da Associação Internacional de Sociedade para o Estudo Científico da Deficiência Mental), Aydil Queiroz Peres Ramos (Psicóloga, ex-especialista da ONU, Assessora da APAE São Paulo), Antonio Clemente S. Filho (3º vice-presidente da Liga Internacional de Sociedade pró-Retardados Mentais), Tom Mutters - (BRASIL, 1971).

⁷³ Uma cópia desta Declaração integra o Anexo III.

O primeiro curso normal de “professores de surdos⁷⁴” aconteceu no ano de 1951, sob responsabilidade de Ana Rímoli de Faria Dória⁷⁵, diretora do INES. Em São Paulo, a iniciativa se deu em 1955 com o Curso de Especialização para Ensino de Cegos, no Instituto Caetano de Campos (curso regularizado por decreto). No estado do Paraná, as especializações ministradas pela Secretaria de Educação tiveram início na década de 1960, após alguns professores de Curitiba receberem formação em “deficiência mental” na PUC São Paulo (ALMEIDA, 2004, p. 1).

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)⁷⁶ ofereceu dois cursos de extensão na área da deficiência auditiva, em 1962. Através de estudos adicionais, em convênio com o Instituto de Educação Olavo Bilac (Santa Maria), a UFSM passou a ofertar a formação docente para deficientes auditivos a partir de 1964. Dez anos depois, foi implantada a Habilitação Específica em Deficientes da Audiocomunicação do curso de Pedagogia.

A exigência para formação em nível superior ganhou espaço no final dos anos 1960 e início da década seguinte como desdobramento do Parecer 295 de 1969 do Conselho Federal de Educação (CFE), que abriu a possibilidade da criação das habilitações nos cursos de graduação. Entretanto, permaneceu por muito tempo a predominância da formação pós curso normal (ALMEIDA, 2004, p. 1).

No caso do estado de São Paulo, pela Deliberação nº 15 de 1971, a partir do ano seguinte passa a ser obrigatório o nível superior, isto é, Pedagogia com habilitação em Educação Especial, nas áreas de “deficiência auditiva”, “deficiência Mental”, “deficiência visual”, “deficiência física” ou geral (ALMEIDA, 2004, p. 1).

Na Faculdade de Educação da USP (FEUSP) foi implantada, no segundo semestre de 1970, a disciplina “Introdução à Pedagogia do Excepcional” e foi realizado o Curso de Extensão “Educação Especial no Sistema Educacional Brasileiro”, no período de 23 de agosto a 12 de

⁷⁴ Um estudo detalhado sobre a formação de professores surdos foi realizado por Geise de Moura Freitas na tese Singularidades entrelaçadas: os cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos - Brasil e Portugal (1950-1980).

⁷⁵ A professora Ana Rímoli exerceu vários cargos no setor público, como: a. Técnica de Educação do Ministério de Educação e Saúde, cargo no qual desempenhou as funções de inspetora da Escola de Belas Artes de São Paulo (1942), chefe de seção de inspeção e relatórios da diretoria do Ensino Superior do Ministério de Educação e Saúde (1944), chefe da seção de organização escolar do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1946), professora de Métodos de pesquisa e Planejamento aplicados à Administração Pública e Pesquisas em educação (1949-1950); b. atuou em várias funções também no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); c. integrante da Comissão avaliadora da gestão de Antônio Carlos de Mello Barreto; d. Diretora do INES (instituição na qual atuou também como professora do Curso Normal nas disciplinas de Fundamentos Metodológicos de Pesquisa Aplicada à Educação, Didática Geral e Especial para surdos e Logopedia no curso de aperfeiçoamento de professores para surdos); e. membro da comissão de elaboração do anteprojeto de lei sobre o ensino emendativo (CARDOSO & HEROLD JÚNIOR, 2016, p.147). Uma análise do pensamento pedagógico de Ana Rímoli de Farias Dória sobre a educação de surdos foi realizada por Cardoso e Herold Junior (2016).

⁷⁶ Fonte dos dados: http://w3.ufsm.br/edespecial/?page_id=107. Acesso em janeiro de 2019.

novembro de 1971, com patrocínio do DEC e convênio com a Reitoria da Universidade de São Paulo, para docentes de “excepcionais” de todo país. Um Centro de Brinquedo Pedagógico com serviço de material pedagógico destinado a estudos e pesquisas sobre a educação de “normais” e “excepcionais” também foi implantado na FEUSP. Por estas iniciativas foi recomendado que fossem iniciadas as Habilitações em Educação Especial no curso de Pedagogia (Habilitação em Educação de “Deficientes Mentais” e Habilitação em Educação de “Deficientes Visuais”) - (ANTUNHA; ANTUNHA, 1976).

As primeiras habilitações em Educação Especial criadas nos cursos de nível superior foram a da Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e a Formação de Professores para Educação Especial na PUC Campinas, em 1971. A Habilitação de Educador de Excepcionais no curso de graduação em Pedagogia da Puc-Rio estava destinada “... à formação técnico-científica do profissional que exerceria as seguintes funções: coordenador pedagógico de escolas especiais e estabelecimentos de excepcionais, e educador de alunos especiais” (AUTRAN & LOUREIRO). Em 1972, esta qualificação passou a ser denominada de Educação Especial, tendo a obrigatoriedade do estágio supervisionado na área (Ibid). Na década de 1990, a Habilitação de Educação Especial da PUC- Rio foi extinta, resultado de reformulação curricular que extinguiu todas as habilitações do curso de Pedagogia da instituição.

Contaram para a criação da habilitação em Educação Especial na PUC-Rio as estimativas internacionais de que cerca de 10 a 15% da população mundial com deficiências, o não atendimento escolar de parte da população “deficiente” no Brasil e as influências das professoras do Departamento de Psicologia Maria Helena Novaes e Olívia da Silva Pereira⁷⁷, e da professora Sonia Junqueira do Departamento de Serviço Social (todas atuantes estas área da Educação Especial do MEC) - (Ibid).

Segundo Autran e Loureiro, a PUC-Rio foi uma instituição com participação considerável na construção da Educação Especial brasileira, face à presença no seu quadro de profissionais precursores no atendimento aos sujeitos com deficiência no cenário nacional e pela atuação na formação e capacitação de educadores desta área.

⁷⁷ “A vivência da professora Olívia, (a quem chamávamos carinhosamente de D. Olívia) na Sociedade Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro era de um trabalho em equipe multidisciplinar com médico, psicólogo e assistente social, formados em nível de 3º grau. Já o profissional de educação da equipe possuía apenas o Ensino Médio (curso normal) e, quando muito, esse professor acrescentava à sua formação básica, uma especialização em educação de excepcionais oferecida pela própria Sociedade Pestalozzi do Brasil. Essa situação não satisfazia à Professora Olívia que acreditava que o professor fosse figura central no processo de educação/reeducação de qualquer criança/adolescente, particularmente tratando-se de um aprendiz com necessidades educacionais especiais” (AUTRAN & LOUREIRO).

Em 1972, a PUC-Rio sediou o “1º Seminário sobre Educação e Reabilitação do Excepcional”, em parceria com a CAPES, o MEC e a CADEME. Ao longo deste Seminário foi realizado o “Curso de Atualização em Educação Especial”, com carga horária de 30 horas e ministrado pelos professores doutores da Universidade de Wisconsin Harry A. Stevens, William Gardner e Rick Heber (autor da primeira definição de Retardo Mental da American Association on Mental Deficiency, em 1959).

No Parecer nº 848/72, do CFE, foi definida como “professor-especialista” a formação do profissional para atuação na Educação Especial, por julgar que

O professor de excepcionais deve ser basicamente um educador, como os demais, e não apenas um técnico manipulador de determinados aparelhos ou repetidor de certos exercícios estereotipados. Sobre o educador é que se assenta o especialista, mediante o estudo de soluções apropriada a cada linha de excepcionalidade. Daí usarmos a expressão professor-especialista.

Importante pontuar que o campo da Educação Especial foi construído na interface com a área da saúde - como a reabilitação e a psicologia - e também com sentido de filantropia, assistencialismo, para lembrar que o atendimento educacional estará marcado por esses campos do conhecimento e sentidos. Marca esta que até a atualidade tem estado presente no atendimento.

Com a criação do CENESP, a formação e aperfeiçoamento de pessoal docente e especialistas para atuação na Educação Especial passou a integrar o quadro de ações prioritárias deste órgão. Este assunto será abordado no último capítulo.

Tratamos a seguir de ações governamentais que sinalizaram a necessidade da criação de um órgão específico para a Educação Especial.

O Grupo Tarefa responsável por estabelecer os objetivos gerais que norteariam a Política de Ação do DEC (GTR/DEC)⁷⁸, em 1971, ao analisar os objetivos, prioridades, convênios e projetos das instituições que atendiam aos “excepcionais”, verificou a inexistência de uma ação integrada que resultava na concentração dos meios para dar conta dos princípios básicos da Reforma Administrativa do MEC. Neste caso, propôs que

Vê-se, assim, que o ideal de um plano de ensino especial, dada a extensão de problemas, somente seria possível com a criação de um órgão central, com autonomia financeira, administrativa, desvinculado da burocracia desnecessária, atendendo às normas ou diretrizes gerais delineadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Sentimos, ainda, a preocupação de todas as instituições de educação especial em agregar os recursos disponíveis em um Órgão Central, para qual propomos

⁷⁸ Grupo Tarefa da Reforma Administrativa da Estrutura Organizacional do DEC (GTR/DEC) composto por: Juarez Helder Freire Coutinho, José Antônio Ramalho, Jurandir Santiago, Manoel Augusto de Azevedo Santos, Nagib Abdala Filho

a instalação de um Grupo de Planejamento e Trabalho (Assessoria Técnica Permanente) e de um Instituto Central Médico-Pedagógico (Pesquisa, Padronização de métodos, Treinamento de Pessoal). Vemos que a criação de um Órgão Central é a solução das mais viáveis, atendendo, assim, aos interesses gerais e comuns das Instituições de Educação Especial vigentes do país (BRASIL, 1971, p. 30, 31).

Segundo a Portaria nº 91 BSB de 4 de fevereiro de 1972, o Grupo Tarefa Educação Especial (GTEE) teria noventa dias para conclusão de suas atividades, a serem finalizadas em 16 de maio, entretanto, os documentos finais foram entregues em 19 de abril, seguindo orientações superiores. No quadro abaixo estão identificadas as principais informações sobre as reuniões realizadas:

Quadro 4: Reuniões do GTEE

Data	Local	Participantes	Atividades
28 e 29/02/1972 ⁷⁹	Palácio da Cultura (RJ)	Membros do GTEE. Diretores do IBC e do INES. Yesis Ilcia y Amoedo G. Passarinho. Orlando Massa Fonte (médico especializado em medicina física e reabilitação) Paulo Manieri (assessor técnico do DEC).	Análise do Processo nº 205.069/72 (MEC) com as ações a serem desenvolvidas pelo GT Discussão de como realizar o levantamento dos acervos da CADEME e da CNEC e da manutenção do contato com GT responsável pela reforma administrativa do MEC Estudo sobre os pontos fundamentais para o desenvolvimento de um programa integrado ⁸⁰ de educação e reabilitação dos “excepcionais” Apresentação do Projeto “Excepcionais” ⁸¹
8 e 9/03/	Brasília	GTEE. Diretor e assessores do	Estudo da aplicação do plano de recursos financeiros ⁸² destinados a EE e reabilitação

⁷⁹ Segundo as informações contidas no Relatório das atividades desenvolvidas pelo GTEE, estas primeiras reuniões contaram com as presenças de outras pessoas além dos integrantes do GT, pois o trabalho a ser desenvolvido previa a inclusão dos vários tipos de “excepcionalidade” no programa a ser elaborado.

⁸⁰ O programa integrado de educação e reabilitação dos “excepcionais” tinha como foco as seguintes necessidades básicas: a. descentralização do atendimento; b. levantamento do quantitativo de “excepcionais”, profissionais, instituições e serviços; c. critérios de elegibilidade da clientela e de profissionais; d. necessidades regionais; e. programas prioritários (BRASIL, 1972b, p. 9 e 10).

⁸¹ Os objetivos do Projeto Excepcionais eram: 1. fixar e sugerir normas para o desenvolvimento de programas de educação e reabilitação dos excepcionais; 2. implantar e implementar os serviços de educação e reabilitação de “excepcionais” em todo território nacional; 3. estimular a formação e treinamento de profissionais necessários à execução dos programas; 4. incentivar os estudos e medidas necessárias à instituição do registro de professores especializados; 5. incentivar a criação de serviços de estimulação precoce e a instalação de centros de treinamento e aprendizagem ocupacional, oficinas pedagógicas e protegidas; 6. incrementar a seleção, produção e utilização de material didático, psicológico, equipamento, recursos audiovisuais especializados e outros; 7. incentivar as publicações técnico-científicas e de divulgação relacionadas com educação e reabilitação de “excepcionais”; 8. sugerir a regulamentação ou propor a alteração de dispositivos legais que visem a integração do “excepcional” na sociedade (BRASIL, 1972b, pp. 10-12).

⁸² Recursos consignados nos recursos ordinários de 1972 e nos recursos do Salário-Educação.

1972		DEC	Instruções recebidas da assessoria do DEC sobre as providências relacionadas com o levantamento e destinação dos patrimônios da CADEME e da CNE Estudos sobre a estrutura e organização do órgão autônomo ⁸³
20 e 21/03/1972	Rio	GTEE. Professor Paulo Mainieri	Elaboração do plano de aplicação dos recursos financeiros dos Projetos “Assistência à Educação Especial” e “Desenvolvimento de Programas de Educação Especial”
6 e 7/4/1972	São Paulo	GTEE. Prof. Luiz Orofino (assessor do Grupo Tarefa de Implementação de Reforma Administrativa - (GTIRA)	Elaboração e discussão da Minuta do Decreto de Criação e Anteprojeto do Regimento do Órgão Autônomo Redação dos motivos para apresentação da Minuta do Decreto e do Anteprojeto
17, 18 e 19/4/1972	Brasília	GTEE GTIRA Prof. Januário Flores (diretor adjunto do DEC)	Discussão final dos documentos
4 e 5/5/1972	São Paulo	GTEE	Avaliação das atividades realizadas Verificação dos trabalhos realizados pelas comissões de levantamento patrimonial e documental Elaboração do relatório final.

Fonte: Elaborado para fins desta dissertação com base no Relatório das atividades do GTEE.

As Atividades desenvolvidas pelo GTEE (BRASIL, 1972b) incluíram levantamento básico da situação dos “excepcionais” no Brasil e das ações realizadas na CADEME e na CNEC, propostas para uma política de Educação Especial a ser realizada pelo MEC e apresentação de alternativas para criação de um órgão de Educação Especial e reabilitação no âmbito do Ministério da Educação e Cultura.

Este grupo tarefa foi composto por: a. Sarah Couto César - gerente; b. Olívia da Silva Pereira - assessora para área de “deficientes mentais”; c. Dorina Gouvêa Nowill - assessora para área de “deficientes visuais”; d. Jurema Luci Venturini - assessora-adjunta; e. Rafael Valenti - assistente administrativo e financeiro; g. Leda Ferreira Leite, Maria Cristina Godoy Cruz e

⁸³Sobre os estudos para a estrutura e organização de um órgão autônomo, o GTEE contou com a orientação de Luiz Orofino (assessor do Grupo Tarefa de Implementação da Reforma Administrativa), com apreciação a respeito da denominação, estrutura, aspectos institucionais e localização deste órgão.

Solange Rosaria Bernardini e Celi Medeiros da Silva - auxiliares administrativos; h. dois motoristas.

Como conclusão dos trabalhos, o GTEE indicou a criação de um sistema de educação especial e reabilitação, denominado “Coordenação Nacional de Educação Especial e Reabilitação” (CONER)⁸⁴. Coordenação esta que seria um

órgão autônomo subordinado ao Departamento de Educação Complementar do Ministério de Educação e Cultura, com a finalidade de propor, estimular e executar as atividades necessárias ao desenvolvimento de uma política de educação especial e reabilitação em consonância com a evolução educacional brasileira, visando a integração do excepcional na sociedade (BRASIL, 1972b, p. 18).

Este não foi o primeiro parecer favorável a criação de um órgão para tratar da Educação Especial no cenário nacional. Em 1964, pela Portaria nº 592 um grupo⁸⁵ foi designado para estudar tal assunto e elaborou uma minuta de lei para criação do Departamento Nacional de Educação Especial (DNEE), que deveria funcionar

como centro de estudos, planejamento e coordenação das questões educacionais, e de reabilitação, quando correlatas às primeiras, relacionadas com os trabalhos do mesmo ministério (Educação e Cultura) destinados ao cumprimento do disposto nos artigos 88 e 89 da Lei Nº 4024 (ANTIPOFF et. al., 1965, p. 30 apud RAFANTE, 2011, p. 260).

O Grupo Tarefa responsável pela montagem do Projeto Prioritário nº 35 - Educação Especial, era composto por Nise Pires (gerente e relatora do GT), Elza Nascimento Alves (assessora-chefe do G.T), Generice Albertina Vieira (INEP), Sarah Couto Cesar e Olívia da Silva Pereira (DEC), Zélia Pereira Nunes (Secretaria Geral), Theresa Rosas de Castro (secretária-executiva do GT - Inep), Nadir Maia de Figueiredo Machado e Jurema Nancy Vieira (apoio técnico-administrativo) - (PIRES, 1974, p. 9). Os trabalhos contaram com assessoria multidisciplinar e foram desenvolvidos a partir da relação com as administrações do ensino das unidades da Federação, com instituições e serviços de atendimento da Educação Especial ou que guardavam relação com esta área⁸⁶. As atividades realizadas foram:

a. levantamentos relativos a recursos humanos, técnicos, financeiros e materiais - dados estes oriundos das Secretarias de Educação, com objetivo de elaboração de diagnóstico da situação da Educação Especial;

⁸⁴ Nos Anexos IV e V constam respectivamente as propostas do Decreto e do Anteprojeto de Regimento para a CONER.

⁸⁵ Grupo de trabalho composto por Helena Antipoff, Cleanto Rodrigues Siqueira e Antonio Clemente dos Santos Filho. A proposta para o trabalho era a reformulação das atividades do MEC na área dos “excepcionais” e a coordenação da CADEME (RAFANTE, 2011, p. 259)

⁸⁶ No Anexo VI consta a relação dos assessores, consultores, interfaces do Grupo-Tarefa responsável pela Projeto Prioritário nº 35.

- b. estudo da legislação relacionada aos “excepcionais” nas áreas da educação, saúde, trabalho e previdência social, visando a reformulação;
- c. levantamento de bibliografia, pesquisas, experimentação, diretrizes na área da Educação Especial (Ibid, p. 79).

O GT realizou suas ações no período de 1º de julho de 1972 a 28 de fevereiro de 1973 (data da entrega da versão final do Projeto à Secretaria Geral do MEC) e como resultado dos trabalhos foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior do MEC, com autonomia administrativa e financeira (BRASIL, 1973a), que passa a ser responsável pelo gerenciamento dos programas e projetos destinados ao atendimento dos “excepcionais” no Brasil.

Concluimos a análise proposta para este capítulo, ao examinar o que denominamos de “antecedentes do CENESP”, a partir da pesquisa sobre as Campanhas destinadas a atender os “deficientes da audição, da fala, da visão e mentais”, das diretrizes legais sobre a Educação Especial e ações tanto do poder público quanto de instituições privadas.

Buscamos assim, estabelecer um panorama da história da Educação Especial brasileira nas décadas de 1950 a 1970 e, desta forma, pensar como os acontecimentos históricos deste período tiveram relevância para a institucionalização do atendimento aos “excepcionais”.

As Campanhas com suas ações “oficializaram” práticas até então realizadas de forma isoladas, ao legitimar as metodologias desenvolvidas nas instituições públicas e privadas, apontar para a necessidade de adoção de serviços específicos e organizar a assistência técnica-financeira as secretarias de Educação e entidades especializadas.

As diretrizes legais referendaram o atendimento com viés de escolarização, especificaram o público a ser atendido pela Educação Especial e ratificaram a parceria público-privada.

O atendimento prestado aos “excepcionais” ao longo deste intervalo incorporou outros grupos de sujeitos, ou seja, as políticas oficiais destinadas aos sujeitos com deficiências visual, auditiva e “mental” passaram a destinadas a um público mais diversificado e abrangente (como por exemplo, a incorporação das pessoas com deficiência física e os superdotados).

Algumas ações também foram sendo delimitadas, como a escolarização a ser realizada no sistema comum, a capacitação de recursos humanos, a formulação de propostas curriculares e pesquisas na área. Deste modo, é possível afirmar que, na década de 1970, a Educação Especial brasileira contava com um arcabouço de proposições que, de certa forma, estruturam o atendimento a ser prestado aos sujeitos considerados “excepcionais”.

Lembramos aqui que neste período anterior a criação do CENESP, ou seja, final dos anos 1960 e início da década seguinte, o contexto brasileiro foi marcado pela Reforma Universitária de 1968, Lei nº 5692 de 1971, pelo I Plano Setorial de Educação e Cultura e pelo Parecer nº 848 de 1972 que, dentre outros eventos, colocaram em evidência temáticas relativas à Educação Especial e também impactaram as decisões tomadas - como foi possível perceber pela análise realizada neste segundo capítulo.

A própria proposta para criação de um órgão voltado para tratar das questões sobre à Educação Especial passou por um processo de elaboração, marcado por estudos, discussões, elaboração de documentos (minuta de lei, anteprojeto de regimento interno, decreto).

Nesse processo, a Educação Especial brasileira contou com as influências internacionais e de instituições particulares nacionais, respondendo a interesses políticos e econômicos. Foi estruturada a partir das técnicas e metodologias empregadas nas organizações privadas, que ganharam projeção social, por estarem organizadas a nível nacional, com equipe técnica e trabalho a partir do viés de reabilitação.

Este sentido de reabilitação que marcou inicialmente a Educação Especial passou a ser substituído pela escolarização quando do acúmulo de técnicas, metodologias e pessoal capacitado, ou seja, a partir das experiências desenvolvidas e no diálogo também com o conhecimento produzido em outros países.

Para finalizar esta parte do trabalho, tomamos emprestadas as palavras de Mazzotta (2005, p. 62) para ratificar a compreensão que fazemos dos eventos e dos sujeitos que participaram deste momento histórico da Educação Especial no país:

Fossem outros os agentes individuais, muito provavelmente outra teria sido a trajetória da educação especial. E não se pode esquecer que suas propostas, bem como suas ações políticas decorrem de condições sociais, econômicas e políticas historicamente determinadas.

Damos continuidade ao objetivo de investigar o período de institucionalização do atendimento aos “excepcionais” e no próximo capítulo apresentamos a análise das entrevistas de forma a tratar sobre a constituição do CENESP a partir dos relatos apresentados pela depoente sobre o primeiro órgão criado para gerenciar a política nacional de Educação Especial.



CAPÍTULO 3

CRIAÇÃO DO CENESP E UMA POLÍTICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL AOS “EXCEPCIONAIS” (1973 A 1979)

*Era o órgão central e a gente passava pro Brasil todo.
Porque o caráter dele é nacional.
Não é estadual, nem municipal, é nacional.
Então tinha que abarcar todas as unidades da Federação,
entendeu?*

*[...] eu digo para a Educação Especial foi “ano de ouro”
porque foi a época que teve mais dinheiro.*

O objetivo proposto para esta parte da dissertação é discorrer sobre a institucionalização da Educação Especial, a partir do papel do Centro Nacional de Educação Especial, com base nas entrevistas realizadas com Sarah Couto César. O período aqui analisado compreende os anos de 1973 a 1979, fase na qual o CENESP foi dirigido por esta senhora.

Neste capítulo, a prioridade são os relatos expressos nas entrevistas que, em diálogo com documentos oficiais da época (BRASIL 1973a, 1973b, 1974a, 1974b, 1974c, 1976), procuram dar conta do propósito elencado para a análise aqui apresentada. Também exploramos os textos dos assessores que participaram dos trabalhos do Grupo-Tarefa que elaborou o Projeto Prioritário nº 35. Buscamos assim, compreender como a entrevistada especificou as articulações que resultaram na criação do CENESP, quais influências e quais sujeitos marcaram este momento.

No texto são apresentados e discutidos dois temas: os sentidos para a necessidade da criação de um órgão destinado à Educação Especial e sujeitos citados como participantes das ações discriminadas.

Iniciamos este terceiro capítulo com as palavras de Sarah Couto César, pois apresentam um panorama das ações que foram realizadas pelo CENESP no período de atuação de sua primeira diretora-geral. Vejamos o que ela disse:

No momento em que transmito o cargo de Diretora-Geral do Centro Nacional de Educação Especial, sinto-me no dever de destacar as principais realizações na área da Educação Especial no Brasil, desde a criação deste Centro. Convém acentuar, inicialmente, que essas realizações se tornaram possíveis graças à conjugação de esforços de autoridades governamentais, dentre elas o ex-Ministro Jarbas Passarinho que, em sua gestão, elegeu a Educação Especial como área de ação prioritária do Governo Federal, incluindo-a no elenco dos Projetos do 1o Plano Setorial de Educação e Cultura, em 1972. Como consequência, foi criado, pelo Decreto nº 72.425, de 3/7/73, o Centro Nacional de Educação Especial, nascido da fusão das três Campanhas existentes:

Campanhas de Cegos, de Surdos e de Deficientes Mentais.

Em 1974, graças ao interesse e visão do Ministro Ney Braga, foi mantida e reforçada a prioridade dada ao Ensino Especial e concedidas maiores somas de recursos financeiros, política também adotada pelo Ministro Euro Brandão. No desenvolvimento de suas atividades foi possível, ao CENESP, treinar e formar pessoal especializado nas diversas áreas e diferentes níveis, possibilitando a criação, nos Sistemas Estaduais, de Serviços de Educação Especial antes inexistentes. Atualmente, pode-se afirmar que todas as Secretarias de Educação das Unidades Federadas possuem Serviços de Educação Especial.

Paralelamente, foram criadas condições para tornar mais eficiente o atendimento educacional, através de currículos adaptados ao ensino especial. Novas metodologias foram implementadas e material pedagógico foi adequado e aperfeiçoado.

Outras ações foram planejadas e executadas, tais como: "Atendimento precoce às crianças excepcionais"; "Atendimento a educandos com problemas de aprendizagem" e "Qualificação e Habilitação Profissional" daqueles excepcionais que ultrapassaram a idade regular de escolaridade, possibilitando a sua entrada no mercado de trabalho.

As instituições particulares que já vinham prestando relevantes serviços nessa área, atendendo à maioria da população de excepcionais, puderam ser assistidas em maior escala, através de uma efetiva cooperação técnica e financeira.

Foi elaborado, para vigorar até o fim deste ano, o Plano Nacional de Educação Especial, que estabeleceu a política e normas para a Educação Especial em todo o País. Também no plano internacional a ação do CENESP se fez sentir, através do Projeto Multinacional, da Organização dos Estados Americanos, desenvolvendo um Projeto de Educação Especial, na zona de fronteira com o Uruguai e Paraguai.

Aproveito a oportunidade para agradecer a colaboração recebida das instituições particulares, dentre as quais merecem destaque, pela atitude de seus responsáveis, a Federação Nacional das APAEs, a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi e a Fundação para o livro do Cego no Brasil.

Ao corpo técnico e administrativo do CENESP, meus agradecimentos pela colaboração que possibilitou a este Órgão atingir a seus objetivos e firmar-se no contexto da educação brasileira.

Por último, quero prestar homenagem a duas pessoas que conquistaram lugar especial na luta pelos excepcionais: Dr. Odylo Costa Filho, o grande batalhador pela causa do excepcional no Brasil e minha Mestre, D. Helena Antipoff, cujos ensinamentos pautaram toda a minha linha de ação.

Finalmente almejo que as autoridades governamentais de nosso País continuem dando à Educação Especial o prestígio, a posição e o apoio a que tem direito a criança excepcional (Fonte: Acervo pessoal de Sarah Couto).

Este discurso foi redigido por ocasião da saída de Sarah Couto do referido cargo, quando foi substituída pela Dra. Helena Bandeira de Figueiredo⁸⁷, por nomeação do então Presidente da República João Baptista de Oliveira Figueiredo, em 1979 (MAZZOTTA, 2005, p. 57).

⁸⁷ Helena Bandeira de Figueiredo dirigiu o CENESP de 1979 a 1983. De 1983 a 1986, a diretora-geral foi a Lizair G. Guerreiro, advogada e ligada a Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro. Em 1986, este órgão foi transformado em Secretaria de Educação Especial - SESPE, e a coordenação transferida para Brasília. Em 1990, com a reestruturação do MEC, a competência pela Educação Especial passou a ser do Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). Em 1992, após reestruturação ministerial, a Secretaria de Educação Especial

Damos início as discussões a partir das análises das entrevistas com as explicações para a criação do CENESP.

3.1. Condições para a criação do Centro Nacional de Educação Especial

Este tópico do capítulo é iniciado com as palavras da entrevistada quanto à necessidade da criação de um órgão destinado a atender a Educação Especial no cenário brasileiro. Vejamos suas impressões:

Faltava um órgão no Ministério da Educação: um órgão grande, né? Que era, contemplasse e com verbas também, né?

(...) não havia da parte do governo federal nenhuma política de assistência, de atendimento. Não é só de educacional não. **Não havia uma política. Uma coisa muito abrangente, que não era só escolaridade**, era também o olhar dessas pessoas que eram até então muito segregadas. As próprias famílias; isso tudo vem uma tradição.

(...)

Então, a partir disso quando eu fui chamada para (ahn) dirigir a CADEME, que eram aquelas simples Campanhas, como estou dizendo a você, que eram muito pequenininhas. Eram campanhas: como campanha da vacinação, campanha disso, como se fosse o problema do deficiente fosse uma coisa que começasse e acabasse, e curasse. [...] Então era isso. Quer dizer, foi a partir dessa **falta desse atendimento [...] por parte do governo federal para as outras deficiências** que ainda não eram e que ... de maneira muito tênue, ... muito fraca eram os outros através destas Campanhas, que eram a Campanha, principalmente a área da deficiência mental, porque não teve Campanha para deficiente físico não.

E então, foi principalmente a falta que estava fazendo a **abordagem global**, digamos assim, dessas pessoas portadoras de deficiências, já que os dois Institutos eram escolas residenciais e que atendiam crianças e adolescentes do Brasil todo, porque não tinham outro nada. E então eu fiz ver isso e dizer que **outros tipos de deficiência**, como a deficiência física, a deficiência múltipla. O que nós chamávamos na época aqueles meninos que eram diferentes porque tinham problemas, a gente chamava problemas de conduta. (Entrevista realizada em 17/01/2018 - grifos nossos).

Pelas palavras grifadas no trecho acima, podemos inferir que a primeira-diretora do CENESP explica a criação do Centro pela inexistência de um órgão no Ministério da Educação que desse conta de atender as necessidades da Educação Especial naquele período. Necessidades estas que foram assinaladas pela entrevistada como do atendimento que desse conta de acolher a todos os tipos de deficiência e que ampliasse além da escolaridade. Outra

(SEESP) passou a ser o órgão responsável pela Educação Especial na estrutura do Ministério de Educação e do Desporto (MAZZOTTA, 2005, pp. 58-61).

questão estaria relacionada com os recursos financeiros. Sarah Couto chamou de “abordagem global” este atendimento, ou melhor, uma política que atendesse de forma global à Educação Especial no cenário brasileiro.

O Centro Nacional de Educação Especial foi criado pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, pelo então presidente Emílio Garrastazu Médici⁸⁸, cujo Ministério da Educação e Cultura era chefiado por Jarbas Gonçalves Passarinho⁸⁹.

Durante as entrevistas, o nome de Jarbas Passarinho, que chefiou o Ministério de Educação e da Cultura entre os anos de 1969 a 1974, foi recorrente nos relatos, o que compreendemos como certa importância dada a figura deste ministro nos acontecimentos referentes a Educação Especial brasileira, na visão da entrevistada.

Bom aí, eu fiz ver o Ministro, disse ao Ministro, mas eu só estou nos deficientes mentais. [...] Ele dava verba. Ele nunca achou ruim de me dar dinheiro não. Ele dava, eu apresentava os projetos. Ele dava, mas a gente e os outros? Eu falava: E os deficientes físicos? E os problemas, que a gente chamou problemas de conduta, hoje chama? Outra coisa.

(...)

Mas o Passarinho, eu pedia a ele e ele fazia ver, argumentava com ele, ele aceitava e dava verba. Mas nós tínhamos ... oh, mandar vinte e seis professores de graça pros Estados Unidos e com bolsa.

(...)

aí eu falei pro Ministro Passarinho:

- Olha, eu vou precisar de uma verba porque nós vamos fazer um congresso sobre superdotados e ele disse:

- Mas como a senhora é deficiente mental e vai fazer de superdotados?

- Ele não queria concordar não. (...), mas eu fiz, tem os Anais ali e foi muito bonito. (Entrevista realizada 10/11/2016).

Porque nós éramos assim: era o ministro, o secretário-geral e o CENESP. (...) porque o ministro Passarinho fez e ele não desmanchou não. (Entrevista realizada em 15/08/2017).

Dentro do âmbito governamental, foi a primeira iniciativa no sentido de tornar público, responsabilizar o governo pela assistência aos na época chamados excepcionais (Entrevista realizada em 14/09/2018).

⁸⁸ Terceiro presidente militar do período ditatorial, governou entre 30 de outubro de 1969 e 15 de março de 1974.

⁸⁹ Jarbas Gonçalves Passarinho nasceu em Xapuri (Acre) em 11 de janeiro de 1920 e faleceu em Brasília, em 5 de julho de 2016. Militar de carreira, iniciou a vida política como governador do estado do Pará em 1964, por eleição indireta. Dentre os cargos assumidos ao longo de sua vida política estão: a) Ministro do Trabalho (1967-1969); b) Ministro da Educação e da Cultura (1969-1974); c) Ministro da Previdência Social (1983-1985); d) Ministro da Justiça (1990-1992); e) Presidente do Senado Federal (1981-1983); f) Senador pelo estado do Pará (1967-1983 e 1987-1995). Como tenente-coronel e chefe do estado-maior do Comando Militar da Amazônia e da 8ª Região Militar (8ª RM - Belém) participou da articulação político-militar que, em março de 1964, depôs o presidente João Goulart e colocou na presidência da República o marechal Humberto Castelo Branco. Para maiores informações sobre a biografia de Jarbas Passarinho vide <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jarbas-goncalves-passarinho>.

Pelas ideias expressas por Sarah nos trechos anteriores e também por ter afirmado que “essas realizações se tornaram possíveis graças à conjugação de esforços de autoridades governamentais” (parte do discurso que abre este capítulo), fica sinalizado que, tanto a criação quanto a manutenção das ações realizadas pelo CENESP, podem ser compreendidas como resultado de “certa vontade política” das autoridades da época no que diz respeito à atenção dada às questões dos “excepcionais”.

Relembramos aqui que, pela análise apresentada no capítulo dois, a Educação Especial brasileira ganhou espaço nas ações governamentais, a partir da década de 1960, influenciada pela Teoria do Capital Humano de Schultz, que compreende a educação como ferramenta do crescimento econômico. Neste caso, a “vontade política” expressa nas palavras da primeira-diretora do CENESP, pode ser compreendida como atuação das autoridades brasileiras no sentido de responder a demanda de crescimento econômico do país do projeto de governança do período ditatorial.

Por um lado, como afirmou a entrevistada, as ações das autoridades brasileiras, até o início dos anos 1970, não davam conta de atender a todos os tipos de “excepcionalidade”, pois até então as medidas adotadas estiveram voltadas para os deficientes da visão, da fala e mentais, por meio dos Institutos Federais (IBC e INES) e a implementação das Campanhas (CESB, CNEC, CADEME). Em outras palavras: a Educação Especial não contava com uma política extensiva a todas as categorias de “excepcionais”. Por outro, internacionalmente há entendimento de que a educação deva ser compulsória a todos os indivíduos (pelo menos na faixa etária dos 7 aos 14 anos) - (BRASIL, 1974c). São estas duas realidades - inexistência de uma política brasileira de Educação Especial abrangente e a obrigatoriedade da educação dos 7 aos 14 anos - que sustentaram a defesa da adoção de ações estatais neste campo em âmbito nacional.

Retomamos as palavras de Sarah e vejamos como relembrou os acontecimentos quanto às ações governamentais relativas à Educação Especial:

Haviam ainda coisas pontuais que eu disse a você: os dois Institutos que são do tempo de Dom João VI, uma coisa muito antiga, no século XIX, século XVII aliás. E depois então é que veio, muitos anos depois foram criadas as Campanhas na década de 60; já existindo apenas para os cegos e os surdos os dois Institutos. Então realmente foi na década de 60 quando foram criadas aquelas três Campanhas que eu disse a você, mas só nessas áreas: deficiência mental, deficiência visual e deficiência auditiva.

Agora só a partir de 73 é que quando foi incluído o Projeto Prioritário nº 35, quer dizer, o Projeto Prioritário é de 70 {...} Então foi então que o CENESP começou a funcionar abrangendo todo o atendimento em termos de MEC, Ministério de Educação, o atendimento educacional a essas pessoas {...} - (Entrevista realizada em 14/09/2018).

Nós fizemos um Grupo Tarefa⁹⁰ que se reunia periodicamente, e aí formulamos todo o projeto do CENESP, pegando todo mundo, pegando deficiências múltiplas também, além de deficientes físicos, nós chamávamos problema de conduta. (...) Então aí isso ficou durante muitos anos, o CENESP (Entrevista realizada em 10/11/2016).

Então, isso realmente não existia. Mas como a gente fez isso? Pra fazer isso a gente fez uma equipe muito grande de especialistas nacionais e internacionais. Não tinha muito especialista nesta época porque não tinha ainda um órgão nem nada, né? Bom, então é o seguinte: a gente importou principalmente dos Estados Unidos porque, na época, existia o acordo MEC-USAID que era pra promover como o nome tá dizendo, era um acordo para promover aquele intercâmbio e beber lá, eles eram mais adiantados que a gente. E então a gente importou, principalmente dos Estados Unidos porque era mais fácil porque eles tinham dinheiro - não se faz nada sem dinheiro, né? Então tinha dinheiro (Entrevista realizada em 11/12/2017).

Então, a gente começou a pensar também e trazer pessoas que já tinham coisas feitas pra gente copiar na medida do possível. Era isso: a gente tinha os modelos. O Plano Nacional do Kennedy⁹¹, dos Estados Unidos, influenciou muito na gente. Eu tenho aqui o Plano (...) O Kennedy é da década de 60. Foi essa década que eu te digo de glória, porque tinha muita gente interessada e a gente foi chamando. Foi conseguindo os recursos (Entrevista realizada em 17/01/2018).

Em diálogo com as ideias presentes nos trechos acima, abordamos a institucionalização do CENESP a partir da exposição dos documentos oficiais.

A criação do CENESP, pelo Governo Federal no Ministério da Educação e Cultura, foi resultado da montagem do Projeto Prioritário nº. 35 - Educação Especial. A coordenação das ações deste Projeto estaria a cargo da Secretaria Geral do MEC e a execução sob a responsabilidade do Centro Nacional de Educação Especial.

De acordo com as ideias expressas no documento “Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial”, através da adoção deste Projeto, o governo brasileiro procurava “... garantir a tão desejada igualdade de oportunidades de acesso à educação a todos excepcionais, oferecendo-lhes, ao mesmo tempo, as condições ideais para o seu atendimento” (BRASIL, 1974b, p. 2).

⁹⁰ O Grupo Tarefa responsável pelos estudos que resultaram na criação do CENESP foi objeto de análise no capítulo dois desta dissertação.

⁹¹ “Em 1964, o presidente John F. Kennedy, pelo Congresso, aprovou a Lei de Retardo Mental e Deficiência do Desenvolvimento, que oferecia fundos significativamente maiores para o estudo do deficiente mental e para o treinamento multidisciplinar de profissionais. A Lei também exigia que os distritos escolares locais oferecessem serviços de educação especial para essas crianças” (SILVA, 2006, pp. 54, 55).

O Projeto Prioritário nº. 35 integrou os nove projetos destinados ao setor de ensino de 1º grau⁹² do Plano Setorial de Educação e Cultura para o triênio 72/74. Neste Plano Setorial, os planos foram direcionados aos setores de ensino de 1º e 2º graus, ensino universitário, Educação e Cultura e setor administrativo.

O Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) 72/74 foi elaborado em consonância com o I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, que tinha como Objetivos Nacionais: a. colocar o Brasil entre as nações desenvolvidas, num período de 10 anos; b. duplicação da renda per capita brasileira até 1980; c. elevação anual do Produto Interno Bruto (PIB) até 1974 entre 8% e 10%.

Segundo o PSEC 72/74, estes “objetivos constituem-se, particularmente, em metas de desenvolvimento econômico. **A educação é investimento necessário ao desenvolvimento**, pela preparação e qualificação de recursos humanos como força-suporte” (BRASIL, 1973b, p. 15 - grifo nosso). Infere-se desta citação que as propostas para educação brasileira colocadas para o triênio 1972/1974 caracterizaram-se pela visão economicista, coerente com o contexto do período, o chamado “Milagre Brasileiro”.

Dentre os “objetivos conjunturais” traçados para educação nestes anos de 1972 a 1974, chama atenção a importância que foi dada ao problema do analfabetismo, considerado como “de proporções e repercussões negativas no contexto socioeconômico, estava a exigir uma concentração de esforços que assegurasse sua erradicação ao longo da década de 70” (Ibid, p. 11). Neste caso, quanto ao analfabetismo, as iniciativas estavam direcionadas a

- (1) Secar-lhe a fonte, pela universalização do ensino fundamental obrigatório e gratuito, na faixa dos 7 aos 14 anos de idade.
- (2) Eliminar, possivelmente, no decorrer da década de 1970, o analfabetismo de adolescentes e adultos, com o esforço concentrado na faixa dos 15 aos 35 anos de idade (Ibid, p.19).

Apresentamos estas considerações sobre o PSEC 72/74 por ser este o Plano de Ação no qual a Educação Especial passou a integrar uma política educacional de forma mais abrangente no cenário nacional, a partir do Projeto Prioritário nº 35, e para reforçar as concepções presentes neste momento histórico, ou seja, da ênfase no desenvolvimento econômico, na qual a educação é compreendida como fator essencial para o crescimento. Neste caso, com a necessidade de

⁹² O sistema de ensino de 1º grau contou com os seguintes projetos prioritários: nº. 1 - Operação Escola; nº 2. Construção, transformação e equipamentos de escolas polivalentes; nº 3. Aperfeiçoamento e treinamento de professores para o ensino fundamental e normal; nº 12 - Plano de carreira e melhoria de remuneração do magistério do ensino fundamental; nº 23 - Reformulação de currículos de ensino fundamental; nº 27. Programa de assistência técnica aos estados, territórios e Distrito Federal; nº 29 - Carta escolar; nº 34 - Melhora do ensino de ciências para o 1º e 2º graus; nº 35 - Educação Especial (BRASIL, 1973b, p. 24-A).

eliminação do analfabetismo, a partir da universalização do ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos.

No trabalho efetuado pelo Grupo-Tarefa responsável pela montagem do Projeto Prioritário nº 35 foram identificados os seguintes problemas com relação a situação da Educação Especial na época (PIRES, 1974, pp. 13, 14):

- nas unidades federadas: falta de infraestrutura técnico-administrativa, de quantitativo suficiente de pessoal especializado, de recursos necessários à educação especial;
- iniciativa privada: privação de assistência técnica e/ou financeira para maior produtividade do trabalho desenvolvido;
- em relação aos superdotados: atendimento ainda em fase inicial - poucos estudos e esforços isolados;
- legislação: necessidade de reformulação;
- profissionais da área da Educação Especial: insuficiência de pessoal devidamente qualificado;
- pesquisas e experimentos em estado iniciais;
- necessidade de entrosagem entre as instâncias públicas (federal, estadual, municipal) e a iniciativa privada;
- limitação de intercâmbio de experiências;
- insuficiência de esforços conjugados entre a educação e demais serviços (saúde, trabalho, justiça e assistência social);
- ausência de dados estatísticos como número de atendimentos, de profissionais especializados, tipos de instituições, montante de recursos;
- inexistência da avaliação quanto aos serviços prestados.

Neste quadro evidenciado de questões, a “problemática” geral da Educação Especial estava relacionada com as faltas de: a. diretrizes e ações coordenadas, b. padrões quantitativos e qualitativos adequados, c. informações básicas para planejar (Ibid, p. 15).

Considerada como “complexa, dispendiosa e multidisciplinar”, as soluções apontadas para o “problema” da Educação Especial brasileira passariam:

- a. pelo planejamento de ações sistemáticas, sem duplicação de esforços e recursos;
- b. conjugação de esforços integrados nas áreas da educação, saúde, trabalho, justiça e assistência social, para a efetivação do devido atendimento aos “excepcionais”;
- c. criação de uma “mentalidade positiva”, a partir da consideração de três noções, a saber: que a “excepcionalidade é um conceito variável, com dependência do contexto social; que não há

diferenças entre a educação dos “normais” e dos excepcionais, pois todos possuem direito à educação; que os objetivos da educação são os mesmos para todos os educandos.

Nesta conjuntura, no Projeto Prioritário nº 35 foram propostas diretrizes e estratégias básicas para uma política de Educação Especial, a partir da compreensão de que esta é parte integrante da política que orienta a educação para todos os cidadãos (PIRES, 1974).

Edler (1977, p. 62) reforça este entendimento de que a Educação Especial não estava apartada da educação geral, como pode ser verificado nas palavras da autora:

O Sistema Educacional Brasileiro não poderia se omitir em relação à Educação Especial. Os valores fundamentais da Educação Nacional e as diretrizes propostas pelo Governo aplicam-se indistintamente a indivíduos normais e a excepcionais. Justifica-se, portanto, a existência de órgãos federais, estaduais e municipais que traduzam a Filosofia e a política Educacional Brasileira, desenvolvendo e implementando planos e programas de atendimento a excepcionais.

No quadro abaixo apresentamos os aspectos gerais traçados pela política a ser desenvolvida para a Educação Especial por meio do CENESP.

Quadro 5 - Aspectos gerais da Política de Educação Especial definida no Projeto Prioritário nº 35 -

Diretrizes Básicas	Integração	Do excepcional - em relação a si e à comunidade
		Das áreas de atendimento - educação, saúde, trabalho, justiça, assistência social
		Das esferas de atendimento - federal, estadual, municipal, iniciativa privada, comunidade em geral
	Racionalização	Planejamento sistêmico
		Objetivos / Recursos / Limitações
		Plena utilização dos recursos humanos e materiais
		Intercâmbio de experiências
		Acompanhamento e avaliação

Finalidade	Oferta, progressiva, a todos os excepcionais da educação a que têm direito
Linhas de Programação	Expansão de oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais - aumento do número de vagas no sistema de ensino
	Apoio técnico da Educação Especial

Fonte: Elaborado para fins desta dissertação com base em Brasil (1974b) e Pires (1974).

Cesar (1978, p. 2) afirmou que, a partir da determinação do Art. 88 da Lei nº 6.024 de 1961, “estava, assim, definido o princípio fundamental para a organização dos serviços de educação especial: integração no sistema regular de ensino para facilitar a integração à sociedade”. Nesta direção, a política defendida é da integração dos “excepcionais” ao sistema de ensino regular e supletivo, com tratamento especial adequado. Neste caso, foram admitidos dois lócus de atendimento: a. escola comum com as classes comuns e com tratamento especial ou nas classes especiais; b. instituições especializadas (PIRES, 1974, pp. 30-34).

O público a ser atendido pela política elaborada para Educação Especial, entendida como “o atendimento educativo ou educativo-assistencial prestado a alunos excepcionais” (Ibid, p. 11), incluía os deficientes e os superdotados, denominados de forma ampla como “excepcionais” - conceito formulado por Helena Antipoff, como já sinalizado neste trabalho. No primeiro grupo estavam os indivíduos com deficiências de visão, audição, fala, mental, física, com problemas de conduta e múltiplas⁹³. Os superdotados ou talentosos eram aqueles que apresentavam “notável desempenho e/ou elevada potencialidade” nos seguintes aspectos, de forma isolada ou combinados:

- capacidade intelectual geral;
- aptidão acadêmica específica;
- pensamento criador ou produtivo;
- capacidade de liderança;
- talento especial para artes visuais, artes dramáticas, música;
- capacidade psicomotora (BRASIL, 1974b).

O atendimento a ser prestado aos “excepcionais” obedecia às seguintes orientações apresentadas a seguir:

⁹³ Estas classificações estavam de acordo com as categorias expressas no Documento ED/DM/16 - Estudio sobre el Estado Actual de la Organización de La Educación Especial, da UNESCO, de 1971 (PIRES, 1974, p. 22).

Quadro 6: Orientações para o atendimento aos “excepcionais”

	Deficientes	Superdotados
Identificação	Nível: pré-escolar	Nível: pré-escolar
Diagnóstico	Conjunto de exames - médicos / psicológicos / escolares / outros. Observações de variadas situações - familiares e escolares. Profissionais preparados.	Procedimentos: recomendações dos médicos e resultados escolares, de testes coletivos, de testes individuais; combinação de dois ou mais procedimentos.
Espaços	Classes comuns (ensino regular). Classes especiais ⁹⁴ (escolas comuns). Instituições Especializadas. Escolas residenciais.	Classes comuns (ensino regular). Classes especiais (escolas comuns).
Suportes	Salas de recursos ⁹⁵ . Professor ou equipe itinerante. Oficinas-empresas. Oficinas pedagógicas.	_____
Tratamento Especial	_____	Programação de enriquecimento curricular, aceleração de estudos, combinação destas duas modalidades.
Avaliação	Em função da potencialidade do sujeito. Reavaliação periódica quanto ao diagnóstico. Acompanhamento e avaliação do desempenho como processo contínuo e cooperativo.	Reavaliação periódica com vistas ao ajustamento do tratamento especial.

Fonte: Elaborado para fins desta dissertação com base em Brasil (1974b) e Pires (1974).

O encaminhamento para o tipo de atendimento deveria ser realizado mediante “diagnóstico seguro e avaliação contínua”. Para as escolas comuns, seriam enviados os “excepcionais” que apresentassem condições para tal e que pudessem contar com professor com orientação e materiais adequados, garantindo assim o tratamento especial para estes sujeitos.

⁹⁴ Classe anexa na escola comum ou grupo escolar que presta atendimento a educandos “excepcionais”, com professor especializado e currículo adaptado ao tipo de “excepcionalidade” (BRASIL, 1975a).

⁹⁵ Tipo de serviço realizado por professor especializado a estudantes “excepcionais” (individualmente ou em grupo), em sala equipada com recursos didáticos especiais como complemento ao atendimento integral (BRASIL, 1975a).

As classes especiais⁹⁶ das escolas comuns seriam frequentadas pelos indivíduos com características que impossibilitassem o atendimento nas classes comuns. Nestes casos, deveriam ser ofertadas o maior número de atividades em conjunto com os estudantes considerados “normais”.

As instituições especializadas seriam frequentadas apenas pelos “deficientes” que não apresentassem condições de receber atendimento nas escolas comuns (devido ao tipo e grau de deficiência ou local de moradia do estudante). Professor⁹⁷ ou equipe itinerante prestaria o atendimento aos que não pudessem frequentar a escola, temporária ou definitivamente.

Os superdotados, caso terminassem parte do 1º grau antes da idade normal, poderiam frequentar escolas de 2º grau que ofertassem matrículas por disciplinas.

A respeito da ideologia vigente sobre o atendimento prestado aos “excepcionais” no período abordado nesta dissertação, Sarah Couto Cesar afirmou

Começou esse princípio de normalização na Escandinávia, na nossa área que eu falo de deficiência mental; começou na Escandinávia, e que (...) nos Estados Unidos também que eles passaram pros Estados Unidos. Mas a gente nem falava em inclusão não, a gente falava em normalização, sabe? Se você ver os papéis do Cenesp {...} Não tem a palavra inclusão, tem normalização. Então, normalização o que era? {...} era proporcionar a essas pessoas a mesma qualidade de vida, quer dizer, a mesma vida que tem a pessoa que não tem essa deficiência, entendeu? Então é normalizar. Chamava-se nos Estados Unidos mainstreaming, que era jogar na corrente da vida, normal da coisa da vida (Entrevista realizada em 11/12/2017).

O discurso em prol da integração do “excepcional” surgiu nos países nórdicos no final dos anos 1970, a partir do questionamento das práticas de instituições residenciais e dos limites decorrentes deste serviço na vida das pessoas atendidas. O princípio básico defendido na integração era a normalização, que em linhas gerais propunha

que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (MENDES, 2006, p. 389).

Os movimentos sociais da década de 1960 contribuíram significativamente para o fortalecimento da proposta de integração, a partir da sensibilização e da conscientização dos

⁹⁶ Borges & Campos (2018) apresentam um estudo sobre a história das classes especiais mineiras desde os anos 1930, com a conclusão de que estas persistem até os dias atuais.

⁹⁷ Professor especializado que se desloca para prestar atendimento aos estudantes, seja em grupo ou individualmente, no lar, em hospitais, outros serviços ou em zonas rurais de baixa densidade demográfica (BRASIL, 1975a).

prejuízos causados pela segregação e marginalização dos grupos minoritários, como resultado a segregação de qualquer grupo passou a ser considerada intolerável.

Nesse contexto, a integração escolar passou a ser sustentada a partir de três pressupostos: a) argumento moral - consistia em direito inalienável a participação em todos os programas e atividades cotidianas por parte de toda criança “deficiente”; b) fundamento racional - todos os estudantes seriam beneficiado pela participação dos sujeitos “excepcionais” no cotidiano escolar; c) bases empíricas das pesquisas educacionais que comprovaram a aprendizagem de sujeitos até então considerados não educáveis, evidenciaram a segregação e marginalização resultante do ensino realizado em instituições especiais (MENDES, 2006).

Outro fator de fortalecimento do movimento em prol da integração foi a participação de grupos de pais e profissionais de pessoas “excepcionais” que exerceram pressão em defesa dos direitos fundamentais e em prol da não discriminação.

Segundo Mendes (2006, pp. 388, 389),

o contexto histórico da década de 1960 apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais dos portadores de deficiências quanto pelo criticismo científico direcionado aos serviços educacionais existentes. Paralelamente, ocorria a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns, fazendo crescer o mercado de empregos dos profissionais especializados e a consolidação da área, o que também ajudou na organização política de grupos que passaram a demandar por mudanças. Isso tudo, associado ao custo alarmante dos programas paralelos especializados que implicavam segregação, num contexto de crise econômica mundial, permitiu a aglutinação de interesses de políticos, prestadores de serviços, pesquisadores, pais e portadores de deficiências em direção à integração dos portadores de deficiências nos serviços regulares da comunidade.

Dentre as formas como a concepção de integração da pessoa deficiente foi adotada pelos países, nos EUA o movimento ficou conhecido como “mainstreaming”, a partir de lei promulgada neste país em 1977. Esta política tinha como base dois direitos considerados fundamentais para os “excepcionais”, isto é, os direitos de receberem educação e da convivência e do estudo em ambientes menos restritivos. Nesta concepção, o ideal era que o “excepcional” recebesse o atendimento nas classes comuns pelo maior tempo possível. Depois desta possibilidade poderia ser ofertada a sala de recursos, a classe especial na escola comum, a escola especial e apenas em último caso a escola residencial (CESAR, 1978).

Após esta apresentação ideologia da integração que influenciou o formato de atendimento prestado aos “excepcionais” no período do CENESP, retornamos as discussões sobre as Diretrizes de atuação deste órgão.

Com base na apresentação de dados estatísticos do ano de 1971 (12% de excepcionais na população educacional - 19,39 milhões de estudantes na faixa etária dos 7 aos 14 anos - 50.274 alunos com atendimento especializado), que sinalizaram para a existência de um número elevado de excepcionais frequentando escolas comuns sem atendimento especializado (BRASIL, 1974b), nas Diretrizes Básicas para Atuação do CENESP foi afirmada a urgência na expansão no número de atendimento educacional aos “excepcionais”.

Por esta necessidade de expansão de atendimento, as diretrizes deveriam dar conta da promoção do aumento do número de vagas na rede escolar, gradualmente expandindo para o período pré-escolar. Embora não citada a faixa etária dos 7 aos 14 anos nesta parte das Diretrizes, infere-se por todo o teor do documento que a prioridade para o atendimento escolar dos “excepcionais” teria sido este segmento, ou seja, o ensino fundamental. Outra vez fica evidente a influência da ideia da universalização da educação prioritariamente no ensino fundamental

Os Departamentos de Ensino do MEC e unidades de ensino das unidades da federação deveriam assumir progressivamente o atendimento educacional dos excepcionais que estivessem sob suas responsabilidades, com a devida integração destes sujeitos em escolas e cursos supletivos regulares, sempre que possível com tratamento especial adequado, de forma a contribuir para a ampliação do acesso à escolarização.

A segunda diretriz geral de ação especificada foi na direção do “Apoio Técnico da Educação Especial”, por considerar que uma Educação Especial de qualidade exigisse: 1. recursos humanos adequadamente preparados; 2. levantamento, estudos, pesquisas e experimentação; 3. preparação conjunta da educação com as áreas da saúde, trabalho, justiça, assistência social (BRASIL, 1974b, p. 24).

Esta segunda diretriz também foi justificada pela apresentação de estimativas que consideravam a relação de 1 professor para atender 20 alunos na faixa etária dos 7 aos 14 anos - nesse caso seriam necessários 133 mil professores para atender os alunos desta faixa etária, entretanto, contava-se com apenas 50.274 professores especializados e especialistas em Educação Especial na realidade brasileira. Os números apresentados nestas estimativas no documento oficial (BRASIL, 1974b) tiveram origem nas Secretarias de Educação.

A partir da exposição destes dados, ou seja, da insuficiência do quantitativo de professores para atender aos “excepcionais” foi colocada a primeira prioridade do projeto quanto a questão do apoio técnico da Educação Especial, a saber: “promover a formação, o aperfeiçoamento e atualização, em número adequado, de pessoal técnico e docente, no país e no exterior” (Idem).

A segunda prioridade neste campo de ação tratava da promoção de levantamento, estudo, pesquisa e experimentação. A terceira do desenvolvimento de programas com as interfaces. Estas três prioridades integravam a primeira parte do projeto para ações do CENESP, a serem trabalhadas no período de 1973 a 1976 (BRASIL, 1974b, pp. 26-29).

Na segunda etapa a ser iniciada no ano de 1977 - quando já obtidos os resultados previstos para a fase inicial, ou seja, a realidade educacional brasileira dos “excepcionais” contando com a quantidade adequada de recursos humanos qualificados, o conhecimento da realidade, os resultados dos estudos, pesquisas e experimentação, e da programação com as interfaces -, a prioridade definida foi a expansão de oportunidades de atendimento aos excepcionais, inclusive contando com a pré-escola (Ibid, p. 29). As ações delimitadas e realizadas nas fases do projeto serão objeto de análise no quarto capítulo.

Tratamos do Decreto de criação do CENESP com a finalidade de apresentar as características legais determinadas para o primeiro órgão destinado a gerir a Educação Especial brasileira. Para isso, partimos das afirmativas do sujeito da presente pesquisa:

Eu queria fazer uma fundação. Por quê? Porque a Fundação, nos moldes da Fundação Getúlio Vargas, mas não “colou” porque nós não tínhamos acervo patrimonial e a Fundação Getúlio Vargas tinha. Era preciso que nós tivéssemos algum patrimônio e não tinha e então ele disse... Porque a Fundação é um órgão autônomo, administrativo financeiramente, tem plena autonomia. E eu não queria ficar naquela burocracia de Ministério.

(...)

Bom aí criou-se um órgão autônomo, chamado órgão autônomo: é híbrido entre a administração indireta e a administração direta. Nós tínhamos um fundo, nós tínhamos dinheiro próprio.

(...)

Então, nós tínhamos autonomia administrativa e financeira. Não tínhamos autonomia tão grande quanto uma Fundação, mas era um órgão híbrido, que chamava. Então ficou o Centro Nacional de Educação Especial (Entrevista realizada em 10/11/2016).

Pelo Decreto de sua criação, o CENESP era um órgão central de direção superior⁹⁸ diretamente ligado ao MEC, com autonomia administrativa e financeira e com as atividades supervisionadas pela Secretaria Geral deste Ministério. A atuação deste órgão era a de

proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências

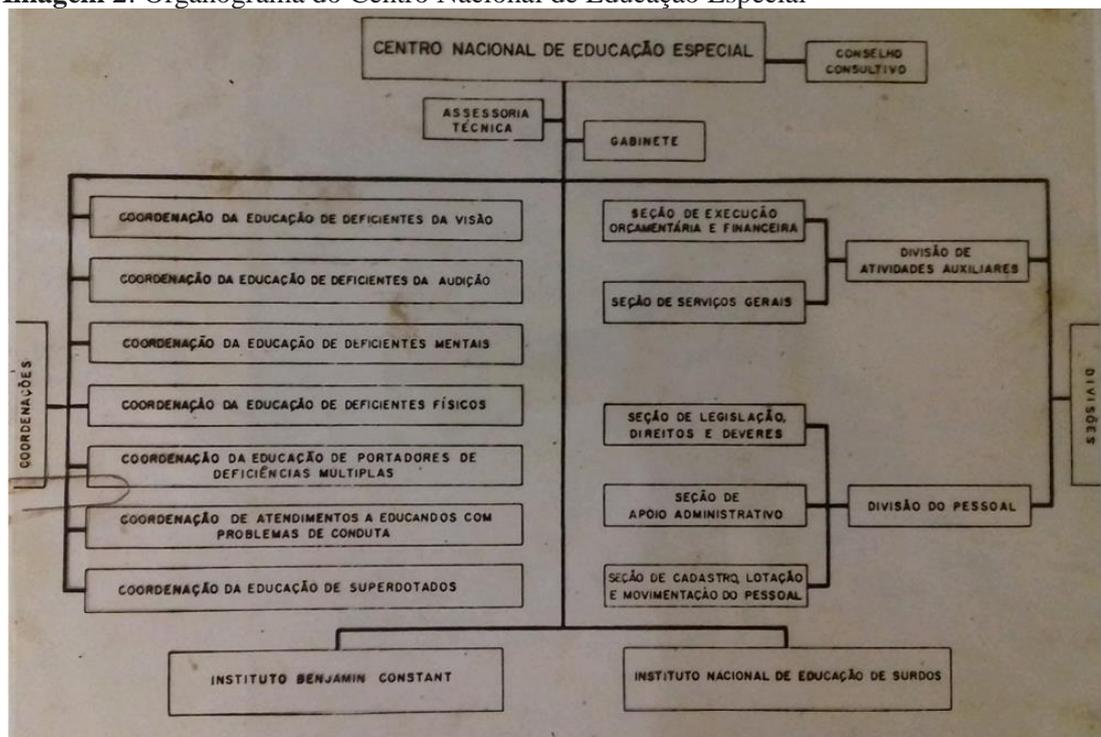
⁹⁸ Na hierarquia administrativa, os órgãos superiores são aqueles que possuem poder de direção, controle, decisão e comando dos assuntos de sua competência específica.

múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973a, Art. 2º).

Por sua vinculação direta do MEC, Jannuzzi (2006, p. 145) afirmou que o CENESP nasceu administrativamente forte e como órgão político, por assumir, em nível nacional, a coordenação da política oficial de atendimento aos “excepcionais”.

No organograma abaixo está representada a estrutura organizacional proposta para realização das atividades do CENESP, com sua hierarquia e as relações entre os setores.

Imagem 2: Organograma do Centro Nacional de Educação Especial



Fonte: Arquivo pessoal de Sarah Couto César

Os cargos de Diretor-Geral⁹⁹, Diretor da Divisão de Atividades Auxiliares (DAA), o Diretor do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Surdos (INES) eram nomeados pelo Presidente da República. O Diretor-Geral, contava com chefe de gabinete, dois assistentes, dois auxiliares, secretário. Conselho Consultivo era presidido pelo Diretor-Geral e formado por representantes dos Ministérios do Trabalho e Previdência Social, Saúde, Interior, Justiça, Planejamento e Coordenação Geral, do Educacionais (Inep)¹⁰⁰ e do Instituto Nacional de Alimentos e Nutrição (INAN).

⁹⁹ O diretor-geral era o administrador do CENESP com a incumbência de constituir o assessor-chefe das Assessorias Técnicas e o Coordenador-Chefe das Coordenações, bem como gerir os recursos destinados ao Centro e propor o Regimento Interno (BRASIL, 1973a, Art. 5º e 7º).

¹⁰⁰ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

As Assessorias Técnicas eram coordenadas pelo Assessor-Chefe, designado pelo Diretor-Geral e com atuação nas áreas de planejamento, coordenação, orçamento, avaliação e controle, modernização administrativa, jurídica. As Coordenações eram dirigidas por um Coordenador-Chefe, também designado pelo Diretor-Geral e com as atribuições definidas em Regimento próprio.

O quadro de funcionários do CENESP foi formado por pessoal oriundo do Ministério da Educação e Cultura; servidores federais, estaduais e municipais, requisitados na forma da legislação em vigor; pessoal temporário necessário à execução de suas atividades, observada a legislação vigente.

Quanto aos recursos foi criado o Fundo de Educação Especial (FUNESP), fundo especial, de natureza contábil¹⁰¹, com recursos provenientes de dotações consignadas no Orçamento Geral da União, repasses de outros fundos, rendas próprias de serviços, doações, subvenções e auxílios, saldo verificado no final de cada exercício financeiro, recursos provenientes de receitas diversas (BRASIL, 1973a, Art. 8º). Antes de ter seus recursos próprios, o CENESP contou ainda com os recursos orçamentários do MEC destinados à Educação Especial (Ibid, Art. 7º).

Os acervos patrimoniais, financeiros e pessoal do IBC, do INES, da CADEME e da CNEC passaram a integrar o CENESP (Ibid, Art. 9º). Neste caso, o CENESP absorveu os serviços e instituições federais da Educação Especial, ou seja, como um órgão de âmbito nacional, o Centro Nacional incorporou toda a estrutura federal (serviços e instituições) existente destinados à Educação Especial até então.

Para implantação do Centro, medidas foram adotadas oficialmente a partir dos trabalhos de um Grupo-Tarefa. A seguir é feita a exposição dos trabalhos deste GT.

A Portaria nº 215 de 20 de agosto de 1973¹⁰², da Secretaria Geral do MEC, criou um Grupo-Tarefa cujas ações deveriam efetivar a implantação do CENESP, proceder as extinções das Campanhas, elaborar o Regimento e a estrutura deste órgão (BRASIL, 1974c, p. 8). As

¹⁰¹ “Segundo o glossário do Senado Federal, fundos são instrumentos orçamentários criados por lei para a vinculação de recursos ou conjunto de recursos destinados à implementação de programas, projetos ou atividades com objetivos devidamente caracterizados.

Os fundos especiais são constituídos por um grupo de receitas especificadas por lei, que se vinculam à realização de determinados objetivos ou serviços. Trata-se de uma forma de gerir separadamente os recursos destinados a uma finalidade específica, em conformidade com os objetivos de política econômica, social ou administrativa do Governo. Ex. Fundo do Regime Geral de Previdência Social” (<http://www.comopassar.com.br/2014/01/27/orcamento-publico-e-afo-fundos-especiais>. Acesso em setembro de 2018).

¹⁰² A Portaria nº 215 de 20/08/1973 foi publicada no D.O. em 24/08/1973 e foi ratificada pela Portaria nº 233 de 04/09/1973 (D.O. de 11/09/1973).

atividades realizadas por este GT foram direcionadas no sentido de dar conta de três grandes áreas, chamadas de Macro-Atividades¹⁰³: extinção da CADEME e da CNEC, implantação do CENESP e continuidade da programação de Educação Especial (p. 10). O Relatório das intervenções realizadas foi enviado em 22 de fevereiro de 1974.

Ainda em 1973 foram extintas a CADEME e a CNEC e as ações desenvolvidas por estas Campanhas foram continuadas através da ação do CENESP, órgão que, segundo as palavras da Diretora-Geral do CENESP, tinha como meta “uma ação contínua e eficaz visando a implantar, em todo território nacional, um sistema de atendimento educacional adaptado às condições especiais dos excepcionais, possibilitando-lhes desenvolver ao máximo suas potencialidades próprias”¹⁰⁴.

No Relatório das atividades do Grupo Tarefa “Implantação do CENESP” foram apresentadas como justificativas para a criação deste órgão a inexistência de uma “Política de Ação Governamental” para Educação Especial de forma ampla, ou seja, não havia um sistema de educação no cenário nacional que atendesse a todos as áreas de excepcionalidade e também não havia uma distribuição equilibrada entre as unidades da federação (Ibid, p. 1). Justificativa esta já apresentada em análise anterior neste texto.

Os problemas evidenciados quanto ao estado da Educação Especial brasileira no período foram a falta de ação coordenada e planejamento, ausência de esforços conjugados nas áreas de saúde, justiça e assistência social, atendimento insuficiente, legislação não satisfatória, inexistência de critérios fixos para distribuição de recursos. (Idem) - mesmos aspectos também sinalizados nos trabalhos do Grupo Tarefa que elaborou o Projeto Prioritário nº 35.

Este Grupo Tarefa era formado pelos componentes que estão elencados no quadro abaixo:

¹⁰³ O cronograma das atividades do GT - Implantação do CENESP consta no Anexo VII.

¹⁰⁴ Ofício nº 120-A/74/GT/CENESP/MEC (BRASIL, 1974c).

Quadro 7 - Membros do GT - Implantação do CENESP¹⁰⁵

NOME	FUNÇÃO
Sarah Couto Cesar	Gerente
Zelia Paiva Nunes	Assessora Planejamento
João Gonçalves de Lemos	Assessor Administrativo
Olívia da Silva Pereira	Assessora Especializada
Dorina Gouvêa Nowill	Assessora Especializada
Leda Ferreira Leite	Assessora de Orçamento e Finanças
Zila da Paz Barros	Assessora Especializada
Maria Dolores Veras da Silva	Assessora Especializada
Daisy Souza Cerqueira	Assistente Administração
Tania Maria Lopes Costa	Assistente Administração
Anivan Martins de Souza	Assistente Administração
João Zirreta	Assistente Administração
Maria Augusta Vaz Figueiredo	Datilógrafa
Hannete Sardi	Datilógrafa
Celi Medeiros da Silva	Datilógrafa
Alcides Brasiliense de Lima	Motorista
Deyse dos Santos	Recepcionista
Antonio Gomes de Souza	Contínuo

Fonte: Elaborada para fins desta dissertação a partir das informações constantes em Brasil (1974c).

¹⁰⁵ Os seguintes integrantes do GT - Implantação do CENESP foram aproveitados do quadro de funcionários da CADEME, a saber: Sarah Couto Cesar, Olívia da Silva Pereira, Leda Ferreira Leite, Maria Dolores Veras da Silva, Zila da Paz Barros. Da CNEC foi empregada Dorina Gouvêa Nowill.

Os funcionários não integrados ao CENESP retornaram aos seus cargos de origem (Marinandes da Silveira Fernandes que desempenhava o cargo de serviços gerais na CADEME e pertencia ao quadro de funcionários do Departamento de Ensino Superior; José Teixeira Dias do Departamento de Assuntos Universitários e que na CADEME trabalhou no cargo de serviços gerais).

Segundo o Relatório das Atividades realizadas pelo GT - Implantação do CENESP foram realizadas as seguintes ações em cada grande área (BRASIL, 1974c, pp. 12-33):

1. Macro-Atividade “Extinção da CADEME e da CNEC:

- levantamentos do acervo documental, dos recursos financeiros e patrimoniais, do material de consumo e dos compromissos financeiros da CADEME¹⁰⁶ e da CNEC;
- redistribuição do pessoal destas Campanhas;
- levantamento dos compromissos financeiros da CADEME e da CNEC;
- avaliação da programação da CADEME e da CNEC;
- relatório das atividades realizadas pelas Campanhas no primeiro semestre de 1973;
- o acervo documental, os materiais de consumo e permanentes da CADEME e da CNEC foram incorporados ao patrimônio do CENESP.

2. Macro-Atividade “Implantação do CENESP”:

- definição da estrutura e elaboração do anteprojeto do Regimento Interno do CENESP;
- organização do Fundo de Educação Especial (FUNESP), por meio da abertura de conta no Banco do Brasil em nome do Fundo e transferidos os saldos do exercício financeiro de 1973;
- elaboração do quadro de funcionários (recursos humanos do CENESP);
- estudos para definição do local (estrutura física) de funcionamento do CENESP;
- previsão do material permanente e de consumo, e dos recursos financeiros necessários para instalação e funcionamento do Centro;
- Entrosagem do CENESP com órgãos e programas do MEC, outros Ministérios, Secretarias e outras instituições.

3. Macro-Atividade “Continuidade da programação da Educação Especial:

- análise dos pedidos de auxílios encaminhados às antigas Campanhas;
- continuidade da programação de Educação Especial em 1973;
- elaboração do Plano de Aplicação dos Recursos para o exercício de 1974;
- avaliação da programação da Educação Especial realizada no ano de 1973.

¹⁰⁶ As atividades dos levantamentos dos acervos documental, dos recursos financeiros, patrimoniais, humanos, do material de consumo e dos compromissos financeiros relacionados com a CADEME foram cumpridas por comissão composta por Paulo César Fernandes e Wilson de Lima (assessores adjuntos “A” do Departamento de Ensino Supletivo) e João Zirreta (assistente de administração do GT/CENESP).

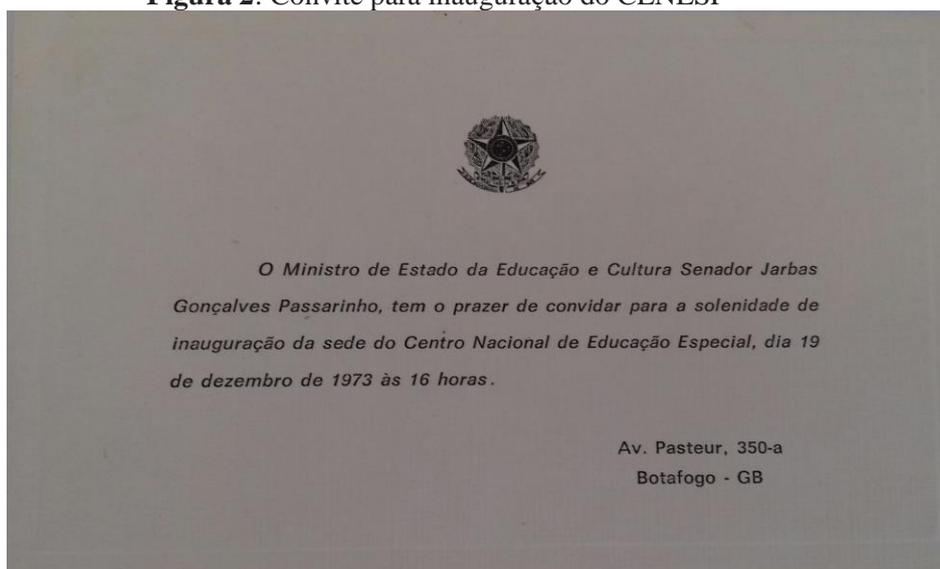
Na conclusão apresentada pelo Grupo Tarefa - Implantação do CENESP,

O ano de 1973 teve as características marcantes de uma época de transição, de acomodação e, ao mesmo tempo, de transformações, com a finalidade de extinguir e/ou ajustar organismos existentes na área da Educação Especial às novas estruturas do Órgão recém-criado, bem como preparar as bases indispensáveis ao desenvolvimento de uma nova política do atendimento aos excepcionais (BRASIL, 1974c, p. 36).

Em síntese, as ações realizadas por este Grupo Tarefa foram no sentido de traçar as medidas e tomar as providências necessárias à instalação do Centro Nacional de Educação Especial, desde os aspectos legais à estrutura física.

O local¹⁰⁷ escolhido para abrigar o CENESP foi o prédio do Jardim de Infância do IBC, com base nas seguintes justificativas: a) imóvel considerado área ociosa por abrigar apenas 8 crianças; b) proximidade do local com IBC, INES, PREMEN, PRONTEL (órgãos ministeriais) e a Faculdade de Educação da UFRJ. A reforma do prédio para abrigar o CENESP foi realizada pela empresa PARC-Comércio Representações Engenharia LTDA. O contrato entre a firma e o CENESP foi firmado em 10 de outubro de 1973 e no dia 19 de dezembro de 1973 foi inaugurada a sede deste órgão. A seguir a imagem do convite para inauguração do Centro:

Figura 2: Convite para inauguração do CENESP



Fonte: Arquivo pessoal de Sarah Couto Cesar.

¹⁰⁷ O CENESP funcionou na Av. Pasteur, 350 -A, Botafogo, Rio de Janeiro, prédio anexo ao IBC. A comissão composta pelo arquiteto Márcio Braga Filho (PREMEN), Anivan Martins de Souza e João Zirretta (assessor do GT - Implantação do CENESP) foi responsável pela licitação das obras para reforma do prédio para sede do CENESP. (BRASIL, 1974c, p. 21).

3.2 Institucionalização da Educação Especial brasileira: referências na constituição do CENESP

Tratemos agora das pessoas que estiveram intimamente ligadas ao processo de constituição do CENESP, nomes ou referências que foram citados nas falas de Sarah Couto. Consideremos:

Nós chamamos os **grandes**, os **maiores dos Estados Unidos** que já **tinham implantado**, lá na década de 60, o **Plano Nacional de Combate pelo John Kennedy**. Ele tinha uma irmã deficiente, ele se ocupou muito principalmente na área da deficiência mental, mais na área da Educação Especial em geral. Então nós importamos (...).

(...)

Eu tinha que convidar as pessoas de acordo com naturalmente com os dirigentes do MEC, então teve muita gente do **Inep**, que é aquele órgão do MEC, muita gente do Inep. Eu convidei porque eram pessoas que sabiam muito bem. Porque eu fiz uma equipe de elite. Eu pesquei no Brasil quem era bom em cego, quem era bom em surdo, então eu fiz assim de modo que eu tinha no CENESP não era só pessoas do Rio não.

(...)

Que a **Maria Helena Novaes**, por exemplo, que ficou com a parte de superdotados era do Inep e eu peguei pessoas do Inep que tinham interesse. Por exemplo, Maria Helena Novaes ela era de psicologia educacional, do, da Secretaria de Educação e eu chamei, ela veio trabalhar no CENESP. Aí as pessoas quando eram do MEC era só transferir de um órgão pra outro, né?

(...)

Eu tenho uns nomes aqui de assessores técnicos de quando começou que eram **Olívia**, mas Olívia era [...] e era da Pestalozzi. Tinha a **Zélia**, a Zélia é que era dum órgão do MEC, de Brasília, e ela veio pra cá e trabalhou

(...)

A CAPES nos ajudou muito, porque a CAPES ainda hoje é um negócio de alto padrão, a CAPES, né? Então, eles ajudaram muito. Tanto que, na primeira equipe de técnicos especialistas do CENESP, você encontra muitos elementos provenientes da CAPES, que eu pedi a transferência da CAPES para o CENESP. Você tinha **Maria Helena Novaes**, **Maria Luíza Bittencourt**, tinha **Dulce Maciel**; tinha muita gente. Por quê? Porque dentro do MEC, mas também fora, nas secretarias de educação que já estavam fazendo trabalhos, mais ou menos individuais, não tinha muita, não era muito coletiva a coisa não, porque nas secretarias de educação tinha gente sim que sabia muito, tinha, entendeu? Então, a gente ou trouxe muita gente de fora pra cá e mandou muita gente daqui pra lá. E assim nós constituímos o CENESP.

(...)

Eu tive, por exemplo, **Mário Henrique Simonsen** era do Mobral, me ajudou muito no CENESP, era do Mobral, não era do MEC, entendeu? (Entrevista realizada em 11/12/2017).

Então através, o **Dr. Odylo** foi uma figura importante que ele era um jornalista e que ele tinha uma penetração muito grande nos meios políticos. Então é, porque era preciso um apoio político: sem a política você não poderia fazer nada. Era preciso que os políticos também influenciassem tanto nas casas da Câmara, no Senado, tivesse pessoas assim. Então, a gente [...] conseguiu.

(...)

Acho que tudo começa assim mesmo, né? É a gente ... recrutando as pessoas. Agora tinha uma dose de inteligência nisso tudo; realmente tinha. Porque catava as pessoas que estavam fazendo melhor, bons resultados, a gente catava, né? (...) (Entrevista realizada em 17/01/2018).

“Os grandes” a que Sarah Couto faz referência como colaboradores vindos dos Estados Unidos foram os professores James J. Gallagher e David M. Jackson¹⁰⁸. Como sinalizado neste trabalho, a assessoria destes docentes foi realizada por ocasião dos estudos para elaboração do Projeto Prioritário nº 35 do Plano Setorial de Educação e Cultura, através do Escritório de Recursos Humanos da USAID/BRASIL (PIRES, 1974, p. 97).

James J. Gallagher elaborou um relatório sobre “Planejamento da Educação Especial no Brasil”, a partir de suas experiências como diretor do Instituto para Pesquisas sobre Crianças Excepcionais da Universidade de Illinois e do Departamento de Educação do Infradotado do Ministério de Educação dos EUA. Para este trabalho também realizou visitas em escolas no Brasil e discussões com pessoas envolvidas na educação dos excepcionais na Guanabara (Ibid, p. 98).

O objetivo do documento preparado por Gallagher era oferecer ideias e estratégias para o planejamento sistemático para expansão dos serviços a serem prestados pela Educação Especial brasileira. As considerações tinham como base a premissa da universalização da educação e fatores econômicos, pois o Brasil passava pela fase de transição da economia agrária para de maior tecnologia, na qual toda mão de obra era considerada essencial como “contribuição para a sociedade”. Nas palavras deste assessor

Por exemplo, um retardado e internado entre as idades de 10 a 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5,00 ao ano, ou um total de US\$ 250,000 durante a sua vida. O mesmo indivíduo, recebendo educação e tratamento adequados, pode tornar-se uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os gastos com a educação especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores.

(...)

Deve-se levar em conta também o aspecto econômico de toda a família do infradotado. Considere-se uma situação em que esta criança não tem qualquer ajuda em sua educação, tendo de ficar em casa sob os cuidados de sua mãe. Se ela receber educação especial, talvez sua mãe possa afastar-se de casa para trabalhar e assim elevar o nível de renda familiar.

O valor econômico dos programas para superdotados é quase imensurável. Estes futuros líderes da sociedade produzirão, nas próximas gerações, muito da arte, da música, das descobertas científicas, dos negócios, da liderança governamental. Um investimento visando melhorar a sua educação pode ser o melhor investimento que a sociedade faça (GALLAGHER, 1974, p. 97).

¹⁰⁸ David M. Jackson permaneceu no Brasil no período de 9 a 27 de outubro de 1972 (PIRES, 1974, p. 133).

Como apresentado anteriormente, a política proposta para Educação Especial no Brasil a partir das ações a serem implementadas pelo CENESP estiveram marcadas por este pensamento de “compensação” econômica da educação a ser destinada aos “excepcionais”, o que reafirma a influência recebida pelos ideais dos educadores norte-americanos.

Os apontamentos evidenciados no Relatório estavam direcionados aos “retardados mentais educáveis”¹⁰⁹, grupo classificado como de crianças que se distinguiam

pela sua inabilidade relativa de aprender no mesmo ritmo das crianças de inteligência média. Geralmente elas avançam até de $\frac{1}{2}$ a $\frac{3}{4}$ do desenvolvimento normal. Atrasam-se na escola, sentem-se frustradas com o currículo, mas podem aprender se o currículo é adaptado ao seu nível de operação mental. Pode-se esperar que, com a sua maturidade, vençam o currículo da escola primária, mas não vão além dele. Estima-se que a incidência destes casos seja de 2 a 5% da população escolar. A expectativa geral é que provenham das famílias mais pobres ou de operários (Ibid, p. 105).

Pela caracterização acima, podemos inferir certo descrédito quanto às potencialidades de desenvolvimento das “crianças” consideradas como “retardadas mentais educáveis”, pois colocava-se que seriam capazes de vencer apenas “o currículo da escola primária”, não indo além dessa etapa de escolarização. Outro fator que também nos parece pejorativo é a associação entre a origem destes indivíduos e as camadas mais empobrecidas da população, pois deixa uma evidência de que os casos de “retardo mental” teriam estreita relação com o nível econômico das famílias.

Para este grupo, tomado como referência no documento proposto por Gallagher, foram consideradas que o atendimento da Educação Especial pudesse realizar mudanças relacionadas com o currículo (conteúdo), o modo ou maneira de apresentar o material (pedagogia) e a situação de aprendizagem (ambiente).

Os modelos de serviços educacionais elencados para o atendimento aos “retardados mentais educáveis” foram:

1. Professor da sala de recursos - aluno permanece na sala regular parte do tempo e depois é atendido separadamente para receber aulas especiais com professor com treinamento especial;
2. Programa de classe especial - turma com o quantitativo de 15-20 estudantes “retardadas”, permanecendo em horário integral, com professor treinado para tal função e conteúdo adaptado às necessidades dos alunos;

¹⁰⁹ Utilizamos os termos “retardados mentais educáveis” pois são estes que constam no trabalho apresentado pelo assessor Gallagher. No texto, este professor sugere que os apontamentos direcionados a este público poderiam ser aplicados aos outros tipos de excepcionalidade.

3. Consultor para professores - indivíduo preparado e com treinamento especial que presta assessoria ao professor regular quanto a materiais e ideias para o atendimento ao aluno “retardado” da classe;
4. Escola especial - a escola com equipamento e pessoal especializados atende em período integral ao estudante considerado “retardado” e, em alguns casos, oferece moradia;
5. Programa de trabalho e estudo - aos estudantes tidos como “retardados de nível médio” é oferecido concomitante o atendimento escolar e formação em atividades para o trabalho (padaria, restaurante, fábrica, oficina de eletricitista, outros);
6. Experiência de vida em grupo - formação voltada para as “crianças retardadas no nível de idade do curso ginásial ou mais velhas” seriam levadas para o campo, por período de duas a quatro semanas, para o aprendizado de hábitos da vida diária e sociais, que não poderiam ser ensinados no ambiente escolar;
7. Alunos como tutores de “retardados” - estudantes mais velhos e mais adiantados serviriam de “tutores” para os alunos “retardados” que não apresentassem progressão, sob a supervisão de um professor;
8. Os modelos foram acompanhados de explicações sobre os requisitos para implementação, vantagens e dificuldades para adoção de cada suporte.

Para a implementação do programa de Educação Especial no Brasil, o Relatório de Gallagher sinalizou que precisaria obter dados quantitativos quanto: a) número de “crianças retardadas educáveis” a serem assistidas; b) quantos estudantes podem ser atendidos por pessoa treinada; c) montante de pessoas treinadas necessário para os serviços elencados; d) somatório de indivíduos já treinados; e) quantia de profissionais a serem treinados; f) total de instituições de treinamento existentes para os serviços necessários e quantos profissionais são formados por ano nestes estabelecimentos; g) o custo do programa de treinamento por aluno; h) custos do programa extra ou especial.

Com base em dados do estado da Guanabara, o planejamento para a área de pessoal necessário para o atendimento de “retardados educáveis”, na faixa etária de sete a dez anos, indicou que seriam possíveis atender 120.000 crianças tanto na classe especial quanto na sala de recursos; a classe especial poderia atender no máximo 20 alunos por professor, enquanto o profissional na sala de recursos seria responsável pelo dobro desta quantidade; necessidade de treinamento de 6.000 professores para a classe especial e de 3.000 para as salas de recursos.

As estimativas apontaram também que o número de docentes treinados no Brasil para atuação nas classes especiais deveria ser inferior a 1.500 e que não havia dados quanto aos

profissionais capacitados para o atendimento na sala de recursos. Neste caso, seria necessário formar mais de 4.500 docentes para as classes especiais.

Quanto aos custos para treinamento e dos serviços para Educação Especial não foram obtidos dados e foram aconselhadas como estratégias a obtenção de informações sobre os serviços existentes e custos, assim como expandir o número de programas de treinamento.

Chama atenção na questão da estrutura administrativa para a Educação Especial, Gallagher afirmou que, no caso dos Estados Unidos, houve um progresso substancial nos programas para o atendimento das crianças “excepcionais” quando a administração passou para a esfera de nível mais alto, tanto em âmbito federal quanto estadual (GALLAGHER, 1974, p. 127). Infere-se desta argumentação uma prerrogativa para a forma como foi adotada a organização administrativa do CENESP para tratar das questões da Educação Especial no Brasil. Assim compreendeu Gallagher (p. 128) que deveria ser organizado o atendimento aos “excepcionais” pelo governo brasileiro:

As variedades e grandes necessidades da educação para todos no Brasil exigirão grandes quantidades de recursos. *Para que a educação das crianças excepcionais seja considerada prioritária, a administração do seu programa precisará ser confiada ao nível prático mais alto da hierarquia administrativa.* É também aconselhável que o Ministério da Educação e Cultura estabeleça um grupo de alto nível composto por cidadãos brasileiros, educadores e planejadores para atuar junto a ele como Conselho Consultivo para a educação dos excepcionais durante a primeira fase do plano. Este Conselho poderá sugerir programas de ação e apresentar ao Ministério recomendações quanto à direção que o programa deva tomar após a primeira fase (grifos do original).

Segundo os relatos da entrevistada e pelo Decreto de criação do CENESP, vemos que a organização administrativa proposta para este órgão seguiu as orientações expressas na citação acima, uma vez que o Centro estava diretamente subordinado ao MEC, ocupando posição de mais alto nível na hierarquia educacional brasileira, bem como contava com um Conselho Consultivo presidido pelo Diretor-Geral e com representantes dos Ministérios do Trabalho e Previdência Social, Saúde, Interior, Justiça, Planejamento e Coordenação Geral, do Inep e do INAN.

Segundo o Anteprojeto do Regimento Interno do CENESP, eram de competência do Conselho Consultivo:

- I - Apresentar ao Diretor-Geral, por iniciativa de qualquer de seus membros, sugestões sobre qualquer das fases e áreas de atuação do CENESP;
- II - Requisitar, por intermédio de seus membros respectivos, informações técnicas a respeito dos programas e projetos que estão sendo desenvolvidos nos órgãos representados;
- III - Opinar sobre os projetos, estudos e assuntos encaminhados ao seu exame pelo Presidente (Art. 14 - BRASIL, 1974c).

De acordo com Edler (1977, p. 21), os representantes dos órgãos que compunham o Conselho Consultivo do Centro Nacional de Educação Especial reuniam-se mensalmente unindo esforços inter e intraministeriais com objetivo de oferecer atendimento integral aos “excepcionais”.

As recomendações constantes no trabalho de David M. Jackson, intitulado “Educação diferenciada para o superdotado”, para o programa de atendimento aos superdotados, sugeriu que seriam necessários o atendimento de dois dos três critérios para a classificação destes sujeitos, a saber: 1. rendimento escolar consistentemente notável; 2. alta classificação em testes de inteligência aplicada a grupos; 3. recomendações do professor (JACKSON, 1974, p. 135).

O exemplo usado para dar suporte às orientações apresentadas por Jackson foi o projeto desenvolvido no estado norte-americano de Illinois, a partir do final da década de 1950. No caso brasileiro foram apontadas as seguintes possibilidades de atendimento aos superdotados (Ibid, pp. 143-150):

1. Identificação do superdotado em ambientes tipicamente brasileiros;
2. Desenvolvimento de módulos Básicos de Treinamento;
3. Um grupo para treinar outros grupos;
4. Desenvolvimento de um Teste de Capacidade Mental para o Brasil;
5. Escolas Experimentais;
6. Teste de Módulos de Treinamento nas Escolas Experimentais;
7. Escolas Experimentais para regiões de população dispersa;
8. O superdotado como “tutor” de alunos mais jovens;
9. Ajuda financeira às escolas de 2ª grau particulares;
10. Aceleração radical: combinação de programas de escolas de 2º grau e programas de escolas superiores;
11. Universidades sem paredes: exames externos e graduação.

No texto estão presentes ainda sugestões de mudanças em relação ao conteúdo e a pedagogia para o atendimento aos superdotados, bem como exemplos de estratégias tanto para para as classes regulares quanto para os programas especial. A estimativa era de que estes indivíduos representassem cerca de 3 a 5 % da população escolar.

Além dos assessores da USAID apresentados anteriormente, o trabalho do Grupo-Tarefa para elaboração do Projeto Prioritário nº 35 contou com o suporte do documento elaborado pelo então Chefe da Unidade de Reabilitação para Incapacitados da Divisão de Desenvolvimento

Social das Nações Unidas, o Doutor Esko KosuNen. Neste trabalho¹¹⁰, Kosunen apresentou considerações sobre a “Educação e reabilitação de crianças deficientes”. Reabilitação cuja meta final seria a “integração total” da pessoa deficiente como membros úteis da comunidade”. Na esfera educacional, traduzida como a integração no sistema escolar comum (KOSUNEN, 1974, p. 91).

Para o estabelecimento de um programa de reabilitação da “criança deficiente” seria necessário a eliminação dos obstáculos que impedissem o comparecimento ao ambiente escolar. Este processo de eliminação dos obstáculos faria jus a um atendimento precoce das necessidades de cada indivíduo, com detecção de sinais que apontem qualquer indício de deficiência e consequente encaminhamento para os devidos acompanhamentos com especialistas.

No caso da deficiência física, a solução dos problemas passaria pelas questões de mobilidade e transporte, exigindo soluções quanto ao acesso aos prédios e salas de aula. Para os estudantes cegos, as medidas especiais incluiriam treinamento para a mobilização, ensino do Braille, material didático específico (como aparelhos para escrita em Braille, livros didáticos em Braille, mapas em relevo, entre outros), exposição oral.

Para o grupo de alunos surdos, as ações sinalizavam para o ensino da fala e da leitura labial, provisão de aparelhos auditivos, início da escolarização em classes especiais para a maioria dos casos. Para os considerados como “mentalmente retardados”, a educação deveria ser adaptada às necessidades individuais, dando preferência ao contato com as crianças “normais”; embora fosse aceitável a existência das instituições especiais e internamento para atendimento de alguns casos.

Pela análise das Diretrizes Básicas para a Ação do Centro Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1974b) é possível inferir a influência das orientações contidas nos textos dos assessores internacionais, uma vez que a política adotada para o atendimento aos “excepcionais” via CENESP orientou como locus as classes comuns (ensino regular), classes especiais (escolas comuns), instituições especializadas e as escolas residenciais, bem como os suportes das salas de recursos, das oficinas-empresas e das oficinas pedagógicas.

Relacionado com a estrutura administrativa brasileira, órgão citado pela entrevistada como importante nas ações relacionadas a implantação do CENESP foi o Inep, como é possível confirmar pela participação de alguns de seus funcionários nos estudos que culminaram na criação deste Centro e também em cargos ocupados.

¹¹⁰ A tradução do texto original de Esko Kosunen foi realizada por Maria Luíza Lago Bittencourt, técnica de educação do Inep (PIRES, 1974, p. 91).

O Inep foi criado em 1937, com o nome de Instituto Nacional de Pedagogia. Pelo Decreto-Lei nº 580, de 1938, este órgão deu início aos trabalhos, com a publicação da organização e da estrutura da Instituição, e com a nova denominação de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. O professor Lourenço Filho foi o primeiro diretor-geral deste Instituto. Em 1952, a direção passou a ser exercida por Anísio Teixeira, fase marcada pela maior ênfase às pesquisas, com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), sediado no Rio de Janeiro, e dos Centros Regionais, com sedes nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Tais Centros estiveram vinculados à nova estrutura do Inep. Em 1972, o Instituto passou a ser denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, como órgão autônomo e com objetivo de realizar levantamentos estatísticos da situação educacional brasileira, de forma a subsidiar a reforma da educação proposta para o período com base na Lei nº 5.692/71 e de colaborar na implantação dos cursos de pós-graduação. Os Centros Regionais foram extintos em 1973. A sede do Inep foi transferida para Brasília em 1976. O CBPE foi extinto em 1977 e, assim, teve fim o modelo idealizado por Anísio Teixeira para o órgão.

A partir da segunda metade da década de 1980, o Inep retorna à função de suporte e assessoramento às decisões do Ministério da Educação, sem realizar o fomento à pesquisa. O início dos anos 1990 foi marcado pela atuação como financiador de trabalhos acadêmicos na área educacional. Atualmente, a ação do Inep tem sido voltada para a reorganização dos levantamentos estatísticos, com a principal função da realização de avaliações em todos os níveis educacionais e com o nome de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Como cabia ao Inep, na década de 1970, a função de fazer os levantamentos estatísticos e de ajudar na implantação dos cursos de pós-graduação, faz todo o sentido que tenha colaborado ativamente para implantação de um órgão destinado a dar conta do programa da Educação Especial brasileira do período.

Trabalhamos, a partir desta parte do capítulo, com apresentações de pessoas diretamente ligadas aos trabalhos do CENESP.

O Grupo Tarefa que elaborou o Projeto Prioritário nº 35 contou com as presenças de Generice Albertina Vieira e Theresa Rosas de Castro que eram oriundas do Inep. Theresa participou como secretária-executiva do Grupo Tarefa.

Maria Helena Novaes Mira¹¹¹, nome citado por Sarah Couto como integrante do CENESP responsável pela coordenação de projetos educacionais na área de superdotados, possuía licenciatura em Letras Neolatinas pela Faculdade Santa Úrsula (1946), especialização em Psicologia do Desenvolvimento pelo Instituto de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas (ISOP/FGV/1957) e em Psicologia do Desenvolvimento pela University of Génève (1960), doutorado em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1968), livre-docência na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/1974) e pós-doutorado pela Université Paris-Descartes (1978). Foi bolsista no exterior de instituições como Unesco, CNPq, Conselho Britânico e Fundação Ford.

Considerada como pioneira na área da Psicologia escolar, Maria Helena¹¹² foi professora e pesquisadora na PUC- Rio e na UFRJ desde 1960, responsável pela introdução da disciplina de Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem nos cursos de Psicologia da PUC-Rio e no Instituto de Psicologia da UFRJ. Coordenou também projetos de pesquisa na 3ª idade na PUC-Rio (PACC – Programa de Ativação Cerebral Criativo).

Participou do processo de regulamentação da Lei da Profissão do Psicólogo¹¹³, da implantação do Serviço de Psicologia em Reabilitação na Associação Beneficente de Reabilitação (ABBR/RJ); das criações do Serviço de Orientação Psicopedagógica na Escola de Guatemala (escola experimental do Inep), do Centro de Testes Psicológicos e Educacionais e da Associação Brasileira para Superdotados (ABSD- 1976); membro fundador da Associação Brasileira de Psicologia Escolar/Educacional (Abrapee - 1990).

Em novembro de 2000, Maria Helena recebeu a “Ordem Nacional do Mérito Educativo” - condecoração criada pelo Decreto no 38.162, de 28 de outubro de 1955, destinada a homenagear cidadãos brasileiros e personalidades nacionais e estrangeiras que tenham se distinguido pelos excepcionais serviços prestados à Educação (BRASIL, 2003). Faleceu em 2012.

¹¹¹Fonte dos dados sobre Maria Helena Novaes: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000300014, <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787454T4>, <http://www.psi.puc-rio.br/site/index.php/2015-03-29-11-14-38/corpo-dopcentel/quadro-principal/item/387-maria-helena-novaes-mira>, http://www.e-papers.com.br/autor_menu.asp?codigo_autor=248, http://memoria.cnpq.br/web/guest/pioneiras-view/-/journal_content/56_INSTANCE_a6MO/10157/2138854
Acessos em outubro de 2018.

¹¹² Algumas obras de Maria Helena Mira: Psicologia escolar (1970); Psicologia da criatividade (1972); Adaptação escolar (1974); Psicologia da educação e prática profissional (1992); Psicologia do ensino-aprendizagem (1985); Desenvolvimento psicológico do superdotado (1979); Psicologia da 3ª idade (1997); Compromisso ou alienação frente ao próximo século (1999).

¹¹³ A regulamentação da Psicologia no Brasil ocorreu em 1962 pela edição da Lei nº 4119/62.

Figura 3: Fotografia Maria Helena Novaes Mira

114

Olívia da Silva Pereira foi assessora da CADEME, participou dos Grupos Tarefa que trataram especificamente dos estudos e planejamento para efetivação de um órgão relativo à Educação Especial, desde montagem do Projeto Prioritário nº 35, assessora para a área de “deficientes mentais” do GTEE e assessora especializada no GT -Implantação do CENESP.

Olívia pertenceu ao quadro de funcionários do INES, era psicóloga de formação e foi professora do departamento de Psicologia da PUC-Rio, lecionava a disciplina Psicologia do Excepcional e trabalhou na Pestalozzi do Brasil. Segundo Autran e Loureiro, Olívia foi a principal idealizadora da Habilitação de Educador de Excepcionais (1970) do curso de Pedagogia da PUC-Rio.

No CENESP, atuou como assessora na área de “deficiência mental” e coordenou o Projeto de Capacitação de Recursos Humanos, uma das áreas elencadas como prioritária para atuação do Centro.

Figura 4: Fotografia Olívia da Silva Pereira**Fonte:** Autran & Loureiro

¹¹⁴Fonte: <http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/noticia/2015/07/falecimento-professora-maria-helena-novaes-mira>. Acesso em outubro de 2018.

Como sinalizado várias vezes por Sarah Couto ao longo dos encontros, Olívia foi quem influenciou para iniciar o trabalho na Sociedade Pestalozzi do Brasil e foram amigas de longa data, realizando viagens para diversas formações, como podemos exemplificar pelas fotografias abaixo e neste trecho de sua fala:

Então a Olívia, a Olívia era vice-diretora. Logo que eu entrei para ser diretora do CENESP, eu chamei logo a Olívia pra trabalhar comigo, né? Porque eu já trabalhava com ela na Pestalozzi, ela era da Pestalozzi. E então ela veio (Data da entrevista realizada em 10/11/2016).

Figura 5: Fotografia de Sarah Couto Cesar (esquerda) e Olívia da Silva Pereira (direita) no Seminário Internacional CADEME e APAE



Fonte: Acervo pessoal de Sarah Couto Cesar

Zélia Paiva Nunes também integrou o Grupo Tarefa para montagem do Projeto Prioritário nº 35, foi assessora de planejamento do GT - Implantação do CENESP, era funcionária da Secretaria Geral do MEC.

Maria Luíza Lago Bittencourt, técnica de educação do Inep, segundo afirmações de Sarah Couto no dia 29/10/2018, exercia a função de “tradutora oficial” do CENESP e trabalhava no Departamento de Planejamento e Projetos. O texto do assessor Esko Kosunen foi traduzido por Maria Luíza ((PIRES, 1974, p. 91).

Dulce Maciel desenvolveu funções relacionadas com a elaboração dos projetos realizados pelo CENESP, oriunda de Goiás.

Mario Henrique Simonsen, nome também lembrado por Sarah Couto quando tratou das pessoas com participação nas ações do CENESP, era engenheiro civil com especialização em engenharia econômica pela Escola Nacional de Engenharia da Universidade do Brasil. Nas

décadas de 1950 e 1960 foi professor do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, da Escola Nacional de Engenharia e do Conselho Nacional de Economia.

Simonsen foi colaborador de Roberto Campos, Ministro Extraordinário para o Planejamento e Coordenação Econômica no governo Castelo Branco. Em 1965, integrou o conselho de administração do Banco Nacional de Habitação (BNH¹¹⁵) e assumiu o cargo de diretor da Escola de Pós-Graduação em Economia (EPGE), da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Na década de 1970, Simonsen foi presidente da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral¹¹⁶) e Ministro da Fazenda do governo do general Ernesto Geisel, no período de 15 de março de 1974 a 15 de março de 1979. De março de 1979 a agosto deste mesmo ano, chefiou o Ministério do Planejamento.

Ao longo de toda sua vida, Mário Henrique Simonsen foi figura influente na economia brasileira, tanto ao ocupar cargos públicos quanto como professor, banqueiro, palestrante, autor de artigos e livros. Faleceu em 1997.

Odylo Costa Filho, jornalista, cronista e poeta, bacharel em Direito pela Universidade do Brasil (1933). Foi secretário de Imprensa do presidente Café Filho; diretor dos jornais Tribuna da Imprensa, A Noite, Jornal do Brasil, das revistas Senhor e O Cruzeiro e da Rádio Nacional, repórter do Jornal do Comércio, secretário da revista O Cruzeiro Internacional, crítico literário do Diário de Notícias, adido cultural da embaixada brasileira de Lisboa (Portugal), redator na Editora Abril. Eleito membro da Academia Brasileira de Letras em 1969, integrou a terceira geração do Modernismo. Faleceu em 1979.

Nas palavras de Sarah Couto, o fato de Odylo ter uma filha com deficiência influenciou para que ele participasse da causa da Educação Especial.

(...) tinha uma filha chamada Maria Aurora, (...) era completamente deficiente, aquela deficiência profunda, que vivia acamada. Então isso também fez com que ele, que era muito inteligente, poeta, escritor e político, porque era íntimo dos políticos e atendiam a ele (...) - (Data da entrevista: 17/01/2018).

¹¹⁵ Instituído pela Lei 4.380/64, o Banco Nacional de Habitação integrava o Plano Nacional de Habitação lançado em 1964 e que tinha como objetivos a construção de casas populares e estímulo à geração de empregos no setor de construção civil. Com o Decreto-Lei nº 2.291, de 21 de dezembro de 1986, o BNH foi extinto.

¹¹⁶ A Fundação Movimento Brasileiro para Alfabetização (MOBRAL) foi regulamentada pela Lei 5379, de 15 de dezembro de 1967. Era o órgão executor do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos. A justificativa para ação do MOBRAL era o elevado número de analfabetos no Brasil, o que se constituía como grave problema social e econômico. Inicialmente funcionou como órgão de assistência financeira e técnica à alfabetização de jovens e adultos e, a partir de 1970, passou por uma reformulação por intermédio do Decreto nº 1.124 de 8 de setembro. Em 25 de novembro de 1985 foi extinto.

Para maiores informações sobre a história do MOBRAL, de sua concepção à sua operação efetiva, vide Brasil, 1973.

Para maiores informações sobre a atuação do MOBRAL e uma análise da disseminação da ideologia do “Regime Militar” na educação de adultos, vide Santos, 2014.

Além de Olívia da Silva Pereira (assessora técnica da área de “deficiência mental”) e Maria Helena Novaes (assessora técnica para superdotados), os seguintes nomes compunham as assessorias técnicas do CENESP na gestão da primeira diretora-geral do CENESP¹¹⁷:

1. Norma de Melo Ferreira, pedagoga e funcionária do IBC (área de deficiência da visão);
2. Áupia Couto, pertencente ao quadro de funcionários do INES (área de deficiência da audição);
3. Paulo César Muniz, especialista em neuropsiquiatria infantil (área de problemas de conduta)¹¹⁸.

Sarah Couto afirmou, em 29 de outubro de 2018, que a maioria das pessoas que participaram dos trabalhos relacionados com os estudos e os trabalhos para implantação do CENESP não era da Educação Especial, e sim que foram tomando ciência das questões no decorrer das ações.

Outra informação considerada importante na análise foi a forma como a depoente apresentou o que chamou de “coisas pontuais”, ou seja, interferências que, contribuíram para dar visibilidade às questões da Educação Especial:

Sempre pontuando uma presença de alguém importante que zelou para isso. Então, você tem no de cegos, você tem a Dorina. Nos deficientes mentais, você tem Dona Helena Antipoff. (...) você tem em São Paulo a AACD (...), a iniciativa privada através das APAES, Pestalozzis e escolas de cegos e surdos particulares. Tinham sempre umas figuras pontuais, entendeu? Então não havia algo.

Como estou dizendo a você, alguns estados tinham precursores, por exemplo Pará foi precursor, São Paulo, Minas Gerais, o próprio Rio de Janeiro, (...). Então deficiências múltiplas e superdotados também. Então foi isso que fez com que ... Agora partiu mais da gente. (...) Então, essas coisas pontuais são muito importantes, elas deram um arranco, digamos assim, pra que tudo começasse (...) não fui eu sozinha, tinham outras pessoas também, né? Tinha Olívia, tinham outras pessoas, tinha Dona Helena Antipoff, tudo isso [foi que ...] fluíram no ministro da época, (...) para fazer esse Centro Nacional de Educação Especial, entendeu? - (Entrevista realizada em 17/01/2018).

Pela fala de Sarah, podemos inferir uma compreensão de que o CENESP resultou de ações de “pessoas importantes” que trabalharam em prol das questões dos excepcionais, como Dorina de Gouvêa Nowill, Helena Antipoff e Olívia da Silva Pereira (sempre citadas ao longo das entrevistas). Também contribuíram as instituições particulares (AACD, APAEs e Pestalozzis) e os sujeitos envolvidos em alguns órgãos públicos.

¹¹⁷ Não foi possível identificar, ao longo desta pesquisa, todos os nomes que compuseram os cargos técnicos e administrativos do CENESP no período de 1973 a 1979.

¹¹⁸ A entrevistada não soube indicar qual o nome da pessoa que ocupou o cargo de chefia na assessoria técnica para área de deficiência física.

Neste sentido, sinalizamos a importância de estudos na área da história da Educação Especial que possam tratar sobre as experiências de atendimento aos “excepcionais” a nível mais local, recuperando ações e sujeitos que tenham contribuído para o atendimento educacional neste segmento, de forma a dar mais visibilidade e responder como as atividades foram realizadas e suas relações com o CENESP.

Apresentamos a seguir pesquisas que tratam da história da Educação Especial brasileira e dialogam com nossa perspectiva de compreender as relações e o papel do Centro Nacional de Educação Especial na educação dos “excepcionais”.

Rosado, na dissertação de mestrado intitulada “Educação Especial no Piauí – 1968 a 1998: reflexões sobre sua história e memória”, a partir da necessidade de conhecer como se deu o processo de implantação da Educação Especial no Piauí, buscou a reconstituição histórica dos fatos, com base nos relatos das professoras que atuaram neste campo nas décadas de 1960 a 1990, em fontes escritas e iconográficas. Os resultados evidenciaram que a constituição da Educação Especial no Piauí seguiu ao modelo consagrado na história da Educação Especial brasileira: os primeiros atendimentos foram realizados em escolas especiais, tanto públicas quanto privadas, com primazia das instituições filantrópicas, como APAE e Associação de Cegos do Piauí.

As referências ao CENESP neste texto apontam que o órgão central destinado a tratar das questões da Educação Especial brasileira, imbuído dos ideais da ideologia tecnicista, passou a prestar orientações, treinamento de professores por meio de convênios, assistência técnica e financeira ao setor responsável pela Educação Especial no estado do Piauí, principalmente a partir do ano de 1975.

Também na premissa de compreender a forma como se deu a implantação dos serviços de Educação no estado de Roraima e sua consolidação, Siems (2016) trabalhou com fontes primárias (documentos oficiais, noticiário de jornais, relatos de professoras, técnicos e pai de alunos) que possibilitaram entender quais as razões e implicações do poder público ter se mostrado como agente primordial nas ações direcionadas aos “excepcionais”.

No caso de Roraima, - diferentemente da bibliografia que tem afirmado a constituição da Educação Especial brasileira como um sistema segregado e paralelo, marcado pelo atendimento prestado pelas instituições privadas em decorrência da ausência do poder estatal (BUENO, 2004; KASSAR, 2004; MAZZOTTA, 2005; PLETSCHE, 2010) -, os serviços especializados de atendimento prestados pela Educação Especial foram todos realizados atrelados à esfera pública, no bojo do cumprimento da Reforma Educacional proposta pela Lei 5692/71 e pela inexistência da participação das entidades particulares.

O CENESP é apresentado no livro de Siems como o órgão que coordenou as ações da política educacional para os “excepcionais” em âmbito nacional, com forte atuação no território de Roraima, por meio dos cursos de formação promovidos pelo Centro, por exemplo.

Comparativamente, os trabalhos de Rosado e Siems apontaram para duas formas diferentes da constituição da Educação Especial, mas em relação as atuação do CENESP as ações seguiram o mesmo padrão. O que pode ser compreendido como a tentativa de uma uniformização da política de atendimento aos “excepcionais”.

Cardoso (2018) analisou a cultura escolar e as políticas educacionais que marcaram o contexto do Educandário para Cegos São José Operário¹¹⁹ nas décadas de 1960 e 1970. O trabalho foi realizado com base em documentos (arquivo da própria instituição estudada, documentos oficiais do governo brasileiro), fotografias, entrevistas orais, impressos jornalísticos.

Dentre os resultados apresentados, evidenciou que a estratégia desenvolvida pelo CENESP para atuação foi priorizar atendimento à modalidade de deficiência que já constava com alguma estrutura de atendimento, ou seja, este órgão realizava suas ações com primazia às necessidades de cada região. Por isso, no caso de Campos, a educação de cegos foi a que recebeu maior atenção, tendo em vista contar com o Educandário para Cegos São José Operário.

Em “História e política da Educação Especial no Brasil: bases teórico-metodológicas e resultados de pesquisa”, Rafante (2011) analisou as ações das Sociedades Pestalozzi a partir das suas relações com o Estado na elaboração das políticas públicas direcionadas aos “excepcionais”. A autora estudou desde a criação da primeira Sociedade Pestalozzi, em 1932, em Minas Gerais, por Helena Antipoff à constituição do CENESP em 1973.

As fontes¹²⁰ utilizadas para a investigação foram: Estatutos da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e do Brasil, publicações do Departamento Nacional da Criança; edições do Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, do Boletim da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, da Revista Infância Excepcional, do Jornal O Mensageiro Rural; Anais dos Seminários sobre a Infância Excepcional; cartas, relatórios de pesquisa e de atividades de autores que atuaram nas Sociedades Pestalozzi; Coletâneas de Obras Escritas de Helena Antipoff; documentos oficiais do governo brasileiro.

¹¹⁹ Instituição fundada em 1º de maio de 1963, pelo Serviço de Assistência São José Operário (SASJO), em Campos/RJ: “...buscava trabalhar sobre o tripé: educação, reabilitação e profissionalização, a fim de promover o desenvolvimento global do deficiente visual de Campos e outros estados” (CARDOSO, 2018, p. 140).

¹²⁰ A consulta ao vasto acervo de fontes realizada objetivou “dimensionar o grau de influência exercido pelas proposições das Sociedades Pestalozzi, além de trazer um mapeamento da Educação Especial nas décadas de 1960 e 1970” (RAFANTE, 2016, p. 154).

Relacionado com a constituição da Educação Especial ao longo do período estudado, as ações das Sociedades Pestalozzi foram compreendidas como primordiais para inserção das demandas educacionais dos “excepcionais” na agenda das políticas públicas brasileiras, por terem contribuído para o estabelecimento de uma rede de relações, formada por intelectuais brasileiros, que colaborou para a disseminação da necessidade de atendimento em nível nacional das necessidades deste público.

Para a Rafante, a criação do CENESP foi resultado do conjunto de condições criado pela divulgação das ações educacionais das Sociedades Pestalozzi e pelas demandas do Estado brasileiro na década de 1970 somado à influência da teoria do capital humano e dos acordos MEC-USAID.

Sobre outra instituição amplamente conhecida na história da Educação Especial, Bezerra (2017) investigou as publicações do impresso “Mensagem da Apae”, do período de 1963 a 1973, com objetivo de analisar e compreender as representações e estratégias propagadas e/ou assumidas neste editorial.

A pesquisa resultou na compreensão de que “Mensagem da Apae” foi instrumento utilizado pela Fenapaes para divulgação de suas concepções e representações na sociedade, o que ocasionou impacto na educação especializada destinada aos “excepcionais” e nas discussões quanto às políticas direcionadas a estes indivíduos.

Para este autor, a gênese para a criação do CENESP foi explicada como fruto das pressões dos movimentos filantrópicos, concomitante à ingerência externa e aos compromissos políticos e educacionais do governo brasileiro com as agências internacionais. Entretanto, no modelo adotado para implantação do CENESP, Bezerra considerou que a primazia foi desenvolvida pelas orientações prestadas pelos técnicos estadunidenses que assessoraram os trabalhos realizados para delimitação deste órgão, ao passo que as instituições especializadas brasileiras teriam tido papel de coadjuvante.

Podemos perceber que o estudo de Cardoso evidencia a política adotada pelas autoridades numa estratégia de adequação a estrutura local existente. Neste caso, concordamos com esta autora quando sinalizou que o poder público não esteve ausente nas questões da Educação Especial, mas que fez valer sua ingerência a partir dos recursos disponibilizados ao setor privado.

Rafante e Bezerra consideram os mesmos agentes no processo que resultou na implantação do CENESP (instituições privadas e organismos internacionais), podemos perceber que o segundo autor pontuou uma valoração maior às influências internacionais.

Com relação a esta conclusão de Bezerra, mesmo que o modelo adotado para implementação do CENESP tenha seguido muitas das orientações prestadas pelos trabalhos dos assessores dos EUA, como já foi apresentado nesta dissertação, a participação e permanência de pessoas e princípios relacionados com as entidades filantrópicas nacionais são indiscutíveis.

Neste caso, não vemos sentido em atribuir valor maior ou menor a qualquer dos agentes envolvidos em todos os acontecimentos que culminaram na institucionalização da Educação Especial brasileira, por considerarmos que as orientações que resultam em determinações legais sofrem fortes influências quando são executadas.

Para finalizar a discussão deste capítulo, voltamos a citar Helena Antipoff, tanto por ser de sua autoria a concepção de deficiência adotada nos documentos oficiais do CENESP quanto por sua íntima relação com a primeira diretora-geral deste órgão, com quem mantinha contato através de cartas, como foi possível verificar ao longo de nossa pesquisa.

Dentre as várias correspondências que foram mostradas por Sarah Couto, duas foram cedidas para escaneamento e reproduzimos a seguir:

Figura 6: Carta de Helena Antipoff a Sarah Couto Cesar

Associação Milton Campos
PARA
DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA A VOCAÇÕES DE BEM DOTADOS - ADAV.
Fazenda do Rosário - Ibiritá - 32.400 - MG
11 de dezembro de 1973

Prezada Dra Sarah,

estamos no fim do ano, sem ter podido, infelizmente realizar nosso desejo de demonstrar ativamente nossa ansia de trabalhar a favor do Bem Dotado e aproximar-nos, mais uma vez, da realidade brasileira, mineira, tal como ela é, para emitir algumas idéias próprias, a respeito do complexo problema de atendimento ao bem dotado.

Tivemos que desistir da ocasião a nos oferecida pelo novíssimo CENESP - para não entrar em complicações e irregularidades futuras para a Sociedade Pestalozzi, que tão bem acolheu o projeto do Curso a ser realizado em sua propriedade, com seus serviços auxiliares, mas cujo balancete, desde a primeira vista não parecia poder ser aceita.

Espero que a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais nesse 1974 vai conseguir do CENESP - meios materiais e técnicos - para um belo Curso para o pessoal de infra-dotados. Contamos com toda a compreensão dos "bons gênios" desse novo Centro.

Quanto à outra extremidade da escala - essa, repito, deveria ainda fazer algo em 1973 - pois em breve ela terá muito que fazer e ter dor de cabeça crônica se não pensar desde já como vai cuidar da seleção do pessoal, de seu preparo e dos métodos que seriam a praticar com essa categoria de crianças e adolescentes. A ADAV está preocupada precisamente com esses urgentes problemas e formulando alguns critérios para não avançar o sinal - o que seria desastroso. Temos para nós que enquanto não ficarmos com a tarefa do preparo do pessoal através de Colônias de Férias, bem breves para bem dotados, de comportamento normal, isto é sem problemas sérios de conduta social, sem distúrbios mentais, sem hábitos enraizados de toximania e demais manifestações de uma natureza ou de uma educação insana - nós, como o próprio CENESP ficará em pouco tempo um centro de problemas insolúveis e de graves erros em que se debatem outras organizações (FEBEM, Juizados de Menores etc) - Não lhe parece?

Aproveito a presença da Yolanda para discutir alguns desses magnos problemas relativos ao bem dotado para verificar algumas das oportunidades capazes de serem aproveitadas no sentido do preparo do pessoal, através ou em convênio com as Escolas Superiores, as Universidades federais, católicas e particulares que começam a enxergar o problema do excepcional e da Educação Especial.

D.Sarah, a nova Associação acaba de comprar o sítio ,adjacente às terras da Fazenda do Rosário (projeto "mirabolante" - que se tornou realidade) .

O Sítio de cerca 56.000m² e mais tanto que possa ser utilizados em plantios, conta com uma boa casa residencial, cinco pavilhões de 150m² cada um e mais uma casa para caseiro, local para pomares, hortas e jardins além de uma pequena represa com peixes e outros animais a serem criados .

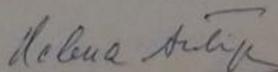
Tudo isso podemos colocar à disposição do CENESP - o sítio e suas benfeitorias para a realização de Seminário de estudos sobre bem dotados. Seria uma reunião de pessoas interessadas nos problemas do bem dotados, no lugar aprazível, onde o trabalho rende mais que nas cidades e bem perto de um grande grande centro, como Belo Horizonte.

O CENESP contará com todo o apoio da novíssima Associação Milton Campos para este Seminário ou outras iniciativas programadas por este órgão.

Ao terminar tenho imenso prazer de felicita-la e seus auxiliares pela bela conquista no campo da Educação Especial ,tendo o MEC uma ação mais dilatada e ao mesmo tempo integrada.

Faço votos para que na direção desse novo órgão , a Sra se sinta realizada humana e profissionalmente,

Cordialmente



Fonte: Acervo pessoal de Sarah Couto Cesar

Figura 7: Carta de Helena Antipoff a Sarah Couto Cesar

Helena Antipoff

Fazenda do Rosário, 26 de Março de 1974

Caríssima Dra Sarah,

depois de um dia cheio de festejos e amizades, aproveito a ida da nossa Yolanda Martina para o Rio para lhe mandar este bilhete e dar boas notícias do trabalho que está sendo desenvolvido na Fazenda do Rosário, aos escolares comuns como aos excepcionais - que tiveram bom 1973 e esperam pelo 1974 com maiores realizações ainda.

A Reitoria da UFMG está interessada de realizar um seminário de estudos pro bem dotados - e nos pede sugestões e planos para esse bom acontecimento. - Não queria fazê-lo sem avisar o CENESP que, certamente estará também solicitado e provavelmente satisfeito de participar com alguma contribuição científica ou de ordem, dife-

te - planejamento, cursos ,etc - Queria saber tambem, qual sera a epoca melhor para o CENESP a fim de que essa particão, como sempre estejam na mais avançada posição - ad ministrativamente como cientificamente falando. - Ha tanta coisa a estudar, pois todas as universidades e Escolas de Pedagogia estao atraz dos dados, estamos constantemente solicitados em entrevistas ,TV etc... CENESP estará em breve da mesma maneira solicitada dar informações e mais recentes dados . Talvez Dr.Kirk, tambem seria utili nesse trabalho com esse grupo de bem dotados.

Aqui vai nosso jornalzinho, onde a Sra poderá ver o interesse cada vez maior do pessoal que já está se preocupando com o ano de 2000.

Com melhores votos para seu produtivo trabalho - A nossa bonissima Olivia uma " abraçada" bem amiga e carinhosa.

P.S.Yolanda nos trouxe muitos dados interessantes - mormente sobre a Fundação Gulbenkian, que pode ser melhor aprov eitada pelo Brasil e ,quem sabemplo CENESP - MEC ?

Helena Antipoff

Fonte: Acervo pessoal de Sarah Couto Cesar.

Em ambas as cartas, podemos perceber a preocupação por parte de Helena Antipoff de que o recém-criado CENESP fosse incluído nas discussões sobre as questões do bem-dotado, assim como colocou à disposição a estrutura da Fazenda do Rosário para ações a serem realizadas por este órgão.

A participação da educadora russa nos acontecimentos da história da Educação Especial brasileira foi assim retratada pela entrevistada em palestra proferida em 1992:

A influência de D. Helena nas grandes decisões governamentais principalmente no que diz respeito à criação de órgãos destinados a concretizar as políticas de ação dirigidas àqueles indivíduos que hoje se denominam portadores de necessidades especiais é incontestável. Curiosamente, porém, o nome de Helena Antipoff não aparece na primeira linha nestes acontecimentos, como Presidente ou Diretora de algum destes Órgãos. A sua influência embora decisiva e essencial caracterizava-se sempre por uma postura de cautela e modéstia. Por essa razão não encontramos o nome de D. Helena como Diretora Presidente ou Coordenadora de qualquer um desses órgãos. Sempre que convidada para um cargo dessa natureza ela vacilava, apresentava argumentos nem sempre convincentes e persuadia as autoridades para que alguém de sua confiança assumisse (CESAR, 1992, p. 46).

A importância de Helena Antipoff para a Educação Especial brasileira é indiscutível, prova disso é a bibliografia¹²¹ que tem sido produzida a respeito do trabalho realizado pela educadora. Com relação ao período histórico abordado nesta dissertação, a participação de Helena ocorreu através de suas formulações teóricas, tanto nas questões educacionais quanto de política pública. Sua influência marcou a trajetória profissional da entrevistada, que começou o percurso na Educação Especial trabalhando diretamente com Antipoff e de quem recebeu orientações. Sarah Couto Cesar citou Helena Antipoff várias vezes durante as entrevistas, a quem se dirigia como “Dona Helena”, numa expressão de respeito.

Neste capítulo, no exercício para compreender como a primeira diretora-geral do Centro Nacional de Educação Especial explicou a criação deste órgão, analisamos suas falas a partir da seguinte questão: quais teriam sido os possíveis motivos para a efetivação do Centro? E as referências presentes nas entrevistas permitiram a identificação de nomes que participaram do processo de institucionalização da Educação Especial brasileira.

Pela análise realizada foi possível inferir que Sarah Couto considera o CENESP como forma das autoridades brasileiras da época darem conta de suprir a inexistência de um órgão, no Ministério da Educação, direcionado aos “excepcionais”. Faltava uma política que atendesse de forma global à Educação Especial no cenário nacional, destinada a todos os tipos de “excepcionalidade”, integral e com recursos próprios.

O que Sarah denominou como “vontade política das autoridades”, consideramos como medida governamental para responder ao projeto de desenvolvimento proposto para o momento histórico do país. Desta forma, a Educação Especial foi considerada “área prioritária” quando o educar o “excepcional” ganhou sentido de potencial incorporação deste público no mercado de trabalho.

Pelos documentos examinados, a obrigatoriedade da educação dos 7 aos 14 anos e a compreensão de que a Educação Especial fazia parte da educação geral foram duas ideias basilares para defesa da adoção de ações estatais no atendimento nacional aos “excepcionais”.

Foi possível perceber também pelas análises das entrevistas e dos documentos que, na constituição do CENESP, foram elementos influenciadores as participações dos assessores dos EUA (“os grandes”), das “figuras importantes” que trabalharam em prol dos “excepcionais”, tanto no setor privado quanto no público.

O CENESP instituído oficialmente em julho de 1973, pelo Decreto nº 72.425, foi inaugurado em dezembro deste mesmo ano, “em sessão festiva, com a presença do Exmo.

¹²¹ Sobre vida e obra de Helena Antipoff vide Campos (2010), Cassemiro (2018), Borges (2014, 2015a, 2015b), Rocha (2017), entre outros.

Senhor Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, e várias autoridades federais e estaduais” (BRASIL, 1974c, p. 21).

Figura 8: Fotografia da inauguração do CENESP



Fonte: Acervo pessoal de Sarah Couto Cesar

O CENESP foi criado para dar conta de medidas a serem adotadas a nível nacional para o atendimento dos “excepcionais”. Nesse sentido, no último capítulo desta dissertação, trabalhamos com o estudo das ações realizadas pelo Centro Nacional de Educação Especial, no período de 1973 a 1979, de forma a compreender as características da política praticada pelo Centro.

CAPÍTULO 4

AÇÕES DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO AOS “EXCEPCIONAIS” POR PARTE DO CENESP (1973 a 1979)

Este capítulo final tem o propósito de responder a um dos objetivos específicos apresentados para a pesquisa, que foi o de mapear as ações desenvolvidas pela atuação do CENESP para a Educação Especial brasileira, no período de 1973 a 1979.

Para dar conta de pesquisar as atividades realizadas nesta primeira fase de vigência do Centro Nacional de Educação Especial, os dados foram coletados a partir da pesquisa documental (BRASIL, 1974b, 1974c, 1974d, 1975a, 1975b, 1976, 1976b, 1977, 1978c) e bibliográfica (AUTRAN & LOUREIRO; CARDOSO, 2018; EDLER, 1977; SIEMS, 2016; SILVA, 2017). Esses dados foram analisados em diálogo com as falas da primeira diretora-geral do CENESP. Ela contou-nos sobre algumas ações realizadas pelo órgão.

De acordo com o Relatório de Atividades do Grupo-Tarefa Implantação do CENESP (Brasil, 1974c, p. 37), esperava-se que o Centro Nacional de Educação Especial desenvolvesse suas ações em nível nacional e para todas as categorias de “excepcionalidade”. Para dar conta deste objetivo, as atividades a serem realizadas deveriam: 1. “promover a criação e manutenção dos serviços de Educação Especial” e 2. “formação, aperfeiçoamento e atualização de pessoal docente e técnico para atendimento ao excepcional”.

Pires (1974, p. 41) afirmou que o campo de atuação do CENESP incluía a área federal e a assistência técnica e financeira aos estados, com a incumbência de planejar e/ou coordenar, acompanhar e/ou executar, avaliar e revisar os programas e projetos de educação especial da área do MEC; os das unidades federadas que recebem assistência técnica e/ou financeira do Ministério da Educação e Cultura; os programas e projetos interfaces pelos quais seja responsável ou dos quais participe”.

Nas Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1974b) foram colocadas como prioridades: promoção da formação, aperfeiçoamento e atualização dos recursos humanos, bem como de levantamentos, estudos, pesquisas e experimentação, desenvolvimento de programas de interfaces. Já, no Projeto Prioritário, o foco estipulado para a atuação do CENESP foi colocado na expansão quantitativa da Educação Especial, por meio da “programação de apoio técnico da Educação Especial” para os anos de 1974 a 1978.

Com base nestas proposições dos textos oficiais citados nos parágrafos anteriores que buscamos apresentar e analisar a atuação do órgão criado para gerir a política de educacional

direcionada aos “excepcionais” no período de 1973 a 1979. Para tal, organizamos o texto em duas partes, a saber: as primeiras ações realizadas no ano de 1973 e as medidas efetuadas a partir de 1974.

4.1 Primeiras ações do Centro Nacional de Educação Especial – 1973

Conforme já mencionado anteriormente no capítulo 3, o CENESP foi formalmente estabelecido no dia 3 de julho de 1973, pelo Decreto 72.425. No período de agosto deste mesmo ano a fevereiro de 1974 funcionou o Grupo-Tarefa responsável pelo cumprimento das ações administrativas necessárias para a instalação do Centro Nacional de Educação Especial, dentre elas a avaliação das atividades realizadas pela CADEME e pela CNEC no primeiro semestre de 1973 e a reforma do prédio que abrigaria o órgão recém-criado, cuja sede foi inaugurada em dezembro deste mesmo ano.

Em cumprimento às atividades administrativas necessárias à implantação do Centro Nacional de Educação Especial, o Grupo-Tarefa também realizou algumas ações que podem ser consideradas como as primeiras efetivamente concretizadas no âmbito da atuação do CENESP, pois este órgão estava formalmente instituído como responsável por gerir a política de atendimento aos “excepcionais”.

A primeira destas atividades foi a “Entrosagem do CENESP com Órgãos e Programas do MEC, outros Ministérios, Secretarias e demais instituições”, a “entrosagem” visava conseguir o máximo de eficiência com o menor custo operacional, no sentido de evitar a duplicação de esforços e recursos. As iniciativas tomadas nesta direção foram: 1) entendimentos preliminares com o SEEC para levantamentos necessários ao planejamento da Educação Especial; 2) participação no VI Encontro de Secretários de Educação em Natal; 3) visitas a Secretarias de Educação para assessoramento técnico e financeiro; 4) Encontro dos Dirigentes dos Órgãos do MEC.

Relativo a este posicionamento de busca de articulação entre o CENESP e outras instituições, Sarah Couto explicou a partir da estratégia chamada de ação integrada, como pode ser verificado no trecho transcrito da entrevista realizada em 11 de dezembro de 2017:

Então uma das estratégias é o desenvolvimento da ação integrada. Então como é que fazia? O CENESP tinha um Conselho Consultivo que tinha pessoas de vários ministérios: da Saúde, da Justiça, da (...) Todos os ministérios que tem aí, que na época tinha todos aqueles ministérios faziam parte do Conselho; nós nos reuníamos uma vez por mês no CENESP. Era consultivo. Bom tinha todos os ministérios: [...] Trabalho, Justiça, Assistência Social.

Lembramos que as diretrizes básicas definidas para atuação do atendimento aos “excepcionais” previam a integração das áreas de educação, saúde, trabalho, justiça, assistência social (BRASIL, 1974b, p. 17). Relacionando a fala da entrevistada com esta orientação das Diretrizes, podemos considerar que a ação integrada, através do CENESP, era possibilitada pela atuação de seu Conselho Consultivo.

Nas considerações apresentadas para o Projeto Prioritário nº 35 (PIRES, 1974, p. 39), a entrosagem e/ou colaboração estabelecidas entre os órgãos, instituições e serviços públicos e particulares na Educação Especial visavam:

- a. *assistência ao educando “excepcional”* para aumento de oportunidades de educação realizada em melhores condições, com a disponibilização de bolsas de estudo, transporte, alimentação, material escolar e de compensação (próteses), tratamento médico, formação ocupacional e profissional, assistência trabalhista;
- b. *amparo legal*, com objetivo de oferecer oportunidades de educação e trabalho, de acordo com as condições apresentadas por cada indivíduo, com situação jurídica adequada e possibilidades de aceleração de estudos para os superdotados;
- c. *realização de estudos, pesquisas e experimentação* para melhor identificação e atendimento aos “excepcionais”;
- d. conscientização e participação comunitária, na direção de mudança de mentalidade em relação aos “excepcionais” e para conciliar esforços no atendimento adequado no lar, na escola e na sociedade.

Nesta proposição de que a “entrosagem” visava o “máximo de eficiência com o menor custo operacional”, para evitar a “duplicação de esforços e recursos”, inferimos a ideia de racionalização dos recursos, outro posicionamento que reforça a máxima da interferência das questões econômicas na política realizada pelas autoridades brasileiras em relação a educação.

Exemplo desta “integração” entre o CENESP e outros órgãos da estrutura administrativa no Brasil foi a Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto de 1977, regulamentada pela Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978, que estabeleceu os parâmetros para o planejamento e a implementação dos programas de atendimento aos “excepcionais” a cargo do Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e do Ministério da Previdência Social (MPAS).

No quadro abaixo, apresentamos as principais características da Portaria Interministerial de forma a comparar as esferas de atuação que estavam sob responsabilidade de cada Ministério.

Quadro 8 - Aspectos da Portaria Interministerial nº 186/78

	MEC	MPAS ¹²²
Natureza dos serviços especializados	Educacional	Reabilitação / Médico-social
Órgão responsável	CENESP ¹²³	LBA ¹²⁴
Público-alvo	Deficientes mentais educáveis, deficientes mentais treináveis, cegos, portadores de visão subnormal, surdos, parcialmente surdos, deficientes físicos, portadores de deficiência múltipla, portadores de problemas de conduta, superdotados ou talentosos.	Portadores de deficiência física, portadores de deficiência mental, portadores de distúrbios de comportamento, portadores de deficiência física, portadores de deficiência auditiva ou visual
Diagnóstico para encaminhamento aos serviços	_____	Tanto para encaminhamento ao sistema educacional quanto de reabilitação deveria ser realizado prioritariamente por meio dos serviços especializados da LBA ¹²⁵ .
Suporte técnico e financeiro ¹²⁶	Complementar às unidades federadas para expansão e melhoria do atendimento aos “excepcionais”.	As instituições especializadas conveniadas ou contratadas com atuação em reabilitação.

Fonte: Elaborado para fins desta dissertação.

¹²² No âmbito do MPAS existiam ainda os serviços de reabilitação profissional a cargo do INPS/MPAS.

¹²³ Os serviços poderiam ser prestados por órgãos ou entidades, públicas ou privadas, assistidos técnica e/ou financeiramente pelo MEC, por meio do Centro Nacional de Educação Especial.

¹²⁴ Legião Brasileira de Assistência (LBA) - órgão assistencial público brasileiro, fundado por iniciativa da primeira-dama Darcy Vargas, em em 28 de agosto de 1942, com intuito de prestar assistência às famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial; contava com o apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional da Indústria. Pelo Decreto-lei nº 593, de 27 de maio de 1969, é transformado em fundação, com o nome de Fundação Legião Brasileira de Assistência e manutenção da sigla LBA, vinculado ao Ministério do Trabalho e Previdência Social, por meio da Lei nº 6.439, de 1º de setembro de 1977. Através do art. 252 do Decreto nº 99.244, de 10 de maio de 1990, passa a ser vinculado ao Ministério da Ação Social. Com a Medida Provisória nº 813, de 1º de janeiro de 1995, art. 19 ocorre a extinção. Nesse momento estava vinculado ao Ministério do Bem-Estar do Menor (Fonte: <http://fonte.ufsm.br/index.php/legiao-brasileira-de-assistencia-lba>. Acesso em novembro de 2018).

¹²⁵ Quando da indisponibilidade de serviços especializados da LBA/MPAS para o diagnóstico de encaminhamento ao sistema educacional, era aceitável o aproveitamento dos recursos médico-psicossocial e educacional disponíveis na comunidade.

¹²⁶ O MEC e o MPAS, em ação intercomplementar, forneceriam apoio técnico e financeiro, de natureza complementar, às entidades especializadas, fossem públicas ou privadas que prestassem assistência médica, psicossocial e educacional aos “excepcionais”.

Embora a integração proposta entre a área da educação e campos de atuação no atendimento aos “excepcionais” estivesse prevista na organização proposta no Projeto Prioritário nº 35 e reafirmada nas Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial, Jannuzzi (2006, pp. 159 e 160) afirmou não ter sido concretizada a cooperação e que o resultado da Portaria Interministerial foi o incremento no número de serviços de reabilitação sem a mesma relação aos suportes educacionais.

Sobre essa questão, Mazzotta (2005) analisa a Portaria Interministerial nº 86 para identificar as tendências assumidas pela Educação Especial nas diretrizes e que foram refletidas na política educacional, concluiu que o atendimento educacional, de competência do MEC, pela atuação do CENESP, seguiu uma linha “preventiva/corretiva”, pois para o encaminhamento aos serviços especializados educacionais ficou estabelecida a exigência do “diagnóstico da excepcionalidade”, realizado prioritariamente pelos serviços especializados da LBA/MPAS. Outro fator usado por este autor para sustentar a explicação do sentido terapêutico ou clínico do atendimento educacional expresso na Portaria é a inexistência da exigência de professor especializado para o atendimento nas classes especiais, há apenas uma recomendação no sentido de “sempre que possível”.

Mesmo tendo chamado atenção para esse sentido “clínico e/ou terapêutico” que a Educação Especial assumiu quando desta necessidade de um diagnóstico para encaminhamento ao serviço especializado, Mazzotta (2005, p. 74) reconheceu ser uma “tarefa complexa”, no campo da Educação Especial, a utilização de um “diagnóstico classificatório” com vistas ao encaminhamento e classificação escolar, com implicações que o autor chamou de “éticas, ideológicas e até pedagógicas”, que comprometem a validade do mesmo.

Esta parece ser uma questão ainda não superada nas práticas da Educação Especial brasileira, exemplo disto é a pesquisa realizada por Paiva (2017) que, a partir da Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2011, do MEC e com base nos pressupostos da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, analisou o processo de avaliação e identificação de alunos com deficiência intelectual para o encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado em sete redes municipais de educação da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Dentre os resultados obtidos, ficou evidenciado a forte influência do modelo médico na concepção da deficiência e nas práticas avaliativas, o que tem resultado numa valorização do laudo no processo de verificação e identificação dos indivíduos com deficiência intelectual para o encaminhamento ao AEE. Neste sentido, perduram as parcerias com instituições especializadas privadas quando da impossibilidade de aquisição do parecer médico através de serviços públicos de saúde.

A segunda realização do CENESP foi dar conta das ações previstas para a Macro-Atividade “Continuidade da Programação de Educação Especial” que diziam respeito ao prosseguimento do programa iniciado pelas extintas CADEME e CNEC no ano de 1973. As atividades de natureza técnica realizadas pela CADEME no primeiro semestre de 1973 foram (BRASIL, 1974c, pp. 14-15):

1. curso de especialização para 50 professores, a partir do convênio com a Secretaria de Educação do Pará, realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, entre fevereiro e julho;
2. participação em Congressos e Encontros de instituições privadas (III Encontro das Apaes do Norte e Nordeste Brasileiro - abril; XIV Congresso da Sociedade Interamericana de Psicologia - São Paulo/maio; VI Encontro da Federação Nacional das Apaes - Porto Alegre/junho; III Encontro Nacional de Saúde Escolar - Guanabara/julho);
3. visitas¹²⁷ de inspeção para avaliação e controle de programas de Educação Especial em serviços oficiais e particulares;
4. contatos com Secretarias de Educação e instituições especializadas nas unidades federadas para apoio técnico e orientação na elaboração dos planos de aplicação dos recursos solicitados ao MEC;
5. exames e análises dos pedidos de auxílio para inclusão no plano de aplicação dos recursos consignados à CADEME em 1973.

Constam como ações desenvolvidas pela CNEC nos seis primeiros meses de 1973 (BRASIL, 1974c, p. 16):

1. formação de recursos humanos através do curso de especialização para 50 professores, fruto do convênio com a Secretaria de Educação do Pará, sob a execução da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, ocorrido nos meses de fevereiro a julho;
2. assistência técnica por meio do levantamento da situação de deficientes da visão do estado do Amazonas, do planejamento para concessão de recursos para produção de livros e equipamentos destinados a órgãos públicos e instituições particulares e do

¹²⁷ Instituições visitadas: Secretaria de Educação e Cultura do Amazonas, Secretaria de Educação e Cultura do Pará, Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, Secretaria de Educação e Cultura da Bahia, Apae de Salvador (BA), Instituto Pestalozzi da Bahia, Escola Intermediária Cora Faria Duarte (Além Paraíba/MG), Instituto Nacional Clovis Salgado (Carmo/RJ), Escola Intermediária João Salgado (Cordeiro/RJ), Ginásio Nossa Senhora do Rosário (Volta Grande/MG), Fundação Pestalozzi do Pará, Fundação Heitor Carrilho (Natal/RN) - (BRASIL, 1974c, p. 15).

planejamento para concessão de recursos aos Serviços de Educação estaduais, escolas residenciais, Centros de Reabilitação, Departamentos Regionais do SENAI.

No II Encontro das Apaes do Nordeste, o pronunciamento por parte da representante da CADEME¹²⁸ foi no sentido de apresentar a política do governo brasileiro na área do ensino especial. Dentre as considerações apresentadas, foi salientado que, mesmo não sendo possível dar conta de todo o programa estabelecido, as prioridades estabelecidas obedeciam a seguinte escala:

1. preparação e aperfeiçoamento de pessoal especializado;
2. instalação e incentivo ao desenvolvimento de serviços de educação especial nas Secretarias de Educação dos Estados da Federação;
3. doação de equipamentos e material didático às Secretarias de Educação, instituições especializadas como Apaes, Sociedade Pestalozzi e outras;
4. ajuda técnica para aprimorar as condições de funcionamento das entidades especializadas e ajuda financeira para suplementar os recursos de manutenção ou para construções destas mesmas entidades;
5. pesquisas, publicações e intercâmbio;
6. realização de seminários, encontros e congressos.

Para a concretização da prioridade relativa ao preparo e aperfeiçoamento de pessoal especializado foram realizados, por meio de convênios, 30 cursos em diferentes níveis e cargas horárias, a maioria direcionada ao aperfeiçoamento e especialização docente; solicitação encaminhada às autoridades para regulamentação de cursos para qualificação profissional para área da Educação Especial e instituição do registro e cadastramento do professor especializado; entrosamento com as universidades motivando para realização de ações (como por exemplo, a criação do Centro de Estudos do Excepcional na Universidade Federal do Ceará e o curso ministrado na Universidade de São Paulo - ambos em 1971; Seminário sobre a Participação da Universidade no Preparo Especializado - PUC-Rio/1972; cursos para Especialização de Professores nas Universidades do Ceará - setembro de 1972 - e do Pará - fevereiro de 1973). Relativo a segunda prioridade, foi dado estímulo à criação ou ampliação dos serviços de

¹²⁸ “A CADEME, como órgão federal, de ação educacional, tem como objetivo geral o planejamento, a coordenação, a descentralização na execução, o controle e a supervisão no que se refere à filosofia e política da educação e reabilitação de deficientes mentais, abrangendo os limites de sua competência as esferas federal, estadual e municipal” - (II Encontro das Apaes do Nordeste).

Educação Especial¹²⁹ das Secretarias de Educação do Norte ou Nordeste, com realização de Encontros Técnicos no Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí e Ceará.

Quanto às questões de suporte (ajudas técnicas e financeiras, doações de equipamentos e materiais) às entidades públicas e privadas houve suplementação de recursos a *grupo numeroso* de instituições consideradas a *qualidade dos serviços prestados* e a *necessidade dos recursos*. Para a continuidade da Programação até então desenvolvida para o atendimento aos “excepcionais”, por meio da CADEME e da CNEC, o Grupo-Tarefa realizou:

- a. análise dos pedidos de assistência técnica e financeira encaminhados às extintas Campanhas, com a seleção pautada nas necessidades apresentadas pelas instituições oficiais e particulares requerentes (era necessário que as solicitações estivessem de acordo com os objetivos do Projeto Prioritário nº 35)¹³⁰;
- b. assistência financeira às instituições públicas e privadas nas áreas de construção; material permanente, equipamento e instalação; formação de pessoal, manutenção; congressos; publicações.

A assistência financeira às entidades, executada pelo Grupo-Tarefa Implantação do CENESP (BRASIL, 1974c, pp. 24-30) e que consideramos como uma das primeiras ações deste órgão no atendimento aos “excepcionais”, atendeu a 48 (quarenta e oito) instituições, das quais majoritariamente (83%) estavam no setor privado (40), enquanto apenas 8 (17%) eram públicas.

Os valores direcionados aos serviços totalizaram Cr\$ 3.569.490,44, dos quais Cr\$ 2.965.240,34 para os serviços particulares e Cr\$ 519.835,10 para os públicos. Nas áreas de congressos e publicações, as verbas foram destinadas exclusivamente para as instituições privadas. O maior valor foi repassado para as tarefas de construção (Cr\$ 1.329.462,05) e o menor para as publicações (Cr\$ 33.840,340).

A formação de pessoal foi o único setor no qual os valores (Cr\$ 85.000,00) repassados para as entidades públicas foi maior que a quantia revertida para as instituições privadas (Cr\$ 60.500,00), embora a diferença não seja tão grande quando no comparativo com as outras áreas. Dentre as seis áreas contempladas com recursos no Plano para 1974, a qualificação profissional foi a segunda com menor destinação de verbas.

Com base nestes dados apresentados, é possível afirmar que as ações iniciais do CENESP deram continuidade a forma de atuação até então realizada para o atendimento

¹²⁹ No ano de 1972, os seguintes estados brasileiros contavam com algum tipo de serviço direcionado aos “excepcionais” nas respectivas Secretarias de Educação e Cultura: Acre, Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Guanabara, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo (CESAR, 1972, p.42).

¹³⁰ No Relatório da Comissão nomeada para os trabalhos relacionados a extinção da CADEME e da CNEC, há registros dos convênios celebrados entre a CADEME e instituições públicas e privadas desde o ano de 1968 até 1972. No caso da CNEC, os convênios aconteciam desde 1966 (BRASIL, 1974c).

educacional, com o expressivo repasse das verbas estatais para os serviços especializados privados; uma grande preocupação com a construção de espaços, o que coaduna-se com a linha de ação voltada para a expansão quantitativa da Educação Especial definida no Projeto Prioritário nº 35 (PIRES, 1974, p.41).

Chamou bastante atenção o fato da formação de recursos humanos ter recebido uma parcela bem pequena (Cr\$ 145.500,00 - pouco mais de 4%) do valor total dos convênios (Cr\$ 3.569.490,44) realizados no ano de 1973 pelo Centro Nacional de Educação Especial. Mesmo que todas as orientações para a política de atendimento aos “excepcionais” para este órgão dessem conta de prioritária a *programação de apoio técnico*, com a *formação* e o *aperfeiçoamento de pessoal docente* e de *especialistas*, bem como as ações da CADEME também colocava a preparação e o aperfeiçoamento de pessoal especializado como o primeiro item na escala de prioridade.

Os valores sobre a assistência financeira às instituições públicas e privadas apresentados anteriormente ratificam a supremacia do repasse das verbas públicas para as instituições privadas. Chama bastante atenção que das 40 entidades privadas atendidas em 1973 (BRASIL, 1974c, pp. 24-30), 17 eram APAEs, o que aponta para a importância política dessa organização (LAPLANE, CAIADO & KASSAR, 2016).

A participação das instituições privadas no atendimento aos “excepcionais” e sua ingerência nas decisões relacionadas com a Educação Especial, especificamente com as décadas de 1950 a 1970 está comprovada pelo estudo apresentado nesta dissertação. Como exemplo, retomamos os nomes de Antonio dos Santos Clemente Filho e o José Cândido Maes Borba, ambos ligados as APAEs e que exerceram o cargo de direção da CADEME. Lembramos também da carta do presidente da Federação Nacional das APAES quando da discussão do Parecer nº 878/72.

Segundo Laplane, Caiado e Kassar (2016), essa relação obedeceria ao princípio de intercomplementaridade de serviços presente na Portaria Interministerial 186/78¹³¹ e, significaria para o governo a possibilidade da oferta de “formas diferenciadas de atendimento”, enquanto para as entidades privadas o subsídio necessário ao funcionamento.

Mesmo com a mudança de paradigma para atendimento da Educação Especial, da integração dos anos 1970 a inclusão a partir dos anos 1990, a parceria público-privado

¹³¹ A Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978, regulamentou a Portaria nº 477, sobre o Planejamento e Implementação de Programas de Atendimento a “excepcionais”, que dentre suas definições fixou que o atendimento educacional seria prestado em estabelecimentos regulares, cursos e exames supletivos adaptados, em instituições especializadas ou em mais de um tipo de serviço simultaneamente.

permanece como marca da política atual, como pode ser explicitado pelos trabalhos de Paiva (2017) e das citadas autoras Laplane, Caiado e Kassar (2016).

Na análise realizada por Paiva dos Planos Municipais de Educação de sete municípios da Baixada Fluminense, os resultados evidenciaram uma diversidade de parcerias entre os setores públicos da educação desses municípios com variadas entidades (instituições e/ou fundações comunitárias, filantrópicas, confessionais, sem fins lucrativos, privadas, organizações não governamentais (ONGs) e organizações sociais (OS) - (PAIVA, 2017). Neste sentido, a marca histórica da parceria público-privada na Educação Especial está ratificada nos planos municipais examinados (PLETSCH & PAIVA, 2018).

A influência apaeana também foi percebida na redação final do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), sobre o debate da Meta 4, na qual a redação original que definia a universalização do atendimento ao público da Educação Especial na rede regular de ensino foi aprovada garantindo essa universalização preferencialmente na rede regular de ensino, com admissão das classes, escolas ou escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014). Nesse debate entre a defesa da educação inclusiva na rede pública e o atendimento educacional especializado complementar, a redação final do PNE (2014-2024) favoreceu as APAEs que defendiam a manutenção do termo “preferencialmente” (LAPLANE, CAIADO & KASSAR, 2016).

Para Pletsch (2014), um resultado desta parceria tem sido o fortalecimento das entidades privadas e as disputas nas questões educacionais que envolvem a Educação Especial constantes. Exemplo disto, o Decreto nº 7.611, de 11 de novembro 2011, permite que instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas ofereçam os serviços. O que para esta autora significou a flexibilização das ações políticas até então marcadas pelo modelo inclusivista.

Nesse contexto atual da disputas entre os defensores do paradigma da inclusão, no qual o atendimento deva ocorrer de forma não segregacionista no sistema regular de ensino, e os interesses das instituições particulares, com a permanência de outros espaços, chama atenção as medidas recentemente adotadas pelas autoridades brasileiras, como a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional 241 que congelou as despesas do Governo Federal por 20 anos, as discussões sobre a atualização da Política Nacional de Educação Especial e a recente mudança na estrutura organizacional do MEC de 2019.

Pelo Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) responsável pela Educação Especial foi extinta, e passam a vigorar duas Diretorias subordinadas a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, que guardam relação com as questões da Educação Especial, a

saber: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência e Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos.

Pelo atual panorama político, com o congelamento dos gastos públicos para áreas prioritárias como a educação, a mudança proposta para o MEC, com a separação entre as categorias que são público da Educação Especial possam acarretar maiores disputas políticas e uma bipolarização entre a “comunidade surda” e demais grupos das pessoas com deficiência.

A criação de um setor especificamente direcionado a “Educação Bilíngue de Surdos e outro de “apoio as pessoas com deficiência” não pode reforçar um conceito de que as “pessoas com surdez” não sejam deficientes? Há também que se considerar que a deficiência auditiva engloba outras categorias que não apenas os surdos. Por ora resta esperar que os acontecimentos vindouros mostrem os resultados desta opção governamental quanto às questões da Educação Especial.

Também é preciso refletir que as recentes ações governamentais sinalizam uma ameaça aos direitos sociais adquiridos pelo público da Educação e uma forma do Estado retirar de si a responsabilidade pela oferta e manutenção dos serviços, com a alegação da falta de recursos, com deslocamento para sociedade civil tal competência.

Nesse sentido, a importância do estudo da história da Educação Especial para conhecimento dos fatos, os agentes e as soluções adotadas em cada período, para uma reflexão sobre as permanências e mudanças, de forma que não pareçam novas as medidas consagradas e seja possível uma crítica fundamentada teoricamente.

Após esta problematização da relação público-privada e de suas consequências para a Educação Especial brasileira, voltamos a tratar das ações realizadas pelo CENESP no ano de 1973 com as considerações sobre a elaboração do “plano de aplicação dos recursos para os programados para Educação Especial em 1974”.

O Plano deveria seguir as orientações do Projeto Prioritário nº 35, com prioridade para a “preparação de recursos humanos de alto nível para atendimento das necessidades do CENESP”. Segue um resumo do “Plano Operativo” estabelecido:

Quadro 9: Plano Operativo para 1974

Número do Projeto	Nome do Projeto	Fonte do Recurso	Valor	Aplicação
1521.0907.2209	Assistência a Educação Especial	Recursos do Tesouro	Cr\$ 800.000,00	Manutenção do CENESP
5502.0907.1079	Desenvolvimento de Programas de Educação Especial	Recursos do Tesouro Salário - Educação	Cr\$ 2.000.000,00 Cr\$ 5.000.000,00	Continuidade do programa de Educação Especial mediante convênios com Secretarias de Educação e instituições particulares
2802.0904.1079	Desenvolvimento de Programas de Educação Especial	Encargos Gerais da União	Cr\$ 5.000.000,00	

Fonte: Elaborado para fins desta dissertação a partir de Brasil (1974c).

Os dados quantitativos dos programas definidos para o “Plano Operativo” do CENESP permitem apontar que a área com maior destinação de recursos foi o Projeto de nº 5502.0907.1079 - Desenvolvimento de Programas de Educação Especial, com destinação de Cr\$ 7.000.000,00 do montante dos Cr\$ 12.800.000,00 previstos no Plano.

As metas relacionadas para este Projeto foram: 1. construção, ampliação, adaptação, recuperação de estabelecimentos que atendem a “excepcionais”; 2. equipamento escolar e específico para escolas comuns, especiais e instituições especializadas; 3. manutenção de instituições e serviços de Educação Especial públicos e privados (BRASIL, 1974c, p. 32).

O Projeto de nº 2802.0904.1079¹³², também denominado de Desenvolvimento de Programas de Educação Especial - cujas metas davam conta de: a) levantamento e diagnóstico para Educação Especial; b) treinamento de recursos humanos (docente e técnicos) para Educação Especial; c) constituição de Grupo-Tarefa para elaboração do Projeto de Implantação do Centro de Medidas e Avaliação; d) constituição de Grupo-Tarefa para elaboração do Projeto de Implantação do Centro de Demonstração para alunos superdotados; e) constituição de Grupo-Tarefa para definir normas e especificações para construções escolares para

¹³² A responsabilidade para execução das ações delimitadas neste Projeto poderia ficar a cargo do CENESP, Grupos-Tarefa, Secretarias de Educação, Universidades, Instituições oficiais ou particulares (BRASIL, 1974a, p. 33).

“excepcionais” (em articulação com o CEBRACE); f) constituição de Grupo-Tarefa para analisar os currículos para Educação Especial e propor as adaptações necessárias; g) assistência técnica aos estados, territórios e Distrito Federal para organização dos serviços de Educação Especial; h) realização de congressos, encontros e seminários - recebeu menos verbas (Cr\$ 5.000.000,00) do que o de nº 5502.0907.1079.

Outra vez é possível perceber que, mesmo a área de formação de recursos humanos ter sido apontada como prioritária para atuação do CENESP, os dados até o momento apresentados quanto à destinação de verbas para as primeiras ações do Centro não dão conta de sustentar a primazia da capacitação profissional dos técnicos e docentes para o atendimento aos “excepcionais”. A comparação entre as ações realizadas pelo Centro Nacional de Educação Especial no segundo semestre de 1973 apresentaram um sentido de continuidade das ações realizadas pelas extintas Campanhas (CADEME e CNEC), como pode ser comprovado pelo próprio nome dado para designar as atividades efetivadas - *Continuidade da Programação da Educação Especial*.

Em continuidade a proposta de analisar as ações desenvolvidas pelo CENESP, abordamos no próximo tópico o período de 1974 a 1979.

4.2 Atuação do CENESP no período de 1974 a 1979

No início do ano de 1974, antes do término do Grupo-Tarefa Implantação do CENESP, foram elaborados três subprojetos, apresentados para apreciação da Secretaria Geral do MEC na segunda quinzena de janeiro de 1974, a saber (BRASIL, 1974c, p. 34):

- Subprojeto nº 8.4 - Reformulação de Currículos para Educação Especial;
- Subprojeto nº 13.6 - Capacitação de Recursos Humanos para Educação Especial;
- Subprojeto nº 20.4 - Assistência Técnica e Financeira às Instituições Privadas na área da Educação Especializada.

Estes subprojetos passaram a integrar o II Plano Nacional da Educação e Cultura (II PSEC), para os anos de 1975 a 1979, que na área educacional pretendia uma integração dos diversos sistemas de ensino brasileiros e entrosamento dos vários níveis escolares (pré-escola à pós-graduação). O resultado esperado desta integração era a economia de recursos, decorrente de melhor aplicação, maior eficiência e produtividade (BRASIL, 1976, p. 3).

No quadro abaixo, apresentamos as especificações da Educação Especial presentes no II PSEC:

Quadro 10: Educação Especial Brasileira no II PSEC

	Características
Sentido	Resultado da ação conjugada dos poderes públicos e da iniciativa particular.
Metas	1. Ampliar a capacidade de atendimento escolar aos excepcionais; 2. Especializar, aperfeiçoar e atualizar cerca de 21.500 técnicos e docentes; 3. Implantar 40 cursos de licenciatura na área de educação especial.
Objetivo Geral	Assegurar igualdade de oportunidades aos educandos que apresentam condições especiais de desenvolvimento biopsicológico ou físico.
Objetivo Específico	Integrar o excepcional ao sistema regular de ensino, sempre que for possível, proporcionando-lhe condições de acompanhar o processo educativo
Inovação e renovação do ensino	1. desenvolver pesquisas para identificar necessidades e formas de atendimento ao excepcional; 2. elaborar propostas curriculares adaptadas às diferentes categorias de excepcionais; 3. desenvolver métodos e técnicas de ensino individualizado que possibilitem a adaptação do processo de aprendizagem do excepcional ao plano de currículo da escola regular.
Recursos Humanos	1. habilitar o pessoal docente e técnico necessário ao atendimento de portadores de deficiências físicas ou mentais, bem como dos superdotados; 2. treinar o pessoal docente das escolas regulares que devam receber, para integração, os alunos subdotados.
Expansão e melhoria da rede física	Sem especificação no II PSEC
Planejamento e Administração	1. assegurar a progressiva articulação de ações das áreas de saúde, assistência social e emprego com as da educação, visando à prevenção, ao atendimento e à integração do excepcional; 2. prover assistência técnica e financeira às instituições que se dedicam aos alunos excepcionais.

Fonte: Elaborado para fins desta dissertação.

De maneira geral, o sistema educacional brasileiro foi colocado no II PSEC como ente destinado a assegurar a plena afirmação do indivíduo brasileiro enquanto pessoa, promover sua integração na sociedade e, por fim, capacitá-lo como “recurso para o desenvolvimento do país” (BRASIL, 1976, p. 33). A Educação Especial será influenciada por esta filosofia e a atuação do CENESP direcionada a dar conta tanto da integração do “excepcional” na sociedade quanto

“instrumentalizar” aqueles que apresentassem potencial para “contribuírem com o desenvolvimento do país”.

Além da elaboração dos Subprojetos que passaram a integrar o II PSEC, outras atividades não previstas no cronograma do Grupo Tarefa Implantação do CENESP foram realizadas no ano de 1974 (BRASIL, 1974c, pp.34-35):

1. Participação do Centro na Reunião de Dirigentes dos Órgãos do MEC, em Brasília, no período de 21 a 25 de janeiro, com a apresentação, por parte da gerente do GT de relatório sobre o CENESP e suas atividades;
2. Presença no VII Encontro de Secretários de Educação em Natal, ocorrido entre os dias 11 a 15 de fevereiro - a gerente do Grupo-Tarefa apresentou “Comunicação” (definição, estrutura, competência e atuação do Centro);
3. Realização da Primeira reunião do Conselho Consultivo em 7 de fevereiro, na qual foi apresentado aos conselheiros o CENESP, seus objetivos e suas metas.

Pela documentação acessada no arquivo pessoal de Sarah Couto, verificamos a existência de dois outros trabalhos apresentados no ano de 1975 e que guardam relação com as exposições listadas acima: “Atuação do CENESP na educação de excepcionais” e “Área de ação prioritária do Ministério da Educação e da Cultura.

O primeiro texto foi exposto na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no dia 8 de abril, e o segundo no VII Congresso Nacional da Federação Nacional das Apaes, em 22 de julho, no estado de São Paulo. Ambos os trabalhos versaram sobre o Centro Nacional como área prioritária do MEC; objetivos, competência e estrutura organizacional; atuação (identificação dos problemas da Educação Especial brasileira, diretrizes para atuação do Centro, as áreas e a sistemática da ação); exposição das metas para o período de 1975 a 1979.

Pelo teor das apresentações realizadas nestas cinco ocasiões, concluímos que as participações nestes eventos cumpriam o objetivo de apresentar a política de Educação Especial recém estabelecida para o atendimento educacional dos “excepcionais” tanto aos órgãos públicos quanto a sociedade civil, contribuindo assim para o conhecimento das propostas governamentais institucionalizadas no Centro Nacional de Educação Especial.

No Plano Nacional de Educação Especial, em conformidade com as diretrizes expressas no II PSEC, foram delimitadas as premissas para atuação do CENESP no período de 1977 a 1979, que são apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 11: Educação Especial Brasileira no Plano Nacional de Educação Especial - 1977/1979

Aspectos	Características
Objetivo Geral	Ampliação do atendimento aos “excepcionais”, no sistema regular e nas instituições especializadas, nos diversos níveis e tipos de ensino, com garantia da sua realização pessoal e integração social.
Objetivo Específico	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio técnico e financeiro: a. aos sistemas estaduais de ensino para organização dos diferentes serviços para tratamento dos “excepcionais” no ensino regular; b. às instituições particulares especializadas para atendimento às categorias que demandam assistência especial; - Capacitação de recursos humanos (técnico e docente de equipes multidisciplinares) para atendimento da educação precoce ao ensino profissionalizante; - Adequação do processo de ensino e aprendizagem para “excepcionais”, a partir da adaptação e experimentação de propostas curriculares para todas as áreas de “excepcionalidade”; - Implantação de serviços de estimulação precoce, com integração das áreas de saúde, assistência social e previdência, para efeito de prevenção e atendimento adequado; - Realização de estudos, pesquisas e experimentação para o atendimento dos educandos com problemas de aprendizagem escolar, com apoio as iniciativas existentes e busca de soluções inovadoras que possibilitem o aperfeiçoamento nesta área.
Diretrizes	<p>Ação de Extensão do Acesso à Educação¹³³</p> <p>Ação Otimizadora¹³⁴</p> <p>Ação Preventiva¹³⁵</p> <p>Ação de Aperfeiçoamento¹³⁶</p> <p>Ação Continuada¹³⁷</p>

¹³³ Extensão do atendimento educacional ao maior número de sujeitos (democratização do ensino) com garantias de ingresso, acesso a tratamento diferenciado e adaptado às condições individuais, progresso aos níveis escolares mais elevados de acordo com as aptidões pessoais (BRASIL, 1977, p. 15).

¹³⁴ Ação de otimização pensada para agregar os diferentes campos e esferas de atuação das autoridades governamentais e com enfoque inter e intra-sistêmico: federal, estadual, municipal e particular (BRASIL, 1977, p. 15).

¹³⁵ A educação desenvolvida numa ação preventiva, com planejamento e implementação de programas no campo da educação pré-escolar, com a integração de vários programas (alimentação escolar, saúde, educação sanitária e outros). O objetivo visado era a prevenção de deficiências ou carências e minimizar os efeitos do quadro instalado. A estratégia recomendada nesta direção de uma ação preventiva foi o diagnóstico e o atendimento precoces (Ibid, p. 16).

¹³⁶ A busca por soluções novas que possibilitem o aperfeiçoamento do sistema educacional, na premissa do máximo de eficiência com o menor custo operacional possível. Esta ação para a Educação Especial indicava um *padrão mínimo de qualidade* como indispensável para obtenção dos resultados esperados. Neste caso, a inovação deveria incidir em todos os componentes do sistema de atendimento adaptado aos “excepcionais” (Ibid, p. 16).

¹³⁷ Educação considerada como permanente, um processo contínuo. Para Educação Especial, este conceito significava envolver família com objetivo de prevenir e corrigir a deficiência, com organização de serviços educacionais especiais que possibilitassem ao “excepcional” sua auto realização, qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania (Ibid, p. 17).

Áreas Prioritárias	Cooperação Técnica e Financeira aos Sistemas Estaduais de Ensino Cooperação Técnica e Financeira às Instituições Privadas Capacitação de Recursos Humanos Reformulação de Currículos Organização e Desenvolvimento de Serviços de Estimulação Precoce Atendimento a Educandos com Problemas de Aprendizagem
Ações Complementares	Entrosamento com órgãos responsáveis por outros setores da administração com objetivo de revisão e complementação da legislação vigente; Incentivo a estudos, pesquisas e experimentação que visem tomada de decisões adequadas ao atendimento dos “excepcionais” e aos serviços de apoio técnico-administrativo da Educação Especial; Conjugação de esforços nas esferas federal, estadual, municipal e particular para ações específicas ¹³⁸ ; Integração progressiva das instituições particulares de Educação Especial ao sistema estadual de ensino; Identificação e aproveitamento de novas formas de recursos; Informação e esclarecimento a comunidade.

Fonte: Elaborado para fins desta dissertação.

Dos três projetos prioritários estabelecidos no II PSEC, no Plano para 1977/1979 foram agregadas mais duas como campos de ação: a. Organização e Desenvolvimento de Serviços de Estimulação Precoce; b. Atendimento a Educandos com Problemas de Aprendizagem. Segundo estimativas publicadas no Plano, 8% dos estudantes “excepcionais” estariam na faixa etária menor que 7 anos, o que justificaria o atendimento precoce (BRASIL, 1977, p. 11). No Plano Nacional de Educação Especial (1977/1979) também estavam especificadas as ações a serem realizadas pelo CENESP para cada área prioritária.

A área de Capacitação de Recursos Humanos esteve interligada a todas as outras prioritárias e considerada como de caráter relevante por fornecer os profissionais qualificados para o desenvolvimento das outras ações programadas (BRASIL, 1977, p. 24).

Edler afirmou que a assistência técnica e financeira era o projeto de maior vulto do CENESP, pois eram disponibilizadas verbas aos Sistemas de Educação de todo Brasil e à rede particular. Dado este compatível com os valores expressos no quadro anterior, pois os valores

¹³⁸ Principais campos definidos para atuação na conjugação dos esforços: 1. identificação e diagnóstico; 2. prevenção da deficiência; 3. produção e distribuição de material didático e escolar especializado; 4. adaptação e incorporação de novas tecnologias educacionais; 5. formação profissional e emprego; 6. institucionalização de um sistema de capacitação de recursos humanos para Educação Especial; 7. apoio técnico e financeiro às instituições privadas; 8. assistência psicomédico-social aos “excepcionais” (BRASIL, 1977, p. 29).

programados para as áreas de “cooperação técnica e financeiras aos sistemas de ensino e às instituições privadas” somavam 73% do valor total para os anos de 1977 a 1979.

O montante dos recursos destinados à Cooperação Técnica e Financeira às Instituições Privadas continuaram a serem os mais volumosos e representaram aproximadamente 59% do valor destinado as ações para Educação Especial para o triênio.

Pelas análises apresentadas ao longo deste texto, é possível afirmar que desde a atuação das Campanhas (CADEME e CNEC) até o ano de 1979, sob gerência do CENESP, o repasse de verbas realizado pelas autoridades brasileiras às instituições privadas que prestavam serviços ao público da Educação Especial sempre ocuparam o maior montante.

Neste sentido, compreendemos esta relação público-privada como “simbiótica”, pois tanto o poder público quanto à iniciativa privada foram favorecidos: uma vez que as entidades particulares tinham certa garantia orçamentária para realização de suas atividades e o poder estatal desenvolvia suas ações contando com a estrutura (física e profissional) dos organismos privados.

Apontamos também que a transferência das verbas públicas obedecia aos critérios estabelecidos pelas próprias autoridades, como ocorrido em 1973 quando os pedidos de assistência técnica e financeira deveriam estar de acordo com os objetivos expressos no Projeto Prioritário nº 35.

A meta era atender no total 270¹³⁹ entidades entre os anos de 1975 a 1979, com recurso total de Cr\$ 180.498, 825 proveniente do Tesouro Ordinário não-vinculado. A finalidade da assistência prevista para o período era a de “promover a expansão e a melhoria qualitativa do sistema de Educação Especial, propiciando recursos técnicos e financeiros que garantam a continuidade das atividades e ampliação das entidades particulares que atendem a educandos das várias categorias de excepcionalidade” (BRASIL, 1978c).

A seleção das entidades obedeceu a critérios baseados na otimização dos recursos do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1978c). As instituições eram selecionadas com base no preenchimento de formulário (roteiro) encaminhado anualmente às requerentes dos recursos. Quando da seleção eram realizadas visitas de um representante do CENESP para verificação das informações (CARDOSO, 2018). O auxílio às instituições particulares não foi política específica da Educação Especial: o ensino superior particular no Brasil cresceu mais que o ensino superior público na década de 1970, ou seja, a política educacional brasileira, como um todo neste período, direcionou recursos aos serviços privados de educação

¹³⁹ Não foi possível precisar quantas instituições privadas foram beneficiadas pelos repasses de recursos através do CENESP no período de 1973 a 1979.

(JANNUZZI, 2006). Exemplo de ação realizada como “cooperação técnica e financeira aos sistemas estaduais de ensino” foi o Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai¹⁴⁰, desenvolvido através do acordo entre o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e a Organização dos Estados Americanos (OEA)¹⁴¹. Dentre as metas estabelecidas para o desenvolvimento do Programa estava a de

difusão de conhecimentos adquiridos na área da educação especial, através da elaboração de material técnico e divulgação. Esse material servirá de apoio a educação especial, contribuindo para a criação de uma bibliografia brasileira especializada e de veículo de informação para esclarecimento da comunidade quanto aos problemas relacionados ao atendimento aos “excepcionais” (PEREIRA, 1977, p. 9).

Em cumprimento a esta finalidade da produção de material técnico foram elaborados quatro livros que apresentam característica teórica sobre os temas abordados: a. Deficientes físicos não-sensoriais (1975); b. Integração do excepcional na força de trabalho (1977); c. Deficiência visual (1978); d. Estimulação Precoce - Informações básicas aos pais e aos profissionais (1978).

A proposta a ser desenvolvida para atendimento aos deficientes físicos não-sensoriais seria realizada na região oeste do estado do Paraná, com atendimento a 19 municípios, a ser iniciada em 7. O objetivo das ações era prover assistência sócio-educacional aos deficientes físicos não-sensoriais com vistas à integração no sistema educativo e participação na força de trabalho (BAPTISTA, 1975, p. 13).

O documento “Deficientes físicos não-sensoriais” (BAPTISTA, 1975) tem caráter informativo (teórico) que apresenta questões históricas, conceito da deficiência física não

¹⁴⁰ O Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil - Paraguai -Uruguai foi originado em 1967, a partir da "Declaração dos Chefes de Estado Americanos", Punta del Este, Uruguai, em reconhecimento do campo educacional como prioritário para o desenvolvimento dos países latino-americanos.

A proposta era de cooperar com os governos brasileiro, paraguaio e argentino no fortalecimento da infraestrutura educacional de duas sub-regiões limítrofes dos países envolvidos (locais de realização das atividades e obras da represa binacional de Itaipu - fronteira Brasil/Paraguai, e Programa de Desenvolvimento da Bacia da Lagoa Mirim, na fronteira do Brasil/Uruguai).

Os objetivos do Projeto eram “apoiar e promover o desenvolvimento da educação, estudando e experimentando novos métodos e formas de educação geral e para o trabalho, preferencialmente nos níveis de educação fundamental e média; realizar estudos e pesquisas destinados a aperfeiçoar e a atualizar os métodos, materiais didáticos, especializar pessoal a nível de pós-graduação e prestar assistência técnica; promover a realização de estudos, pesquisas e planejamento educacional; dar apoio, assistência técnica e cooperação à pesquisa e à especialização de recursos humanos no campo da educação geral, técnica e especial” (BRASIL, 1978b, p. 6).

¹⁴¹ A Organização dos Estados Americanos (OEA) foi fundada em 1948, com a assinatura da Carta da OEA, na Colômbia. Atualmente a OEA congrega 35 Estados independentes das Américas e funciona como fórum governamental político, jurídico e social (Fonte: <http://www.oas.org/pt/>. Acesso em novembro de 2018).

sensorial, causas, tipos de deficiência física, aspectos para avaliação, métodos de ensino, tipos de programa de educação especial, aspectos profissionais, interação na comunidade.

Consta também no texto todo detalhamento das ações a serem realizadas pelo projeto na área específica da deficiência física não sensorial (objetivos geral e específicos, rede de instituições que poderiam ser usadas, recursos físicos e humanos, integração na rede regular, classe especial anexa à escola comum, serviço itinerante, habilitação e colocação profissional, conscientização da comunidade, estratégias - prevenção, diagnóstico e orientação).

O Departamento Estadual de Educação do Paraná treinou 10 professores para atuação com deficientes motores. Este Departamento era responsável pelo encaminhamento dos indivíduos para instituições conveniadas, como a Associação Paranaense de Reabilitação (APR). O Grupo Escolar Barão do Rio Branco que contava com classe especial integrada. Somando-se a estas instituições, a Escola Nabil Tacla e o Centro de Habilitação Profissional eram considerados como possíveis locais para composição de uma rede de atendimento aos deficientes não-sensoriais.

Em “Integração do excepcional na força de trabalho” (PEREIRA, 1977)¹⁴², como diretriz para o desenvolvimento de ações voltadas ao preparo profissional do “excepcional” e sua integração na força competitiva ou protetiva do trabalho, são apresentados fundamentos filosóficos, retrospectiva histórica de documentos oficiais internacionais e de movimentos ocorridos no Brasil, fatores que influenciaram na defesa pela preparação do excepcional para o trabalho (psicológicos, sociais, tecnológicos, administrativos e legais), conceitos (habilitação e reabilitação), modelos de atendimento¹⁴³; exemplos de tipos de ocupação para deficientes “mentais”, físicos sensoriais (visual, auditivo) e físicos não-sensoriais; técnicas e recursos para treinamento profissional; indicações para avaliação vocacional pautado nos conceitos de elegibilidade e grau de capacidade para execução da tarefa ou desempenho da função/emprego; relação de pesquisas realizadas no Brasil sobre a profissionalização do “excepcional”; formação de recursos humanos.

Nesta concepção de um documento informativo de orientação básica, para divulgação de conhecimentos sobre a temática da deficiência visual, a publicação de Lemos (1978) trouxe informações a respeito deste tema como: a. caracterização da deficiência visual; b. etiologia; c.

¹⁴² Nos anexos deste livro estão presentes modelos de fichas de avaliação e acompanhamento do trabalho desenvolvido por "excepcionais" utilizados na Sociedade Pestalozzi do Brasil, Instituto Helena Antipoff e Miniplan/APAE/1973/São Paulo.

No Anexo VII reproduzimos um modelo de folheto de divulgação sobre a temática da inserção do “excepcional” no mercado de trabalho.

¹⁴³ Modelos de atendimento apresentados no documento: oficinas pedagógicas, escola-empresa, oficinas-protegidas, centro de reabilitação (PEREIRA, 1977, pp. 38-45).

orientações sobre a conduta para com as pessoas cegas; d. aspectos da história do atendimento educacional as pessoas cegas.

Estimulação precoce: informações básicas aos pais e aos profissionais (RAMOS, 1978) fornece orientações destinadas aos pais e profissionais que prestavam atendimento as crianças “excepcionais” na primeira infância e como proposta de servir de guia de orientação para o desenvolvimento de programas de estimulação precoce.

Desta forma são abordados no livro: a. conceito de estimulação precoce; b. orientações para a observação do desenvolvimento do primeiro mês de vida até dois anos e 11 meses; c. cuidados na assistência à gestante e no nascimento; d. orientações quanto aos estímulos visual, olfativo, gustativo, tato, auditivo, motor, cognitivo, linguagem, assistência a rotina diária; e. instruções para estímulos nos segundo e terceiro anos de vida (área: sensorio-perceptiva, motora, cognitiva, linguagem, treinamento de hábitos); e. sugestões dos recursos (materiais) usados na estimulação (áreas dos sentidos, motora, cognitiva e da comunicação, hábitos de rotina; f. orientações de como utilizar os serviços de estimulação precoce.

As publicações resultantes do Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil - Paraguai- Uruguai apresentam este caráter de manual de instruções quanto ao atendimento a ser direcionado aos “excepcionais”. Outra característica também presente nos textos direcionados aos deficientes “mentais”, físicos e visuais é a defesa da integração do “excepcional” à sociedade com sentido de “capacitação para mão de obra”, ou seja, a participação da pessoa “excepcional” como economicamente ativa; exemplificado pela citação a seguir: “integração do excepcional, não só no sistema de ensino, mas também como etapa final, no mercado normal de trabalho” (PEREIRA, 1977, p. 16).

O Seminário Sobre Planejamento da Integração no Atendimento aos Excepcionais, ocorrido em Foz do Iguaçu, Paraná, em 1976, contou com a participação de estudiosos para discussão sobre planejamento da Educação Especial para todo Brasil (SILVA, 2017).

Em resposta a meta relacionada a levantamento e diagnóstico para Educação Especial definida no Plano Operativo foram publicados dois volumes com dados estatísticos sobre o território nacional. O objetivo desta ação era “contribuir para o desenvolvimento de estudos e programas de planejamento da Educação Especial” (BRASIL, 1975b):

1. Educação Especial - Dados Estatísticos - 1974 - 1º volume (BRASIL, 1975a). Os dados quantitativos apresentados dizem respeito:
 - a. estabelecimentos pela unidade da federação, dependência administrativa (federal, estadual, municipal, particular) e natureza (ensino regular, instituição especializada), subvenções, modalidade de atendimento educacional (classe comum, classe comum com

consultor, sala de recursos, classe especial anexa à escola comum, classe especial anexa a hospital, escola empresa, oficina pedagógica, atendimento itinerante, escola especial, outra), tipos de dependências oferecidas aos docentes e discentes;

b. prédios por unidade da federação, dependência administrativa (federal, estadual, municipal, particular), localização, regime de ocupação (alugado, cedido, próprio), característica da construção (para fins educacionais, adaptado), tipo de parede (tijolo, taipa, madeira, outro), tipo de piso (madeira, cimento, cerâmica, terra outro), tipo de forro (laje, madeira, esteira, outro), tipo de cobertura (telhado, zinco, palha, outro), instalação (sanitária, hidráulica, elétrica);

c. pessoal docente por grau de formação (não titulado, 2º, 3º, 4º graus) e sexo, especialização e duração dos cursos; pessoal técnico por tipo de atendimento (educacional, médico, paramédico, psicológico, assistência social, outro) e sexo, grau de formação; pessoal administrativo por grau de formação, função (direção, administração, auxiliar) - todas as classificações foram apresentadas segundo as unidades da federação, dependência administrativa (federal, estadual, municipal, particular) e localização;

d. alunado por modalidades de atendimento (ensino regular, instituição especializada, escola especial¹⁴⁴, centro de reabilitação¹⁴⁵, oficina pedagógica, clínica¹⁴⁶, oficina protegida¹⁴⁷, centro ocupacional¹⁴⁸, clínica de orientação¹⁴⁹, hospital, creche¹⁵⁰, escola empresa¹⁵¹, hospital-dia¹⁵², outra modalidade,) e regime de funcionamento (internato, semi-internato, externato, ambulatorial), natureza da excepcionalidade (deficientes da visão, da audição, físicos, mentais,

¹⁴⁴ Instituição que presta atendimento aos “excepcionais” com currículos, programas e atividades adaptadas aos tipos de “excepcionalidade” (BRASIL, 1975a).

¹⁴⁵ Organização com serviços para adolescentes e adultos “excepcionais” que, sob a orientação de equipe multi e interprofissional, avalia, trata, treina profissionalmente para reintegração, força de trabalho e sociedade, com desenvolvimento máximo das capacidades residuais (BRASIL, 1975a).

¹⁴⁶ Local com médicos, psicólogos, pedagogos e outros especialistas que presta atendimento a excepcionais (BRASIL, 1975a).

¹⁴⁷ Organização, voluntária ou não, sem fins lucrativos, com programa de habilitação ou reabilitação para adolescente e adultos “excepcionais”, com objetivo de promoção de emprego remunerado, com foco em certa independência e emancipação (BRASIL, 1975a).

¹⁴⁸ Recurso de assistência educativa com uso de trabalho manual como meio de educação e recuperação, aliado a outras atividades (música, esportes, escolaridade, atividades livres, outras), destinado a adolescente e adultos que, por suas características, não podem frequentar cursos escolares, oficinas escritórios ou outro trabalho profissional (BRASIL, 1975a).

¹⁴⁹ Atendimento prestado por equipe multi ou interprofissional aos “excepcionais”, com objetivo de orientação médica, psicopedagógica, social ou profissional (BRASIL, 1975a).

¹⁵⁰ Instituição com atendimento a “excepcionais” do nascimento a idade escolar e desenvolvimento de programas de estimulação precoce (BRASIL, 1975a).

¹⁵¹ Atendimento para adolescente e adulto “excepcional” que frequentam parte do tempo em escola comum ou especializada e parte em empresa em situação real de trabalho (BRASIL, 1975a).

¹⁵² Recurso assistencial que presta serviços terapêuticos ao paciente durante certo período do dia (BRASIL, 1975a).

portadores de deficiência múltipla e de problemas de conduta, superdotados ou talentosos), faixa etária (menos de 7 anos, de 7 a 10 anos, de 11 a 14 anos, de 15 a 18 anos, maior de 18 anos) e sexo - de acordo com as unidades da federação, dependência administrativa (federal, estadual, municipal, particular) e localização.

2. Cadastro Geral dos Estabelecimentos do Ensino Especial - 1975 - volume II (BRASIL, 1975b): levantamento com informações sobre as instituições (públicas e privadas) que compunham a rede de serviços de atendimento aos “excepcionais”. As informações estão apresentadas por estado, município, cadastro (número de identificação de cada instituição), localização (urbana ou rural), natureza do estabelecimento (ensino regular ou instituição especializada), dependência administrativa (federal, estadual, municipal ou particular), ano de início das atividades, categoria da “excepcionalidade atendida”. O trabalho foi orientado pelo CENESP, coordenado e executado pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC).

A seguir apresentamos os dados coletados relativos ao Projeto Prioritário para área curricular.

O Projeto Prioritário Reformulação de Currículos para a Educação Especial previu que o CENESP realizasse duas ações entre os anos de 1975 a 1979: 1. elaboração de propostas curriculares adaptadas para algumas categorias de “excepcionalidade” (deficientes “mentais educáveis”, visuais, auditivos e superdotados) e 2. organização e desenvolvimento de projetos-pilotos para experimentação dos modelos de currículo por desempenho elaborados. O objetivo da atuação era oportunizar atualização e adaptação de propostas curriculares para “deficientes” e propostas de enriquecimento curricular para os superdotados (BRASIL, 1976c).

Universidades públicas e particulares¹⁵³ foram responsáveis pelas elaborações das propostas curriculares e pelo treinamento dos profissionais que desenvolveriam os projetos-piloto para implementação dos currículos (EDLER, 1977). As atividades eram resultados de convênios entre o CENESP e o PREMEN.

Entre os anos de 1975 e 1976 foram produzidas 27 propostas curriculares, todas para o 1º grau, nas seguintes áreas: deficiência intelectual (6 séries), deficientes visuais e auditivos (8 séries), superdotados (5 séries). Houve experimentação dos currículos em 4 unidades da federação, através de 10 projetos-pilotos (BRASIL, 1977, p. 25).

¹⁵³ A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) elaborou a Proposta Curricular para deficientes visuais para a 1ª série do 1º grau (BRASIL, 1979a). A Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios de Comunicação - PUC/São Paulo produziu a Proposta para deficientes auditivos para a 2ª série do 1º grau (BRASIL, 1979b). A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) também desenvolveu conteúdos curriculares.

Pelas pesquisas bibliográficas, foi possível comprovar dois exemplos da atuação por parte do CENESP quanto a Reformulação de Currículos:

1. estado do Piauí: a) Implantação do currículo reformulado para classes especiais para educandos com “deficiência mental” e problemas de conduta, para 1ª e 2ª séries do 1º Grau, para atendimento de 144 alunos nos municípios de Teresina, Água Branca e Luzilândia; b) Reformulação do currículo de 3ª, 4ª, 5ª e 6ª séries, para implantação em classes especiais “deficiência mental”, audiocomunicação e problemas de conduta, no município de Teresina (ROSADO, 2010, pp. 129 e 130);
2. Campos/Rio de Janeiro¹⁵⁴: projeto piloto realizado no Instituto de Educação Aldo Muylaert (IEPAM), nos anos de 1976 a 1979, para atendimento de 10 estudantes cegos ou com baixa visão, da 1ª a 4ª série. A orientação das atividades era a integração gradativa do estudante da classe especial para a classe comum. O material adaptado utilizado na classe¹⁵⁵ era disponibilizado pelo CENESP (jogos pedagógicos, de mesa, quebra-cabeça, jogo da velha, geoplano) - (CARDOSO, 2018, pp. 179-182).

Ação também colocada em prática pelo CENESP foi o envio de materiais para instituições com atendimento educacional aos “excepcionais”, como foram os casos verificados do Educandário São José Operário, que recebeu vários materiais entre 1975 e 1979 (CARDOSO, 2018, p. 186), e da Educação Especial em Roraima (SIEMS, 2016).

A formação destinada a prover profissionais técnicos e docentes habilitados para as funções necessárias ao atendimento dos “excepcionais” foi uma necessidade colocada desde os primeiros momentos de discussão para a constituição de um órgão próprio a gerir uma política de Educação Especial no cenário brasileiro e este é o próximo tema a ser problematizado neste texto.

Dentre os problemas colocados como próprios da Educação Especial brasileira, no período de elaboração do Projeto Prioritário nº 35, estavam a falta de infraestrutura técnico-administrativa e de quantitativo suficiente de pessoal especializado nas unidades federadas, bem como a insuficiência de docentes devidamente qualificados entre os profissionais da área da Educação Especial (PIRES, 1974, p.13). Problemas estes identificados a partir de levantamentos estatísticos (GALLAGHER, 1974).

¹⁵⁴ As duas professoras que desenvolveram o projeto receberam capacitação na UERJ para aplicação da proposta. Neste curso participaram 70 professores de vários locais do país (CARDOSO, 2018, p. 179).

¹⁵⁵ A principal diferença entre a classe especial do projeto do CENESP e as classes especiais que já funcionavam nas escolas públicas, era que nas do CENESP o aluno era integrado progressivamente à classe comum, e nas do estado, o aluno permanecia na classe especial, segregado dos demais alunos da escola. As classes especiais do estado eram separadas por tipo de deficiência ou poderia ser uma classe com deficiências diversas e dificuldades de aprendizagem (Ibid, p. 182).

A *programação de apoio técnico da educação especial*, situada como prioritária para os anos de 1974 a 1978, apresentava o empreendimento na direção de (PIRES, 1974, p. 42):

- *formação e aperfeiçoamento de pessoal docente e de especialistas*, realizada na provável ordem que se segue:

1. Equipe Central (responsável pela implementação da programação em nível nacional, envolvendo funções de planejamento, acompanhamento e avaliação; assistência técnica e financeira; apoio técnico da educação especial; informação e comunicação).
2. Equipes Estaduais (responsáveis pelo planejamento e coordenação da educação especial nos Estados).
3. Quadros especializados interdisciplinares federais e/ ou estaduais para estudo e experimentação de currículos, de medidas e avaliação e para centros de experimentação
 - Equipes interdisciplinares especializados, federais e/ou estaduais, para atuarem em núcleos de formação e treinamento de professores (faculdades de educação, institutos de educação, escolas normais etc.).
 - Equipes docentes para iniciarem um programa regular de preparação de recursos humanos para a educação especial na rede institucional do ensino de 1º e 2º grau, do ensino supletivo e do ensino superior.
4. Orientadores e supervisores da educação especial (áreas federal e estadual).
5. Professores especializados para as classes e escolas especiais, para salas de recursos e para ensino itinerante.
 - Professores de classes comuns.

Embora o Projeto Prioritário “Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial” tenha sido apresentado como o início das ações sistemáticas do CENESP para o treinamento de pessoal (técnico e docente), em diferentes níveis (doutorado, mestrado, especialização e atualização) e para atuação com os diferentes grupos de excepcionalidade (Brasil, 1976b); a temática sobre a formação de profissionais docentes para atuação na Educação Especial esteve presente no cenário brasileiro desde a década de 1940 com as instituições particulares e fez parte do período de atuação das Campanhas (CADEME e CNEC).

O objetivo geral da programação de recursos humanos a ser sistematizado pelo CENESP era de “promover o treinamento de recursos humanos para Educação Especial, visando à expansão e melhoria qualitativa do atendimento prestado aos excepcionais” (BRASIL, 1976b, p. 21). A formação seria custeada através de bolsas, mediante convênios entre o Centro Nacional de Educação Especial e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e/ou outros órgãos que pudessem assumir a responsabilidade financeira. A

coordenação também estaria a cargo do Centro, com as instituições públicas e particulares que atuavam na área de treinamento de recursos humanos como executoras.

Segundo documento¹⁵⁶ da Secretaria de Educação Especial¹⁵⁷, núcleo do Rio de Janeiro, que apresentou uma “Visão Retrospectiva da Atuação do CENESP”, entre os anos de 1973 a 1986, as agências executoras¹⁵⁸ eram selecionadas de acordo com a localização (possibilidade de funcionamento como polo irradiador) e as condições técnicas apresentadas (recursos humanos e materiais na oferta dos serviços de formação).

Dois foram os projetos definidos para esta linha de ação: a. Subprograma “Treinamento de Recursos Humanos”, Projeto/Atividade “Capacitação de Recursos Humanos”; b. Subprograma “Ensino Regular, Projeto/Atividade “Expansão e Melhoria da Rede de Ensino do 1º grau”.

No Projeto/Atividade “Capacitação de Recursos Humanos”, as metas, a quantidade e as especificações das bolsas são apresentadas abaixo:

- 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 Brasil;
- 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, com 4 doutorados e 16 mestrados 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. As áreas de especialização elencadas foram: educação especial, estimulação precoce e deficiência de audição;

¹⁵⁶ Este documento compõe o acervo pessoal de Sarah Couto Cesar.

¹⁵⁷ O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE) em 1986, quando a Coordenação Geral foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília.

¹⁵⁸ No Anexo VIII consta a relação das agências executoras do Projeto Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial no período de atuação do CENESP (1973 a 1986).

- 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, com vistas ao atendimento de estudantes integrados ao sistema regular de ensino. Os cursos seriam planejados pelas Secretarias de Educação com assessoramento técnico do CENESP e cada unidade da federação receberia um curso por ano cada.

O Subprograma “Ensino Regular, com ênfase na “expansão e melhoria da rede de ensino de 1º grau”, apresentou as seguintes definições:

- 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 Secretaria 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.

Após estas apresentações mais genéricas sobre os aspectos da qualificação profissional para o atendimento dos “excepcionais” presentes no II PSEC e no Projeto Prioritário Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial, passamos a apresentar as informações relativas às atividades realizadas pelo CENESP com objetivo de dar conta das proposições legais.

A primeira ação colocada em prática pelo Centro de Educação Especial com relação a prioridade da *preparação de recursos humanos de alto nível para atender as necessidades do CENESP* foi a realização do Seminário sobre Planejamento da Educação Especial, ocorrido na Universidade Federal do Rio de Janeiro, dirigido por Samuel Kirk e patrocinado pela Faculdade de Educação da UFRJ.

Samuel Kirk, na época do encontro, era professor da cadeira de Educação Especial da Universidade do Arizona e tinha formação de psicólogo e administrador. Foi o organizador do Serviço de Educação dos Excepcionais do governo dos Estados Unidos. A formação foi direcionada ao treinamento técnico da equipe do CENESP e o pessoal das Secretarias de Educação e outras entidades responsáveis pela implementação de programas de Educação Especial no Brasil.

O Seminário ocorreu entre os dias 24 a 29 de março de 1974 e era organizado em dois momentos: apresentação do palestrantes e debate com perguntas dos participantes.

No primeiro dia, a apresentação tratou da “Introdução ao Estudo do Excepcional”, com explanação sobre a classificação dos “excepcionais” (distúrbios de comunicação, desvios mentais, deficiências sensoriais, deficiências neurológicas e outros problemas de saúde, problemas de conduta, deficiências múltiplas) e as diferenças interindividuais e extra-individuais. As perguntas e respostas versaram sobre problemas de conduta e organização de um programa de Educação Especial.

A Organização de Programas de Educação Especial foi temática do segundo dia, com abordagens sobre Estimulação Precoce para os “Retardados Mentais”, Modelo de Habilidades Psicolinguísticas, Exemplos de Diagnósticos Educacionais e de Programa de Expressão Verbal, Organização de Serviços na Área Escolar, as Escolas Residenciais e a Nova Filosofia de Reabilitação.

O debate tratou do recrutamento de pessoal para o diagnóstico das crianças, necessidade da entrosagem das secretarias de educação e saúde no atendimento pedagógico ao excepcional, média de alunos para uma classe comum, aspectos importantes do diagnóstico educacional: instrumento de medida e avaliação.

No terceiro dia, o estudo discutiu o Treinamento de Pessoal para Área da Educação Especial, com apresentação sobre o treinamento dos administradores, exemplos de treinamento de professores em outros países (Inglaterra, EUA, União Soviética, Países Escandinavos, França), a reação dos pais dos excepcionais, treinamento de professores a nível de mestrado. Samuel Kirk apresentou também sugestões para treinamento de professores especializados e tratou do processo de seleção dos professores.

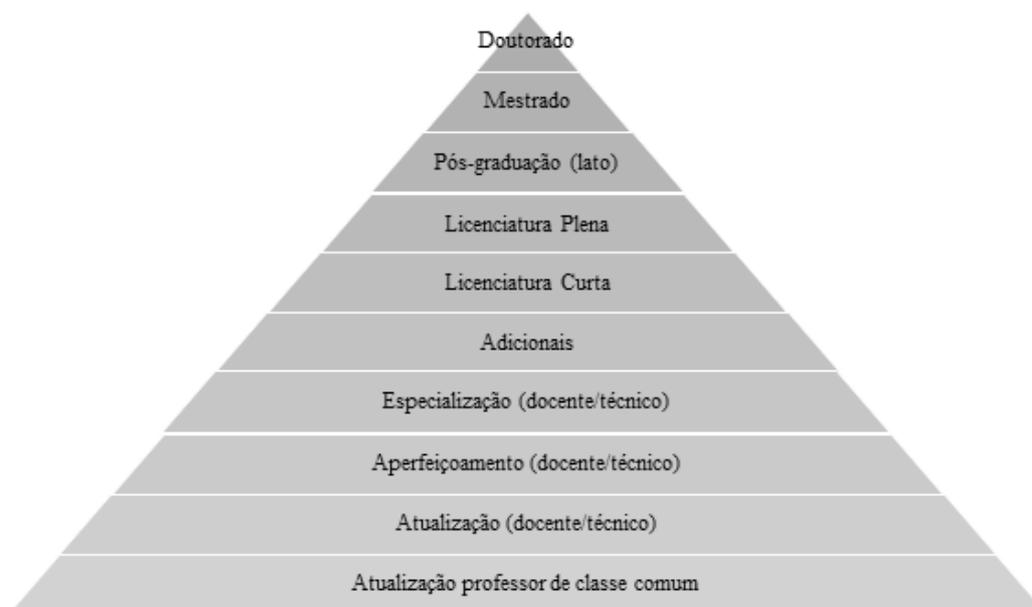
As perguntas feitas questionaram como “Treinar pessoal para atender o maior número de crianças, em menor espaço de tempo?”; “Problemas de conduta; dificuldades encontradas mesmo nos casos mais leves”; validade de um treinamento de 740 horas, possibilidade de haver na mesma classe especial pessoas com diferentes tipos de comprometimento.

Quanto ao contexto brasileiro, o professor Kirk apresentou que, como no caso do Brasil, havia poucos professores universitários especializados em Educação Especial seria necessário pessoal formado em psicologia geral, psicologia educacional, educação geral que pudessem ser treinados para se tornarem especialistas na área da Educação Especial, assim como sugeriu o treinamento de professores auxiliares que acompanhassem os alunos e desenvolvem os programas organizados pelos professores de Educação Especial.

A “Responsabilidade do CENESP, das Secretarias de Educação e Instituições Particulares em face do Planejamento da Educação Especial” foi assunto tratado no último dia do Seminário, com a discussão sobre a organização de programas para crianças deficientes a nível federal, estadual e da comunidade.

Para dar conta da formação definida no Projeto Capacitação de Recursos Humanos para Educação Especial foram realizados cursos em diversos níveis como apresentado a seguir:

Figura 9: Níveis dos cursos oferecidos no programa Capacitação de Recursos Humanos para Educação Especial¹⁵⁹



Fonte: Acervo Pessoal de Sarah Couto Cesar

No período de 1975 a 1986 foram treinados 6.389 professores de classe comum em cursos de atualização em todo o país. A formação docente no nível adicional resultou na qualificação de 629 profissionais, em todo território nacional, entre 1977 e 1986, nas áreas das deficiências “mental”, auditiva, física e visual. 581 pessoas concluíram cursos de licenciatura¹⁶⁰, em todas as regiões brasileira também entre 1976 e 1986¹⁶¹.

Como exposto no segundo capítulo desta dissertação, as habilitações em nível superior para atuação na área da Educação Especial ganharam espaço no início da década de 1970 em decorrência do Parecer 295 de 1969 do Conselho Federal de Educação (CFE).

Com relação ao projeto que possibilitou a formação de profissionais no exterior para atuação na área da Educação Especial, o surgimento do mesmo, a seleção e a fonte de recursos, Sarah Couto Cesar afirmou que a capacitação de pessoal surgiu da *necessidade de se prover o país com professores a nível de mestrado e doutorado, selecionados pela CAPES e com verbas fruto dos acordos MEC-USAID*:

¹⁵⁹ A Figura XX é uma reprodução de dados do documento “Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial - Visão Retrospectiva da Atuação do CENESP - 1973 a 1986.

¹⁶⁰ Os cursos de licenciatura incluíam noções sobre Educação Especial, mas com concentração nas áreas das deficiências “mental” e auditiva.

¹⁶¹ O período aqui apresentado extrapola o recorte definido para análise neste quarto capítulo, pois foram os dados encontrados na pesquisa.

Os cursos de especialização para treinamento para preparação de equipes técnicas para Educação Especial, entre 1979 e 1986, formaram 234 profissionais de vários estados brasileiros.

Uma das coisas que a gente falava era a capacitação de pessoal (...) oh! Mandar vinte e seis professores de graça pros Estados Unidos e com bolsa (Entrevista realizada em 10/11/2016).

Surge da gente no CENESP, com Maria Helena Novaes, com Olívia que já eram vinculadas à universidade, já eram vinculadas, mas não em Educação Especial. Quer dizer, elas então que deram a ideia.

Mas como é que nós vamos? Que as universidades não tinham estes cursos. Então como é que nós vamos fazer? Abrir aqui no Brasil esses cursos de universidade se nós não temos o corpo docente? Muito pouca gente formada em Educação Especial. (...) surgiu no CENESP, da nossa equipe, do CENESP, essa ideia surgiu daí: da necessidade de se prover o país com professores a nível de mestrado e doutorado e no exterior porque aqui não tinha pra compor então os cursos como hoje já existe, né?

(...)

Porque eu mandei, através da CAPES, aquelas professoras, que tem a Leila Nunes, é uma delas, né? E que foi pros Estados Unidos. Onde que a gente tinha dinheiro porque era o tempo do acordo MEC-USAID¹⁶². Onde tinha recursos financeiros, bastante recursos que deu para mandar estas professoras com tudo pago: universidades, estadia, alimentação, alojamento, tudo, entendeu? (Entrevista realizada em 15/08/2017).

Os primeiros cursos para formação em nível de mestrado para atuação na área da Educação Especial foram instituídos no final da década de 1970: em 1978 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e no ano seguinte na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Segundo a página oficial do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar (PPGEEs), a proposta para formação deste nível foi resultado da demanda após “o curso de especialização, no ano de 1977, para professores do ensino especial da cidade de São Carlos e região”¹⁶³. Tendo originado o Programa de Mestrado em Educação Especial - PMEE, com foco na deficiência mental, com objetivo de “desenvolver competências nas atividades de pesquisa, prestação de serviço e docência em Educação Especial”. Mahl & Munster (2015) constataram que o único programa de Pós-Graduação direcionado exclusivamente para a Educação Especial em todo território nacional é o PPGEEs-UFSCar.

O Curso de Mestrado em Educação (CMEd) da UERJ recebeu suporte do CENESP em parceria com a CAPES para sua instalação, por meio do repasse de verbas federais e apoio técnico, pelo potencial apresentado pela instituição para a formação de profissionais de todo o país na atuação na Educação Especial (CARDOSO, 1992). A primeira diretora-geral do Centro

¹⁶² Os acordos MEC-USAID já foram objeto de análise nesta dissertação e sabemos que possibilitaram o intercâmbio entre Brasil e EUA em diversas programas.

¹⁶³ Endereço eletrônico do PPGEEs: <http://www.ppgees.ufscar.br/programa/historico>. Acessado em outubro de 2017.

Nacional de Educação Especial reconheceu a contribuição da UERJ nas primeiras iniciativas do órgão, como podemos confirmar no trecho abaixo:

E a UERJ, eu quero também dizer que a UERJ foi uma das universidades que mais nos acolheu, tanto que ela fez primeiro os cursos, haja visto Rosana Glat e outros tantos, porque a UERJ realmente deu uma resposta muito boa (Data da entrevista 11/12/2017).

O II Seminário para Superdotados ocorrido em agosto de 1977 e a participação no Projeto Reformulação de Currículos são exemplos da parceria entre a UERJ e o CENESP.

Em decorrência do curso de mestrado na UERJ, houve a desativação do programa de bolsas de estudo no exterior para formação na área da Educação Especial e, a partir de 1979/1980, o CENESP passou a ofertar o suporte financeiro apenas para o mestrado no Brasil.

A formação para Educação Especial iniciada no final da década de 1970 guarda como características a influência de pesquisadores de outras áreas do conhecimento (marca da história da Educação Especial como um todo) e a participação dos profissionais pós-graduados no exterior (mestrado ou doutorado) sob a administração do CENESP (KASSAR, 2013b; MENEZES, 2012) e na vigência dos acordos MEC-USAID.

Segundo investigação realizada por Edler (1977), até maio de 1977, eram exclusivamente as verbas provenientes do CENESP que mantinham os cursos para qualificação dos profissionais (docentes e técnicos) para o atendimento aos “excepcionais” nos seguintes estados: Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Minas Gerais, Rondônia, Paraíba, Pernambuco, Maranhão, Rio Grande do Norte. Nos casos do Acre, Alagoas, Distrito Federal, Espírito Santo, Mato Grosso, Roraima, Sergipe, Pará, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Distrito Federal existiam recursos provenientes de outras fontes (cota estadual/federal). Fato este que pode demonstrar a forte dependência dos governos estaduais em relação ao governo federal no atendimento dos “excepcionais”.

Nas entrevistas, Sarah Couto Cesar sinalizou que foram enviados vinte e seis professores como bolsistas para formação no exterior, entretanto, em nosso levantamento de dados, conseguimos efetuar o levantamento dos seguintes nomes:

- Verena Pámela Seidl (PUC-Rio);
- Vera Margarida Moscoso Araújo (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).

O Projeto de Capacitação de Recursos Humanos para o período de 1975 a 1979 foi coordenado pela Professora Olívia Pereira. Como uma de suas ações propôs a qualificação de mestres em Educação Especial na George Peabody College for Teachers. No ano de 1976 foram selecionados 14 professores universitários e coordenadores de Secretarias de Educação dos estados da Bahia, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo, Pernambuco e do Distrito Federal¹⁶⁴.

Fruto do convênio CAPES/CENESP, no ano de 1977, os 14 bolsistas concluíram o Mestrado em Educação no George Peabody College for Teachers e mais 4 iniciaram os estudos no Exterior até setembro deste mesmo ano. Este mesmo convênio previa também a realização de 5 cursos de pós-graduação no Brasil: 2 para especialização e 3 de aperfeiçoamento, destinados aos técnicos das Secretarias da Educação e Cultura. O montante destinado ao Programa CENESP/CAPES foi de Cr\$ 2.443.200,00, dos quais Cr\$ 1.080.400,00 para as despesas no exterior e Cr\$ 1.362.800,00 no país (BRASIL, 1978b, p. 41). Até o ano de 1977, as bolsas para formação no exterior eram financiadas pelos Acordos MEC/USAID; após esta data, as verbas eram provenientes dos recursos próprios do Centro Nacional de Educação Especial.

A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que contava desde 1970 com a “Habilitação de Educador de Excepcionais”, ofereceu no ano de 1978 três bolsas de estudo para mestrado nos EUA a alunos egressos da Habilitação em Educação Especial do curso de Pedagogia da instituição. Duas bolsas foram utilizadas pelas professoras Verena Pámela Seidl e Vera Margarida Moscoso (AUTRAN & LOUREIRO).

¹⁶⁴ As informações apresentadas neste trecho foram obtidas a partir da Palestra da Professora Doutora Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes proferida no I Seminário de História da Educação Especial: Pesquisas, Políticas e Formação de Professores, realizado na UERJ, em 2017.

Apresentamos a seguir atividades realizadas pela PUC-Rio, como resultado da parceria entre o CENESP e o Departamento de Educação desta Universidade, com forte influência da professora Olívia Pereira que atuava nas duas instituições:

- a. Cursos de “Estimulação Precoce para o Deficiente Auditivo e para o Deficiente Visual”, direcionados a profissionais do INES e do IBC, com as especialistas argentinas, Maria Luiza Isabel Balestino e Maria Lucrecia Rincon, realizados em julho de 1975;
- b. Curso de extensão/aperfeiçoamento “Estimulação Precoce para o Deficiente Visual e para o Deficiente Auditivo”, com carga horária de 180 horas, desenvolvido em 1976, com objetivo de fomentar a implantação de serviços de Estimulação Precoce no IBC e no INES;
- c. Curso de aperfeiçoamento “Desenvolvimento de Recursos Humanos em Educação Especial”, fruto do convênio CAPES/ PREMEM/SEG/MEC/ PUC-Rio), carga horária de 180 horas, voltado a profissionais de Secretarias Estaduais de Educação dos estados da Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, em 1976.
- d. Curso de aperfeiçoamento “Métodos e Técnicas na Educação de Crianças com Retardo Mental”, direcionado a professores e técnicos das Secretarias de Educação de Brasília, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul; realizado em 1977 e ministrado pela Professora Doutora Laura Josephine Jordan (Universidade de Illinois - EUA). A proposta da formação foi a elaboração de um projeto para implantação de serviço de Educação Especial pelos participantes em seus locais de origem;
- e. Equipe de professores-supervisores da PUC-Rio realizou “Assistência Técnica a Serviços de Educação Especial de Secretarias de Estado de Educação e Cultura, como objetivo de supervisionar o trabalho realizado nos seguintes estados que eram polos para outras capitais da mesma região: na Bahia, no Ceará, em Minas Gerais, no Rio de Janeiro, no Rio Grande do Norte, no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina e em Sergipe, no ano de 1978;
- f. Curso de aperfeiçoamento “Métodos e Técnicas para o Aluno Deficiente Mental Educável” voltado a profissionais do Acre, Alagoas, Amapá, Ceará, Goiás, Minas Gerais, Pará, Piauí, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte, em 1978;
- g. Encontro para “Avaliação dos Cursos de Licenciatura em Educação Especial”, com abordagem de aspectos legais, financeiro-administrativos e o entrosamento curso/comunidade; com a participação de representantes de instituições públicas e privadas: Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade

Federal de Santa Maria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade de São Paulo, Faculdade de Ciências Humanas de Olinda, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, PUC-SP, PUC-Rio Grande Sul, Universidade Católica de Petrópolis, Universidade de Caxias do Sul, Universidade Metodista de Piracicaba, Universidade de Marília, Universidade Gama Filho, Fundação Universidade de Brasília, Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina, Conselho Federal de Educação, Conselho Estadual de Educação e Secretaria Geral do MEC. Evento ocorrido em novembro de 1978.

Pelo levantamento bibliográfico foi possível mapear estas outras formações também sob a administração do Centro Nacional de Educação Especial:

1. Seminário de Estudo sobre Legislação e Normas Aplicáveis ao Campo da Deficiência Mental, ocorrido entre os dias 7 a 9 de agosto de 1974;
2. Curso de Aperfeiçoamento na Educação de Deficientes Auditivos, oferecido pela Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios (DERDIC/RR) em conjunto com PUC-SP e CENESP/MEC; executado na PUC-SP, com carga horária total de 264 horas (180 horas + 84 horas de estágio), de 02 de agosto a 25 de setembro de 1976;
3. Semana de Estudos sobre a temática da educação dos superdotados, realizada na UFRJ, no período de 11 a 16 de agosto de 1976;
4. “Seminário sobre Planejamento da Integração no Atendimento aos Excepcionais”, ocorrido em Foz do Iguaçu, em 1976, com objetivo de ampliar as condições do atendimento aos “excepcionais”;
5. Curso de “Orientação de Deficientes Visuais”, convênio entre o estado do Rio e o Governo Federal” - 1977;
6. Encontro Nacional para o II Levantamento de Dados Estatísticos em Educação Especial, realizado pelo serviço de Estatística de Educação e Cultura do MEC e pelo CENESP, em maio de 1977, com a participação de representantes de órgãos da Educação Especial das seguintes unidades da federação: Acre, Amapá, Amazonas, Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Roraima, Rondônia, Sergipe, Pará, Paraná, Paraíba, Pernambuco, Maranhão, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, São Paulo e Distrito Federal;
7. Curso de Atualização para professores de classe comum de ensino, promovido pela Secretaria de Educação e Cultura de Roraima em parceria com o CENESP, realizado em Boa Vista (RR), no período 07 a 16 de outubro de 1978, com carga horária de 64 horas.
8. Seminário sobre Ensino Profissionalizante - Patrocínio: CFE, CEE/RJ, UERJ – 1979.

9. Cursos de Educação Especial realizados na Faculdade de Educação da UFRJ (convênio com o CENESP) - de 1975 a 1980

10. Cursos de preparação de pessoal para a organização de Serviços de Estimulação Precoce (área do pré-escolar), realizados principalmente no Nordeste, Sul e Sudeste, a partir de ofertas de bolsas a diversas Secretarias de Educação de várias regiões, no período de 1975 a 1986.

Mazzotta (2005, p. 100) ao analisar a programação para capacitação de recursos humanos do CENESP, questionou a primazia da formação em alto nível direcionada a área técnica, interpretando como evidência da *centralização do poder e da autoridade nos órgãos centrais*. Esta preferência apontaria uma abordagem de atendimento aos “excepcionais” voltada mais para a assistência e/ou reabilitação, neste caso sendo primária *a importância do técnico e secundária a do docente*.

Ao comparar a colocação deste autor com a fala de Sarah Couto, quando afirmou que grande parte dos técnicos envolvidos nos trabalhos do CENESP não possuíam formação específica no campo da Educação Especial, podemos propor um outro sentido para esta qualificação técnica, qual seja a de prover conhecimentos específicos sobre a temática da Educação Especial para os técnicos encarregados da implantação dos serviços educacionais voltados ao atendimento dos “excepcionais”.

A formação técnica está de acordo também com as políticas educacionais propostas pelo Governo brasileiro do período, que objetivava a preparação de profissionais necessários para composição da máquina administrativa.

A capacitação de recursos humanos (docentes e técnicos) para a atuação na área da Educação Especial, tomada como uma das prioridades do CENESP foi realizada pelas Secretarias de Educação e Cultura das unidades da Federação, por instituições especializadas privadas e universidades brasileiras e internacionais. Outra expressão de continuidade de ações que ocorriam na Educação Especial brasileira, antes da implantação do CENESP.

Para finalizar a discussão sobre o Programa de Capacitação de Recursos Humanos realizado na primeira fase do CENESP (1973 a 1979), apresentamos um resumo dos principais dados sobre a formação ofertada em nível de mestrado.

Quadro 12: Formação de pessoal a nível de mestrado para Educação Especial - 1973/1979

Curso	Período	Origem	Nº Bolsas	Local de Treinamento	Área
Mestrado no exterior ¹⁶⁵	1976-1977	Secretaria de Educação (PE)	1	George Peabody College for Teachers - USA	DM
		Universidade Federal de Pernambuco	1	George Peabody College for Teachers - USA	DM
		Universidade Federal da Bahia	1	George Peabody College for Teachers - USA	EE
		Secretaria de Educação (RJ)	1	George Peabody College for Teachers - USA	DM
		IBC (CENESP/RJ)	1	George Peabody College for Teachers - USA	DV
		IBC (CENESP/RJ)	1	Perkins Scholl for the Blind - USA	DV
		UFMG	1	George Peabody College for Teachers - USA	DM
		Secretaria de Educação de Minas Gerais	1	George Peabody College for Teachers - USA	EE
		Universidade de São Carlos	2	George Peabody College for Teachers - USA	Problemas de conduta
		Secretaria de Educação do Paraná (RS)	1	George Peabody College for Teachers - USA	DM
		Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul	1	George Peabody College for Teachers - USA	DM

¹⁶⁵ Formação de pessoal a nível de mestrado no exterior. Convênio: CAPES/CENESP. Recursos: Convênio PREMEN/CENESP. Acordo 512-1-081.

		Secretaria de Educação do Distrito Federal	1	George Peabody College for Teachers - USA	EE
		Universidade de Brasília	2	George Peabody College for Teachers - USA	EE
Mestrado no Brasil ¹⁶⁶	1976/1977	Secretaria de Educação (SP)	1	Fundação São Paulo (PUC-SP)	DA
		PUC-SP	1	Fundação São Paulo (PUC-SP)	DA
Mestrado no exterior	1977/1978	PUC/RJ	2	George Peabody College for Teachers - USA	EE (problemas de aprendizagem)
		Universidade Metodista de Piracicaba (SP)	1	George Peabody College for Teachers - USA	DM
		Universidade Católica do Paraná	1	Universidade René Descartes - França	EE
Mestrado no exterior	1978/1979 /1980 (1º semestre)	UFRJ (RJ)	1	Minnesota University (USA)	EE
		Universidade Católica de Petrópolis (RJ)	1	Université Provence Aix Marseille (França)	EE
		Universidade de Brasília	1	University of Pittsburgh (USA)	EE
		Universidade Federal de Santa Maria	1	University of Montreal (Canadá)	EE
		Universidade Federal do Ceará	1	Université Paris VI (França)	EE

Fonte: Organizado para fins desta dissertação.

¹⁶⁶ Formação de pessoal a nível de mestrado no país. Convênio: CAPES/CENESP. Recursos: Convênio PREMEN/CENESP. Acordo 512-1-081.

Os dados apresentados no quadro acima confirmam a formação de 25 profissionais em nível de mestrado para atuação na Educação Especial brasileira no período de 1976 a 1980 (1º semestre). Deste total, 23 estudaram em cursos no exterior. 19 das 25 bolsas foram destinadas ao setor público (universidades e secretarias de educação) e, destas 19, 14 foram para universidades públicas e o IBC, o que evidencia o posicionamento de formar um corpo docente para atuação no nível superior das instituições públicas.

As áreas específicas de formação permitem inferir uma escolha pela capacitação mais generalista, uma vez que 10 docentes concluíram os cursos denominados de Educação Especial. A “deficiência mental” também apresentou primazia em comparação com as outras “categorias”, pois foram formados 7 profissionais para atuação nesta modalidade. Nas outras áreas (DV, DA, problemas de conduta e problemas de aprendizagem) dois docentes receberam qualificação.

Neste quadro com a relação das entidades beneficiadas com as bolsas de mestrado fica explícita a supremacia das instituições públicas, o que pode sinalizar a ênfase na preparação docente para atuação nos quadros das universidades estatais, resultado da expansão do nível superior na década de 1970, e a preocupação em prover as secretarias de educação de pessoal capacitado na área da Educação Especial. Também é um diferencial, pois é possível pensar que, no caso da formação profissional de nível superior, as instituições públicas foram “privilegiadas” em comparação as privadas.

O CENESP começou sua atuação como órgão responsável pelo planejamento, coordenação e promoção da Educação Especial brasileira na segunda metade do ano de 1973 e, como foi possível comprovar pelo Relatório do Grupo Tarefa responsável pela Implementação do Centro, a partir da continuidade das ações realizadas pelas Campanhas (CADEME e CNEC).

Com a definição dos três Projetos Prioritários estabelecidos no II PSEC (1975/1979) - Reformulação de Currículos para Educação Especial, Capacitação de Recursos Humanos para Educação Especial e Assistência Técnica e Financeira às Instituições Privadas na área da Educação Especializada -, que passam a agregar em 1977 também a Organização e Desenvolvimento de Serviços de Estimulação Precoce, e o Atendimento a Educandos com Problemas de Aprendizagem; de forma geral, foram ações realizadas pelo Centro Nacional de Educação Especial no período em que foi dirigido por Sarah Couto Cesar:

- a. entrosagem do CENESP com Órgãos e Programas do MEC, outros Ministérios, Secretarias e demais instituições” – ação integrada;
- b. publicações de levantamentos diagnósticos e livros sobre a temática da Educação Especial;

- c. participação em encontros, tanto no setor privado quanto público, para divulgação da política adotada pelo MEC no atendimento aos “excepcionais”;
- d. repasse de verbas as instituições públicas e privadas para construção, compra de material permanente/equipamentos/instalação, formação de pessoal, manutenção, realização de congressos, publicações;
- e. formação de recursos (docente e técnico) para atuação com as variadas categorias de “excepcionalidade” e em diversos níveis;
- f. elaboração de propostas curriculares e implementação de projetos-piloto para testes;
- g. ajuda técnica e financeira às Secretarias de Educação na constituição de órgãos estaduais e municipais de Educação Especial.

Pelo levantamento realizado e apresentado neste capítulo, é possível afirmar que, no ano de 1979, a Educação Especial brasileira contava com experiências, currículos, recursos elaborados e desenvolvidos para o atendimento educacional dos “excepcionais” no sentido de uma política nacional.

Pela análise documental e bibliográfica efetuada, podemos sinalizar que a participação das instituições privadas é considerável ao longo das ações realizadas pelo CENESP nos anos de 1973 a 1979, seja pelo maior montante de recursos destinados a este setor, quanto pela realização de eventos, como no caso da PUC-Rio que foi apresentado neste capítulo. Nesse caso, fica explícita a influência de pessoas que atuavam nos dois setores, como a professora Olívia Pereira.

Ocorreu também uma preocupação em dar visibilidade social sobre a política criada para Educação Especial, prova disto foi a presença de representantes do CENESP em eventos para explicar as diretrizes formuladas.

Articulada com os medidas governamentais para educação do período, atuação do Centro foi orientada para integração social e “instrumentalização” do “excepcional” para contribuir no desenvolvimento nacional, ou seja, a participação na sociedade adquiriu sentido de economicamente ativo para algumas categorias de “excepcionalidade”, como para os “deficientes mentais”.

De forma geral, o papel do CENESP foi o de implantar uma política de atendimento educacional para os “excepcionais”, marcada pelo contexto econômico, político e educacional da época. Por um lado, com permanências de práticas, pessoas e instituições, e por outro, com a expansão formal do público atendido, a explicitação da necessidade da criação de setores específicos para Educação Especial em todas as instâncias administrativas, a formação em nível superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que resultou nesta dissertação de mestrado buscou investigar o processo de institucionalização da Educação Especial brasileira, com ênfase na criação do Centro Nacional de Educação Especial e a atuação deste órgão no período de 1973 a 1979. Para dar conta dos objetivos e questões levantadas para o estudo, analisamos os antecedentes a criação do CENESP (contexto histórico, legislação, pessoas, instituições e ações relacionadas com a Educação Especial nas décadas de 1950 a 1970), sentidos para criação deste órgão e medidas realizadas pelo Centro.

O processo de coleta das informações relativas ao papel do CENESP na História da Educação Especial brasileira foi desenvolvido com base nos pressupostos da história oral (que possibilitou entrevistar Sarah Couto Cesar), a análise documental e o levantamento bibliográfico. Durante os encontros para realização das entrevistas, documentos oficiais e fotografias guardados por Sarah foram acessados, escaneados e utilizados na escrita - o que muito enriqueceu a produção da pesquisa.

Quanto à terminologia relacionada ao público atendido pelos serviços de Educação Especial, a palavra “excepcional” foi utilizada para fazer referência aos deficientes da visão, de audição, da fala, mentais, físicos, múltiplos, educandos com problemas de conduta, superdotados. Essa opção foi adotada para evitar anacronismos e porque é o conceito de “excepcional” que consta nas diretrizes oficiais do CENESP.

A sistematização dos dados foi iniciada com estudo da história da Educação Especial dos anos 1950 a 1970 e foco nas Campanhas (CADEME, CNEC e CESB), legislação, personagens e acontecimentos. A esse levantamento denominamos de “antecedentes a criação do CENESP” e o exame contribuiu para compreender como os acontecimentos históricos deste período tiveram relevância para a institucionalização do atendimento aos “excepcionais”.

No segundo momento, as entrevistas prestadas por Sarah Couto Cesar (primeira-diretora geral do CENESP e que ocupou diversos cargos em instituições públicas e privadas ligadas ao atendimento aos “excepcionais”) foram analisadas e permitiram a identificação de fatores que influenciaram a criação do Centro e personagens importantes nos acontecimentos.

Por fim, o levantamento das ações realizadas pela atuação do CENESP, a partir do ano de 1973, possibilitou examinar de que forma as autoridades brasileiras implantaram as medidas dispostas nas diretrizes legais. O conhecimento das ações realizadas entre 1973 a 1979 também favoreceu estabelecer uma relação com o período anteriormente estudado de 1950 a 1970, no sentido de verificar permanências e modificações nas práticas oficiais.

No decorrer de todo o trabalho, contextualizamos os assuntos relacionados com a Educação Especial tratados nos capítulos com aspectos globais da história brasileira, em especial com a educação geral, e o exame de documentos oficiais. Essa busca por uma contextualização está assentada na compreensão de que os acontecimentos da Educação Especial brasileira estudados nesta dissertação foram construídos em direta relação com o período histórico (aspectos econômicos, políticos, sociais, educacionais).

Após essa revisão de características do estudo empreendido que resultou nesta dissertação, apresentamos a seguir os resultados que dizem respeito ao processo de institucionalização da Educação Especial no cenário brasileiro a partir da criação do Centro Nacional de Educação Especial.

Como órgão diretamente ligado ao MEC, o CENESP cumpria papel político e administrativo de gestão da Educação Especial brasileira em nível nacional, responsável pela constituição formal das diretrizes, formulação dos projetos, gerenciamento das ações. Somado a isso, também encarregado pela divulgação e esclarecimento da política adotada pelo governo. Nesse sentido, da vinculação direta ao MEC, podemos concluir que nesse momento, o órgão responsável pela Educação Especial gozava de certo prestígio frente as autoridades nacionais.

Em nossa concepção, este “prestígio” é resultado do contexto histórico, no qual o regime ditatorial marcado por um projeto governamental de modernização da nação brasileira passou a usar a educação como área prioritária para o desenvolvimento nacional. Desta forma, a escolarização dos “excepcionais” foi sustentada pelas ideias do direito de universalização educacional dos 7 aos 14 anos e a compreensão de que a Educação Especial fazia parte da educação geral.

Depreendemos assim que a “vontade política das autoridades” sinalizada pela entrevistada nada mais significa que a expressão do projeto governamental específico do período: a educação como necessária ao desenvolvimento nacional e o educar a “excepcional” como potencial incorporação no mercado de trabalho. Como resultado foi criado um órgão autônomo administrativamente e diretamente subordinado ao MEC.

Historicamente pela “vontade política das autoridades”, o órgão para gerir a Educação Especial brasileira passou por várias mudanças administrativas. No governo atual, há dois setores específicos, a “Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência” e a “Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos”, ambas integrantes da “Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação”. O que representa um retrato fiel da política na atualidade, em que a educação pública como um todo tem sido atacada, desmerecida, com propostas de esvaziamento de direitos até então adquiridos. Tememos mais

ainda pela Educação Especial e os possíveis resultados negativos para as conquistas até então adquiridas pelos sujeitos que integram este público.

Com relação aos antecedentes a criação do CENESP, as análises evidenciaram que as instituições privadas que prestavam serviços de reabilitação e educação aos “excepcionais” ganharam, ao longo da história da Educação Especial, projeção no cenário brasileiro pelas técnicas e metodologias utilizadas, por seus recursos humanos e pela organização nacional que desenvolveram, o que possibilitou a defesa de seus interesses.

Outro aspecto está relacionado com as influências internacionais que também marcaram os acontecimentos da história da Educação Especial brasileira: pelas orientações expressas em documentos, pelo suporte financeiro, pelo intercâmbio nas formações, pelos exemplos dos serviços em outros países.

Os seminários realizados tanto pelas instituições públicas quanto privadas agregaram pessoas, disseminaram experiências, formularam propostas, contribuíram assim para estudos e formulação de conceitos e ideias sobre os “excepcionais” que serviram de suporte para as formulações relativas ao funcionamento do CENESP. Assim como pessoas e entidades congregaram esforços, colocaram em evidências práticas realizadas e influenciaram nas decisões políticas.

Esses apontamentos advindos do estudo do período dos anos 1950 a 1970 possibilitaram então concluir que o CENESP guarda estreita relação com os acontecimentos históricos das articulações de pessoas, instituições e acordos políticos desta época. O que corrobora para nossa opção de uma análise contextualizada das ações governamentais.

As análises das entrevistas evidenciaram dois aspectos, segundo as percepções expressas nos relatos da entrevistada: a) a implantação do CENESP colocada como resposta a inexistência de um órgão oficial para atendimento as demandas da Educação Especial e que desse conta de atender a todas as categorias de “excepcionais”, de forma integral e com recursos próprios; b) no processo de constituição do Centro foram importantes as participações dos assessores norte-americanos e de pessoas com reconhecimento social que trabalharam em prol dos “excepcionais”.

As falas de Sarah Couto Cesar apresentaram um conteúdo muito próximo dos documentos oficiais analisados nesta dissertação. Podemos explicar este fato pelos cargos que a mesma ocupou ao longo dos anos de 1950 a 1970, sempre nas instituições públicas e privadas próximas dos acontecimentos oficiais. Neste sentido, acreditamos que estudos que busquem trabalhar com os relatos de outros sujeitos participantes deste momento histórico venham enriquecer o debate proposto nesta presente dissertação e preencher lacunas por ora não respondidas.

Quanto ao estudo documental efetuado nesta dissertação é possível afirmar que a criação do CENESP foi legitimada a partir do discurso, presente nas diretrizes legais, de que as autoridades brasileiras passaram a tratar a Educação Especial como área prioritária. Sustentado por esse enunciado, iniciativas foram tomadas para incluir as demandas dos “excepcionais” nas ações oficiais, como a elaboração do Projeto Prioritário nº 35, a inserção da Educação Especial nos Planos Setoriais de Educação e Cultura (1972/1974 e 1975).

Outra ideia que serviu de justificativa para a adoção das medidas governamentais foi a de que o atendimento educacional destinados aos “excepcionais” apresentava como base legal a prerrogativa da universalização do ensino de 1º grau para a faixa etária dos sete aos catorze anos - a educação como direito de todos, então indistintamente a qualquer indivíduo brasileiro está garantido o acesso à educação formal - e da concepção econômica - o investimento resultaria na incorporação da força de trabalho.

Estas formulações teóricas indicam o caráter de toda uma preparação ideológica capaz de amparar as medidas adotadas pelas autoridades brasileiras de forma a legitimar socialmente as ações colocadas em práticas.

O mapeamento da atuação realizada pelo CENESP, entre os anos de 1973 a 1979, permite apontar como um dos resultados que a implementação do CENESP pode ser compreendida a partir de certa continuidade das ações realizadas nas décadas anteriores. Em primeiro lugar, vale lembrar que as primeiras ações do Centro foram no sentido de dar continuidade aos projetos em andamento das extintas CADEME e CNEC.

Compreendemos que as Campanhas deram o formato das ações a serem realizadas na política educacional de atendimento aos “excepcionais” e isto foi perpetuado pelas atividades realizadas durante a gestão de Sarah Couto César como diretora do Centro.

Em segundo lugar, o modelo dos acordos MEC-USAID esteve presente tanto nos estudos para estruturação do órgão a gerir a Educação Especial brasileira quanto nas ações realizadas por esse setor, através do intercâmbio com a vinda de estudiosos norte-americanos para prestar assessoria e a ida de brasileiros para formação nos EUA e o financiamento para essa formação no exterior.

A relação público-privada, uma das marcas da Educação Especial até a atualidade, também foi perceptível nos primeiros anos de atuação do CENESP. Prova disso foi o expressivo repasse de verbas estatais para os serviços especializados privados como atestado pelos dados analisados nesta dissertação. Evidência que comprova a forte influência social das entidades privadas, seja pela primazia dos serviços ofertados, pela organização em agremiações, pela

influência de seus dirigentes nas decisões políticas e na ocupação de cargos públicos ligados a Educação Especial.

Das verbas repassadas, apenas para a área de formação de pessoal o montante destinado ao setor público foi superior em comparação com o privado e essa qualificação (técnica e docente) foi a tônica em toda a política definida para a Educação Especial dos anos 1973 a 1979. Entendemos esses dois aspectos como resultados que atestam a adequação da política desenvolvida para atendimento aos “excepcionais” ao modelo governamental da época, ou seja, de acordo com a ênfase da necessária qualificação para formação dos quadros profissionais da burocracia estatal como também da provisão da carreira de magistério do nível superior para a área da Educação Especial.

Assim como Cardoso (2018) não concebemos a relação público-privada na Educação Especial brasileira como “omissão” por parte das autoridades. No nosso caso, percebemos como uma “opção” por parte do Estado para dar conta das medidas que deveriam ser implantadas, no sentido de que determina a forma como os serviços deveriam ser prestados e “divide” com a sociedade civil a responsabilidade pela consecução. Uma relação que denominamos de “simbiótica”, uma vez que os dois setores obtêm resultados positivos: o poder público em fazer valer suas formulações e o setor privado em contar com recursos para manutenção de suas atividades e que ainda contribui para disseminação de seu valor na sociedade.

Outra continuidade diz respeito a preservação do conceito de reabilitação expresso nas formulações oficiais do CENESP que atrelaram o atendimento educacional aos “excepcionais” a necessidade de uma rede de serviços, como médicos e sociais. Mesmo que pesem críticas a essa concepção, fica o questionamento se é possível a realização da educação do público da Educação Especial sem determinados suportes, principalmente nos casos dos indivíduos que apresentem maiores comprometimentos. O que não concordamos é que a educação esteja atrelada a tal ponto aos serviços médicos que a não realização destes impeça a participação na vida escolar e, por outro lado, consideramos que tais suportes contribuem para a participação social como um todo na vida de um indivíduo com necessidades especiais.

Como diferencial, nas diretrizes do CENESP houve uma ampliação do público a ser atendido, de forma a assistir outras categorias de “excepcionalidade”, como os deficientes físicos e múltiplos, os educandos com problemas de conduta e os superdotados. Assim como a defesa da estimulação precoce e da profissionalização dos “excepcionais”, considerados como potencial mão de obra.

Quanto ao destaque dado à formação docente e a Reformulação de Currículos para a área da Educação Especial, percebemos na análise feita nesta dissertação uma contribuição da

criação do CENESP no sentido de que a escolarização dos “excepcionais” ganhasse relevância nas diretrizes oficiais. Neste contexto, sinalizamos para a importância de estudos que investiguem mais especificamente sobre os currículos elaborados na década de 1970 e possam confirmar o viés pedagógico de tais formulações.

Como resultado da atuação do CENESP, em 1979, a Educação Especial brasileira contava com certo arcabouço de recursos destinados ao atendimento educacional dos “excepcionais”, como normatizações, currículos, profissionais técnicos e docentes, cursos de formação em variados níveis, setores específicos nas administrações estaduais e municipais, publicações, levantamentos estatísticos.

Como conclusão de nosso estudo, concebemos que o papel do CENESP foi o de implantar uma política de atendimento educacional para os “excepcionais”, marcada pelo contexto econômico, político e educacional da época. Por um lado, com permanências de práticas, pessoas e instituições e, por outro, com a expansão do público atendido, a explicitação da necessidade da criação de setores específicos para Educação Especial em todas as instâncias administrativas e a formação em nível superior.

Compreendemos a institucionalização da Educação Especial brasileira, ou seja, a definição de uma política de atendimento aos “excepcionais” a ser implementada em todo o país, a partir da criação do CENESP, como ação das autoridades brasileiras da época que tomam para si as demandas colocadas como importantes, tanto pela influência internacional quanto pela conjuntura nacional.

Ressaltamos aqui a impossibilidade de efetuar o levantamento de toda atuação concretizada pelo CENESP entre 1973 a 1979, em decorrência tanto da limitação de tempo para explorar arquivos de instituições que tenham desenvolvido ações em parceria com este órgão quanto da pouca bibliografia que trate sobre esta temática.

Neste sentido, apontamos para a importância de investigações que estudem a história de entidades que tenham prestado atendimento aos “excepcionais” neste período, de forma a colaborar para a análise de como a política expressa nos documentos oficiais foi colocada em prática.

Esperamos que nosso estudo contribua para a compreensão da história da Educação Especial Brasileira, pela análise do papel do Centro Nacional de Educação Especial como primeiro órgão instituído para gerir uma política de atendimento educacional aos “excepcionais” no país.

Ratificamos a importância dos estudos com viés históricos por possibilitarem o conhecimento do passado e a identificação de continuidades, contribuindo assim para a

compreensão de que uma política guarda vestígios dos acontecimentos precedentes. Como exemplo disto, podemos citar a política atual de inclusão que apresenta muito da nomenclatura expressa nas diretrizes oficiais do CENESP.

Para finalizar, desejo expressar meu encantamento frente a possibilidade de ter estudado os acontecimentos da Educação Especial brasileira a partir dos encontros realizados para entrevistar Sarah Couto Cesar. Uma relação desenvolvida inicialmente por intermédio de terceiros com os quais Sarah possuía mais afinidade, mas que com o passar do tempo foi ganhando maior proximidade. Acessar documentos, fotografias e relatos de Sarah Couto ganhou significado de “materialização” da teoria sobre a história oral apreendida nas leituras específicas sobre o tema. Nestes momentos, o sentimento foi de realização proporcionado pelo “ofício” de estudar sobre a história da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competência. In: *Revista de Educação Especial*, n.24, 2004, pp.1-7. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4912/2949>. Acesso em janeiro de 2018.
- ANTUNHA, E. L. G.; ANTUNHA, H. C. G. Sobre a instituição de estudos de educação especial na Universidade de São Paulo. In: *Revista da Faculdade de Educação*, v. 2, n. 1, 1976, pp. 28-37. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33214/35952>. Acessado em maio de 2018.
- ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- ARAÚJO, S M. D. *Elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos do Brasil: a História do Instituto Benjamin Constant*. 1993. 111p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.
- AUTRAN, I. M. F. P.; LOUREIRO, V. R. *Memória da Educação Especial na PUC-Rio: resgatando a história*.
- AZANHA, M. P. Política e Planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, maio/1993, pp. 70-78. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/943.pdf>. Acessado em novembro de 2017.
- BARREIRO, I. M. F. *Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 149 p. ISBN 978-85-7983-130-0. Disponível em <http://books.scielo.org/id/q7zxz/pdf/barreiro-9788579831300-02.pdf>. Acessado em outubro de 2017.
- BAPTISTA, H. *Deficientes físicos não-sensoriais*. Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil - Paraguai- Uruguai. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná. Brasília, 1975, 50p.
- BATISTA, G. F. *História da Educação Especial: uma análise das políticas públicas de inclusão escolar implementadas no Município de Nova Iguaçu*. Trabalho de conclusão do curso de História. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Nova Iguaçu, 2013.
- _____. *O que dizem as publicações da Revista Brasileira de Educação Especial sobre o Autismo?* Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Nova Iguaçu, 2015.
- BÉDARIDA, F. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (coordenadoras). *Usos e abusos da história oral*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, pp. 219-229

BEZERRA, G. F. *A Federação Nacional das APAES e seu Periódico (1963-1973): estratégias, mensagens e representações dos Apaeanos em re(vista)*. 2017. 339p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Mato Grosso do Sul, 2017.

BLANCO, L. *Convocando outras vozes: a trajetória de Maria Therezinha Machado na História da Educação Especial do Município do Rio de Janeiro*. 2014. 170p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BLOCH, M. A história, os homens e o tempo. In: MARCH, B. *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: ZAHAR - Jorge Zahar Editor, 2002, pp. 51-68.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994, 335p.

BORGES, A. A. P. *Entre tratar e educar os excepcionais: Helena Antipoff e a Psicologia na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942)*. 2014. 347p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014.

_____. As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 3, jul.-sep, 2015a. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000300345&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em janeiro de 2019.

_____. *De Anormais a Excepcionais - História de um conceito e de práticas inovadoras em educação especial*. Belo Horizonte: Editora CRV, 2015b, 296p.

_____; CAMPOS, R. H. F. A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, 24, nº. especial, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500069&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em janeiro de 2019.

BRASIL. *Decreto-Lei n. N. 4.244*, de 9 de abril de 1942. Das bases de organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: Senado Federal, Subsecretaria de Informações. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20Elrio.htm. Acesso em setembro de 2018.

_____. *Projeto de lei. Fixa as diretrizes e bases Educação Nacional*. Rio de Janeiro: Diário do Congresso Nacional. Ano III, nº. 213, 13/11/1948, pp. 11618-11622. Disponível em <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD13NOV1948.pdf#page=>. Acesso em novembro de 2017.

_____. *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). Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em agosto de 2017.

_____. *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](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html). Acessado em agosto de 2017.

_____. *Decreto nº 48.252*, de 31 de maio de 1960. Altera dispositivos do Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958. Diário Oficial da União - Seção 1 - 31/5/1960, Página 8701 (Publicação Original). Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48252-31-maio-1960-387860-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em agosto de 2017.

_____. *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>. Acessado em agosto de 2017.

_____. *Lei Federal nº. 4.024/61*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1961. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em setembro de 2017.

_____. MEC. *Plano Nacional de Educação*. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. Documenta. Rio de Janeiro, n.8, out. 1962, pp. 24-31. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano1.html>. Acessado em junho de 2018.

_____. *Decreto nº 54.188*, de 24 de agosto de 1964. Institui a semana Nacional da Criança Excepcional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 24/8/1964, Página 7532 (Publicação Original). Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-54188-24-agosto-1964-394252-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em outubro de 2017.

_____. *Constituição (1967)*. 3ª ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012, 206p. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137604/Constituicoes_Brasileiras_v6_1967.pdf?sequence=9. Acesso em outubro de 2017.

_____. *Lei nº 5.379*, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em novembro de 2018.

_____. *Ato Institucional nº 5*, de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/AIT/ait-05-68.htm. Acesso em agosto de 2018.

_____. *Emenda Constitucional nº 1*, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/10/1969, Página 8865 (Publicação Original). Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1960-1969/emendaconstitucional-1-17-outubro-1969-364989-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em outubro de 2017.

_____. *Decreto nº 66.296*, de 3 de março de 1970. Dispõe sobre a estrutura básica do Ministério da Educação e Cultura e autoriza outras providências.

_____. *Decreto nº 66.967*, de 27 de julho de 1970. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura.

_____. *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, 1971. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em setembro de 2017.

_____. *Lei nº 5.727*, de 4 de novembro de 1971. Dispõe sobre o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1972 a 1974. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L5727.htm. Acessado em setembro de 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Educação Complementar. *Seminário sobre Superdotados - Anais*. Brasília, 1971b, 182p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Educação Complementar. *Seminário Latino-Americano sobre Planejamento e Organização de Serviços para Deficientes Mentais nos Países em Desenvolvimento*. 1971c, 138p.

_____. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 848*, sobre a educação dos excepcionais. Aprovado em 10/08/72. Relator Valnir Chagas. 1972a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Relatório*. Atividades desenvolvidas pelo Grupo Tarefa Educação Especial. 1972b.

_____. *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, 1973a. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em janeiro de 2017.

_____. *A Política e O Plano Setorial de Educação e Cultura*. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria Geral. Brasília, 1973b. 40p. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001755.pdf>. Acessado em outubro de 2017.

_____. *Mobral: sua origem e evolução*. Rio de Janeiro, 1973c, 55p. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002033.pdf> Acesso em n25. Acesso em novembro de 2018.

_____. *II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975-1979)*. Brasília: 1974a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/anexo/ANL6151-74.PDF. Acessado em novembro de 2017.

_____. *Diretrizes Básicas para a Ação do Centro Nacional de Educação Especial*. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Brasília, 1974b, 33p.

_____. *Relatório de Atividades*. Grupo-Tarefa Implantação do CENESP. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Brasília, 1974c, 109p.

_____. *Seminário sobre Planejamento da Educação Especial*. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. Brasília, 1974d, 84p.

_____. *Educação Especial - Dados Estatísticos - 1974*. 1º volume. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Brasília, 1975a, 194p.

_____. *Educação Especial - Cadastro Geral dos Estabelecimentos do Ensino Especial*. 2º volume. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Brasília, 1975b, 194p.

_____. *II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979)*. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria Geral. Brasília: 1976, 62p. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002052.pdf>. Acessado em novembro de 2017.

_____. *Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial*. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Brasília: 1976b, 203p.

_____. *Reformulação de Currículos para a Educação Especial*. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Departamento de Documentação e Divulgação. Brasília, 1976c, 113p.

_____. *Plano Nacional de Educação Especial - 1977/1979*. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Departamento de Documentação e Divulgação. Brasília: 1977, 31p.

_____. *Relatório Anual do DAU: 1977*. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. Coordenação de Avaliação e Controle. Brasília, 1978a, 134p.

_____. *Diagnóstico e Prognóstico Educacional dos Municípios de Cascavel - Foz do Iguaçu e Toledo - Estado do Paraná - Brasil*. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação, 1978b, 691p.

_____. *Assistência Técnica e Financeira às Instituições Privadas na área da Educação Especial*. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Departamento de Documentação e Divulgação. Brasília, 1978c, 43p.

_____. *Proposta curricular para deficientes visuais*. Volume I. Brasília, MEC/Departamento de Documentação e Divulgação, 1979a, 100p.

_____. *Proposta curricular para deficientes auditivos*. Volume II. Brasília, MEC/Departamento de Documentação e Divulgação, 1979b, 150p.

_____. *Decreto nº 91.872, de 4 de novembro de 1985*. Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91872-4-novembro-1985-442053-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em setembro de 2018.

_____. *Visão Retrospectiva da Atuação do CENESP*. Secretaria de Educação Especial. Núcleo do Rio de Janeiro.

_____. *Decreto nº 4.797*, de 31 de julho de 2003. Dispõe sobre a Ordem Nacional do Mérito Educativo e dá outras providências. Disponível em <http://www.soleis.com.br/D4797.htm>. Acesso em outubro de 2018.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, janeiro de 2008.

_____. *Decreto nº 9.665*, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos: 2019. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em janeiro de 2019.

BRUNO, M. M. G. A escolarização de pessoas com deficiência visual: algumas considerações sobre o atendimento especializado e a prática pedagógica. In: MELETTI, S. M. F; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas, São Paulo, 2013 pp. 129-154.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2ª ed. rev. São Paulo: EDUC, 2004, 187 p.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. In: *Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 17, n. 49, sep./dez. 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300013. Acessado em julho de 2018.

CAMPOS, R. H. F. *Helena Antipoff*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 152 p. Disponível em <http://livros01.livrosgratis.com.br/me4703.pdf>. Acesso em dezembro de 2018.

CANO, W. *Milagre Brasileiro: antecedentes e principais consequências econômicas*, pp. 1-12.

CARDOSO, F. L. M. *O Educandário para Cegos São José Operário: Cultura Escolar e Políticas Educacionais – Décadas de 1960 – 1970*. 2018. 245 p. Dissertação (Mestrado de Políticas Sociais). Centro de Ciências do Homem - CCH, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Rio de Janeiro, 2018.

CARDOSO, L. da L.; HEROLD JÚNIOR, C. Educação e Surdez na década de 1950 no Brasil: um panorama histórico acerca de Ana Rímoli de Faria Dória. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 68, jun., 2016, pp. 138-156. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645139/14400>. Acesso em agosto de 2018.

CASSEMIRO, M. F. P. *Formação de Professores para a Educação Especial: a experiência de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda do Rosário na década de 1960*. 2018. 227p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS->

[B5TFXU/tese de doutorado maria de f tima pio casseiro volume i.pdf?sequence=1](#)
Acesso em janeiro de 2019.

CESAR, S. C. A situação atual da Deficiência Mental no Brasil. In: *Revista Brasileira de Deficiência Mental*, volume 8, nº 2, junho, 1972, pp. 41-47.

_____. *Integração de educandos portadores de deficiências mentais, físicas, de visão e de audição, no sistema regular de ensino de 1º grau no município do Rio de Janeiro*. 1978. 80p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1978.

_____. DA CADEME ao CENESP - 13 anos de conquistas na Educação Especial no Brasil. In: *Anais do I Congresso Brasileiro sobre a Experiência Antipoffiana na Educação*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff - CPDHA, 1992, pp. 46-47.

COLESEL, A.; LIMA, M. F. O movimento da educação popular nas décadas de 1950 e 1970. In: *I Seminário de Pedagogia, IV Encontro de Educação Infantil, II Jornada de Cognição e Aprendizagem*, pp. 1-11. Disponível em https://anais.unicentro.br/seped/2010/pdf/resumo_131.pdf. Acesso em agosto de 2017.

COMISSÃO de mini-gênios na 2ª feira. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 25 de novembro de 1967. 2º caderno, p. 5. http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=87639&url=http://memoria.bn.br/docreader#. Acessado em agosto de 2018.

COMISSÃO de mini-gênios entrega relatório a Tarso Dutra. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 1967. 2º caderno, p. 3. http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=88541&url=http://memoria.bn.br/docreader#. Acessado em agosto de 2018.

COMPARATO, F. K. *Educação, Estado e Poder*. São Paulo, Brasiliense, 1987.

CUNHA, L. A. O legado da ditadura para a educação brasileira. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, abr.-jun. 2014, p. 357-377. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a02.pdf>. Acesso em agosto de 2018.

DREIFUSS, R. A. *1964: A conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe*. Tradução da Faculdade de letras da UFMG. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1981, 814p.

EDLER, R. *Estudo da Estrutura e Funcionamento da Educação Especial nos Sistemas Estaduais de Educação do Brasil*. 1977. 195f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada). Centro de Pós-Graduação em Psicologia Aplicada, Instituto de Seleção e Orientação Profissional, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1977.

FERREIRA, J. *Crises da República: 1954, 1955, 1961*. Disponível em <https://ditaduraesistemasdejustica.files.wordpress.com/2014/03/extracted-document-2.pdf>. Acesso em abril de 2018.

FERREIRA, M. M. História oral: um inventário das diferenças. In: FERREIRA, M. M. et all (Coordenadora). *Entre-vistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994, pp. 1-13.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (coordenadoras). *Usos e abusos da história oral*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, 304p.

FERREIRA, M. M. História oral: velhas questões, novos desafios. In: *Novos domínios da história*. CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs). Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, pp. 169-186.

FERREIRA, M. M.; FRANCO, R. *Aprendendo história: reflexo e ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2013.

FICO, C. *Como eles agiam*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH, Vol. 2, nº 47, jan-jun, 2004.

FIGUEIREDO, A. C. *Democracia ou Reformas? Alternativas democráticas à crise política: 1961-1964*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FONTES, R. S. História da Educação Especial no Brasil. In: *Presença Pedagógica*, Minas Gerais, v. 9, n. 54, p. 30-39, nov./dez. 2006.

FRANÇOIS, E. A fecundidade da história oral. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (coordenadoras). *Usos e abusos da história oral*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, pp. 3-13.

FREDERICO, C. 40 anos depois. In: REIS, D. A.; RIDENTI, M.; MOTTA, R. P. S. (orgs.). *O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)*. Bauru, SP: Edusc, 2004, pp. 106.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. In: *Estudos Avançados*. São Paulo, vol. 15, nº. 42, p. 259-268, maio/ago. 2001.

FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. 7ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FREITAS, G. M. F. *Singularidades entrelaçadas: os cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos - Brasil e Portugal (1950-1980)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

GAIO, D. M. *A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID*. 2008. 162p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GALLAGHER, J. J. Planejamento da Educação Especial no Brasil. In: PIRES, N. *Educação Especial em foco*. Rio de Janeiro: Centro Nacional de Pesquisas Educacionais, 1974, pp. 97-132.

GARRIDO, J. A. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set/92-ago/93, pp. 33-54.

GOMES, A. C. (org.). *Vargas e a crise dos anos 50*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2011, 271p.

JACKSON, D. M. Educação diferenciada para o superdotado. In: PIRES, N. *Educação Especial em foco*. Rio de Janeiro: Centro Nacional de Pesquisas Educacionais, 1974, pp. 133-152.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

JOUTARD, P. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (coordenadoras). *Usos e abusos da história oral*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, pp. 43-62.

KASSAR, M. C. M. Uma leitura da Educação Especial no Brasil. In: GAIO, R. & MENEGHETTI, R. G. K. (Orgs). *Caminhos pedagógicos na Educação Especial*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2004, pp. 19- 42.

_____. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, S. M. F; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas, São Paulo, 2013, pp. 33-76.

_____. Possibilidades na formação de pesquisadores em educação especial. In: MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G.S. *Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiências e a pesquisa educacional*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2013b.

KOSUNEN, E. Educação e Reabilitação de Crianças Deficientes. In: PIRES, N. *Educação Especial em foco*. Rio de Janeiro: Centro Nacional de Pesquisas Educacionais, 1974, pp. 91-96.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, C. M. C. M. As Relações Público-Privado na Educação Especial: Tendências atuais no Brasil Revista. In: *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, jul./set., 2016, pp. 40-55. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497>. Acesso em Janeiro de 2019.

LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, 476p.

LEMOS, É. R. *Deficiência Visual*. Brasília, Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação, 1978, 27p.

LODI, J. B. *A entrevista: teoria e prática*. 3ª ed. São Paulo: Pioneira, 1977.

LOZANO, J. E. A. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (coordenadoras). *Usos e abusos da história oral*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, pp. 15-25.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MAHL, E.; MUNSTER, M. A. Análise das dissertações e teses do PPGEES/UfsCar na Interface Educação Física e Educação Especial. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 2, abr.-jun., pp. 299-318, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n2/1413-6538-rbee-21-02-00299.pdf>. Acessado em outubro de 2017.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. História Oral como fonte: problemas e métodos. In: *Historiae*, Rio Grande, v. 2, n. 1, 2011, pp. 95-108. Disponível em <https://www.seer.furg.br/hist/article/view/2395>. Acessado em maio de 2017.

MAZZOTTA, M. J.S. *Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial*. São Paulo: EPU, 1993, 145p.

_____. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do sobre inclusão escolar no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez, pp. 387-405, 2006.

MENDONÇA, S. R. *Estado e economia no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1986, 125p.

MENEZES, A. R. S. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* 2012. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PEREIRA, O. S. *Integração do excepcional na força de trabalho*. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1977, 167p.

PAIVA, C. *O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o Atendimento Educacional Especializado*. 2017. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PINA, F. *O acordo MEC-USAID: ações e reações (1966-1968)*. 2011. 187f. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

PINSKY, C. B.; LUCA, T. R (orgs.). *O Historiador e suas fontes*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PIRES, N. *Educação Especial em foco*. Rio de Janeiro: Centro Nacional de Pesquisas Educacionais, 1974, 162p.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010, 280 p.

_____. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). In: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 22, n. 81, agosto, pp. 1-29, 2014.

_____; PAIVA, C. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? In: *Revista Educação Especial*, v.. 31, n. 63, out./dez., 2018. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32902/pdf>. Acesso em janeiro de 2019.

RAFANTE, H. C. *Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil*. 2011. 309p. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCar, São Paulo, 2011.

_____. Política de Educação Especial no Brasil: a relação entre o Estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. In: *Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED*. Florianópolis - UFSC: 2015, pp. 1-17. ISSN 2447-2808. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3916.pdf>. Acessado em agosto de 2017.

_____. História e política da Educação Especial no Brasil: bases teórico-metodológicas e resultados de pesquisa. In: *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, vol. 21, nº. 2, maio/ago., 2016, pp. 149-161.

RAMOS, A. M. Q. P. *Estimulação precoce: informações básicas aos pais e aos profissionais*. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Documentação e Divulgação, 1978, 50 p.

REIS, D. A. *Ditadura militar: esquerdas e sociedade*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005, 84p.

ROCHA, L. R. *Trajetórias Profissionais e Educação Especial: o ressoar da formação de professores por Helena Antipoff na voz da ex-alunas*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, 2017.

RODRIGUES, D. S.; GOMES, M. P. S.; SOUZA, A. F. A pesquisa documental sócio-histórica. In: MARCONDES, E. R.; OLIVEIRA, I. A. de (orgs.). *Metodologias e técnicas de pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2010, pp. 53-73.

ROSADO, R. M. B. Q. *Educação Especial no Piauí - 1968 a 1998: reflexões sobre sua história e memória*. 2010. 227p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2010.

SALIBA, E. T. Aventuras modernas e desventuras pós-modernas. In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R (orgs.). *O Historiador e suas fontes*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2012, pp. 309-328.

SANTOS, L. R. Mobral: a representação ideológica do Regime Militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. In: *Revista Crítica Histórica*, ano V, n. 10, dezembro, 2014 pp. 304-31. Disponível em <http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/attachments/article/222/MOBRAL%20A%20REPRESEN%20TIVA%20DA%20IDEOL%20GICA%20DO%20REGIME%20MILITAR%20NAS%20ENTRELINHAS%20DA%20ALFABETIZA%20DE%20ADULTOS.pdf>. Acesso em novembro de 2018

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. (et al.). *O legado educacional do século XX*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, pp. 9-57.

_____. O legado Educacional do Regime Militar. In: *Caderno Cedes*. Campinas, vol. 28, n. 76, set./dez. 2008, pp. 291-312. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em agosto de 2018.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, 472p.

SELAU, M. S. História Oral: uma metodologia para o trabalho com fontes orais. In: *Revista Esboços*, Santa Catarina, v. 11, n. 11, 2004, pp. 217-228. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/486/9887>. Acessado em maio de 2017.

SIEMS, M. E. R. *Educação especial em Roraima 1970 a 2001: a proposta do regime militar e seus efeitos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, 273p.

SIEMS-MARCONDES, M. E. R. Educação especial no território federal de Roraima no contexto do regime militar (1964-1985). In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 67, out.dez., 2016, pp. 963-987.

SILVA, A. S. *Desvelando o sentido da deficiência mental a partir de diferentes abordagens teóricas e diferentes práticas educativas*. 2006. 137p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), Barbacena, 2006.

SILVA, H. da; ROLKOUSKI, E. A(s) voz(es) do Passado – História Oral: Paul Thompson x Philippe Joutard. In: *II Seminário Internacional de Pesquisa Qualitativa*, 2004, Bauru. Disponível em <http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/gt5/09.pdf>. Acessado em maio de 2017.

SILVA, V. L. R. R. *Educação especial no Paraná: a coexistência do atendimento público e privado nos anos 1970 e 1980*. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017, 251p.

TEIXEIRA, A. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, abr./jun., 1962. p.59-79.

THOMPSON, P. *A voz do passado – História Oral*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, A.; FRISCH, M.; HAMILTON, P. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (coordenadoras). *Usos e abusos da história oral*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, pp. 65-91.

TOURTIER-BONAZZI, C. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (coordenadoras). *Usos e abusos da história oral*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, pp. 233-245.

TOLEDO, C. N. de. 1964: O golpe contra as reformas e a democracia populista, pp. 25-35.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. MICHAEL COLE et al (orgs); NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. (Trad), 7ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 2007.

WEFFORT, F. *O populismo na política brasileira*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

APÊNDICES

Apêndice I – Roteiro para entrevista

1. Pode nos falar sobre sua trajetória profissional (formação, atuação) e sobre como entrou para a Educação Especial?
2. Quais foram os antecedentes à criação do CENESP (quais pessoas, instituições e ações ocorreram neste momento)?
3. Como se dava o processo de formação dos profissionais para atuação na Educação Especial na década de 1970?
4. Qual era a formação dos profissionais que atuavam diretamente no CENESP?
5. De que forma se dava o financiamento para os projetos (ações) direcionados à Educação Especial?
6. Como caracteriza / analisa as políticas que foram direcionadas à Educação Especial ao longo da trajetória no CENESP?

Apêndice II - Carta de Cessão

CARTA DE CESSÃO

Neste ato, _____, nacionalidade brasileira, portadora da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF _____ residente _____, município _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos autorais de minhas entrevistas gravadas ao longo dos anos de 2017 e 2018 para GETSEMANE DE FREITAS BATISTA usá-las integralmente ou em partes, exclusivamente para trabalhos acadêmicos, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes quanto ao objeto dessa Carta de Cessão, subscrevo a presente.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Assinatura da Entrevistada

Apêndice III – Termo de autorização de uso de imagem



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Neste ato, _____, nacionalidade _____, portador da Cédula de Identidade nº. _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Av/Rua _____, nº. _____, município de _____/Rio de Janeiro. AUTORIZO o uso de minha imagem e/ou voz e/ou depoimento e/ou dados biográficos coletados no *1º SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PESQUISAS, POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios de comunicação, para ser utilizada em trabalhos acadêmicos pelo Grupo de Pesquisa Observatório da Educação Especial e Inclusão Educacional da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e pelo Grupo de Pesquisa Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e sem limite de tempo ou número de utilizações.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 2 (duas) vias de igual teor e forma.

Rio de Janeiro, ___ de _____ de 2017.

(Assinatura)

Apêndice IV – Quadro comparativo: Modelos Econômicos

Características dos modelos econômicos adotados no cenário brasileiro nas décadas de 1950-1970			
	Nacional-Estatismo ¹⁶⁷	Nacional-Desenvolvimentismo ¹⁶⁸	Milagre Brasileiro
Décadas	1930-1950	1950-1960	1960-1970
Papel do Estado	1. Interventor - coordenando as medidas implementadas na direção da industrialização 2. Investidor - recursos para industrialização são investidos nas atividades designadas pelo Estado	1. Coordenador - garantindo que não ocorra conflitos entre os diferentes capitais (nacional-privado, estatal e privado internacional)	1. Captador dos recursos nacionais 2. Produtor e redistribuidor dos recursos captados 3. Garantidor do capital privado
Financiamento	Capital Nacional (origem: atividades agrárias voltadas para exportação)	“Tripé” da indústria brasileiro: capital privado nacional (empresas produtoras de bens de consumo), capital internacional (setor de bens duráveis), capital estatal (setor de bens de produção)	Empresa produtiva estatal
Setor	Indústria de base	Bens de consumo durável	Bens de produção

Fonte: Elaborado para fins desta dissertação, com base em Mendonça, 1986.

¹⁶⁷ O modelo do “Nacional-Estatismo” foi iniciado nos anos 1930 e começou a dar sinais de desgaste no início da década de 1950.

¹⁶⁸ Modelo adotado no governo do presidente Juscelino Kubitschek, conhecido pelo slogan “Cinquenta anos em Cinco”, com duração de meados da década de 1950 a início da década de 1960.

ANEXOS

Anexo I - Currículo Sarah Couto Cesar

1. Formação Acadêmica / Titulação
 - 1.1 Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - 1978
 - 1.2 Professora Secundária - Registro nº 7725 - MEC
 - 1.3 Psicóloga - Registro nº 139 - MEC
 - 1.4 Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae - Universidade Católica de São Paulo (PUC-São Paulo)

2. Formação Complementar
 - 2.1 Especialização em testes projetivos: PMK e Rorschach - Fundação Getúlio Vargas - 1959
 - 2.2 Especialização em Educação Especial - Sociedade Pestalozzi do Brasil - 1959 a 1960
 - 2.3 Curso sobre Desenvolvimento e Comportamento da Criança e do Adolescente (participação como bolsista da Unesco - Centro Internacional da Infância da Unesco - Paris - 1961
 - 2.4 Estágio de Observação no Instituto Pedagógico de Sèvres - França - 1961
 - 2.5 Estágio de Observação no Instituto Jean Jacques Rousseau - Genève / Suíça - 1961
 - 2.6 Estágios de Observação nos Centros Ocupacionais e Escolas Especiais - Copenhague / Dinamarca - 1963
 - 2.7 Estágios de Observação em Escolas Especiais da Bélgica e da Holanda - 1964
 - 2.8 Curso sobre os Aspectos Psiquiátricos e Sociais da Epilepsia (1967)
 - 2.9 Curso sobre o Acompanhamento de Mães de Crianças em Tratamento Psicoterápico da Associação Brasileira de Psicologia Aplicada - 1968
 - 2.10 Estágios de Observação em Escolas Especiais e Centros Ocupacionais do Canadá - 1972
 - 2.11 Curso no Serviço de Neuropsiquiatria Infantil no Hospital da Salpêtrière e Instituto Nacional de Cegos - Paris - 1967 (Governo francês: Association des Stagiaires Techniques en France)
 - 2.12 Planejamento Educacional - UFRJ - 1973
 - 2.13 Administração na Educação - UFRJ - 1973
 - 2.14 Estágio de Observação em Universidades e Serviços de Educação Especial nos Estados Unidos da América, como convidada do Departamento do Estado Americano - 1975
 - 2.15 Ciclo de Extensão sobre o Problema do Menor - Escola Superior de Guerra - 1979
 - 2.16 Estágios de Observação em Escolas e Serviços de Educação Especial de Portugal - 1981

3. Atuação Profissional
 - 3.1 Professora da Cadeira de Educação do Colégio Stella Maris - Santos, 1949
 - 3.2 Psicóloga do Consultório Médico-Psico-Pedagógico da Sociedade Pestalozzi do Brasil - 1958 a 1980

- 3.3 Encarregada do Setor de Psicologia do Instituto Benjamin Constant - 1962 a 1964
 - 3.4 Chefe da Seção de Serviço Geral do Instituto Benjamin Constant - 1964 a 1965
 - 3.5 Coordenadora dos Cursos de Orientação Psicopedagógica da Sociedade Pestalozzi do Brasil - 1964 a 1965
 - 3.6 Professora de Psicologia Evolutiva os Cursos de Orientação Psicopedagógica da Sociedade Pestalozzi do Brasil - 1964 a 1966
 - 3.7 Chefe do Setor de Orientação Educacional do Instituto Benjamin Constant - 1967
 - 3.8 Diretora Executiva da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) - 1970 a 1973
 - 3.9 Diretora Geral do Centro Nacional de Educação Especial - 1973 a 1979
 - 3.10 Professora das disciplinas “Diagnóstico Psicológico e Avaliação do Deficiente Mental”, “Problemas Especiais de Aprendizagem do Deficiente Mental” e “Prática de Ensino com Estágio Supervisionado” no curso de Educação Especial da Faculdade de Educação da UFRJ - área da deficiência mental - abril de 1975 a dezembro de 1976
 - 3.11 Professora das disciplinas “Desenvolvimento biopsicossocial, do Deficiente Físico”, Métodos, Técnicas e Recursos Especiais para o Ensino do Deficiente Físico” no curso de Educação Especial da Faculdade de Educação da UFRJ - área da deficiência física - agosto de 1976 a dezembro de 1978
 - 3.12 Professora das disciplinas “Introdução à Educação Especial” e “Serviços de Educação Especial para o Deficiente Mental” no curso de Educação Especial da Faculdade de Educação da UFRJ - área da deficiência mental - agosto de 1978 a dezembro de 1980
 - 3.13 Professora dos Cursos de Especialização em Problemas de Conduta realizados na Universidade Católica de Petrópolis - 1977 e 1978
 - 3.14 Técnica em Assuntos Educacionais do Ministério da Educação e Cultura - lotação na Faculdade de Educação da UFRJ.
 - 3.15 Psicóloga da Sociedade Pestalozzi do Brasil - Coordenação do Centro de Atendimento de Aperfeiçoamento Psico-Pedagógico
 - 3.16 Especialista em Educação da Fundação Estadual de Educação do Menor - FEEM/RJ
 - 3.17 Representante da Secretaria do Governo do Estado do Rio de Janeiro no Conselho de Apoio às Pessoas Deficientes
4. Eventos
 - 4.1 Representante do Brasil no 2º Seminário de Educação Especial - Nyborg / Dinamarca - 1963
 - 4.2 Representante da Sociedade Pestalozzi do Brasil no 1º Congresso para o Estudo Científico da Deficiência Mental - Copenhague - 1964
 - 4.3 Relatora do Tema Oficial no 1º Congresso Brasileiro Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais - São Paulo - 1964
 - 4.4 Membro Participante do 6º Congresso Interamericano de Psicologia - Rio de Janeiro - 1964
 - 4.5 Expositora de temas nas Jornadas Educacionais Comemorativas do XX Aniversário da Sociedade Pestalozzi do Brasil - 1965

- 4.6 Relatora de Tema Oficial na Reunião Brasileira de Neuropsiquiatria e Psicopedagogia Infantil - Rio Grande do Sul - 1966
- 4.7 Participação no 1º Congresso Nacional de Educação de Deficientes (realização: MEC) - 1966
- 4.8 Membro do 1º Congresso da Associação Brasileira para o Estudo Científico da Deficiência Mental - Paraná - 1967
- 4.9 Membro Participante do III Congresso da Federação Nacional das APAEs - Curitiba - 1967
- 4.10 Membro da 1ª Reunião Brasileira de Neuropediatria Infantil - São Paulo - 1968
- 4.11 Expositora do Tema A Educação Profissional do Cego, I Encontro sobre Deficiência Visual do Instituto de Educação do Excepcional da Secretaria de Educação e Cultura - Rio de Janeiro - 1968
- 4.12 Participação no Simpósio de Psicologia Aplicada do Departamento de Orientação Social da Secretaria de Serviços Sociais da Guanabara - 1968
- 4.13 Membro colaborador do Seminário sobre Habilitação Profissional dos Excepcionais e sua Integração na Comunidade da Sociedade Pestalozzi do Brasil - 1968
- 4.14 Apresentação do Tema sobre Estágio Supervisionado em Educação Especial no Seminário de Psicologia Aplicada - Rio de Janeiro - 1969
- 4.15 Expositora de Tema sobre a Deficiência Mental e as Dificuldades em nosso meio - II Congresso Brasileiro de Deficiência Mental - Brasília 1969
- 4.16 Participação no Simpósio sobre o “Mundo de Hoje e a Problemática do Excepcional - Secretaria de Educação da Guanabara - 1969
- 4.17 Apresentação de Trabalho sobre “Psicologia e Deficiência Visual” - 21ª Sessão de Estudos da Seção de Medicina sobre Cegueira - 1970
- 4.18 Participação e Homenagem Especial no II Congresso de Neuropsiquiatria Infantil - Guanabara - 1970
- 4.19 Representante do Brasil no 2º Congresso Internacional da Associação Internacional para o Estudo Científico da Deficiência Mental - Varsóvia / Polônia - 1970
- 4.20 Organização do I Seminário sobre o Preparo de Pessoal Especializado para Deficiência Mental - (realização: CADEME) - Guanabara - 1971
- 4.21 Coordenadora do Grupo de Estudo sobre Avaliação Psicopedagógica do Deficiente Mental - 2º Congresso Brasileiro de Educação dos Deficientes Visuais - Guanabara - 1971
- 4.22 Organizadora do I Seminário Regional (Nordeste) para Estudo da Educação Especial, juntamente com o III Seminário das Faculdades de Educação do Norte e Nordeste - Ceará - 1971
- 4.23 Coordenadora Técnica do I Seminário sobre Superdotados realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - 1971
- 4.24 Membro da Comissão Organizadora do I Seminário Latino-Americano sobre Planejamento e Organização de Serviços para Deficientes Mentais em Países em Desenvolvimento - São Paulo - 1971
- 4.25 Representante do Brasil no 5º Congresso Internacional da Associação Internacional para o Estudo Científico da Deficiência Mental - Montreal / Montreal - 1972
- 4.26 Organizadora do Seminário de Educação Especial - Manaus - 1972

- 4.27 Expositora do tema “Situação Atual da Deficiência Mental no Brasil - III Congresso Brasileiro da Associação Brasileira para o Estudo Científico da Deficiência Mental - São Paulo - 1972
- 4.28 Coordenadora Técnica da 8ª Semana Nacional da Criança Excepcional - (realização: MEC) - 1972
- 4.29 Participação no I Congresso Brasileiro de Psicologia Infantojuvenil - Guanabara - 1972
- 4.30 Expositora de tema no I Seminário sobre a Universidade e a Formação de Especialistas em Educação Especial - PUC/RJ - 1972
- 4.31 Expositora do tema “Atuação do Governo Federal no Campo da Deficiência Mental - I Simpósio Estadual de Estudos de Problemas do Excepcional - Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul - 1972
- 4.32 Conferencista no VII Congresso Nacional da Federação Nacional das APAEs - 1983
- 4.33 Apresentação de tema sobre a “Atuação do CENESP” - Encontro dos Dirigentes de Órgãos do MEC - Brasília - 1974
- 4.34 Conferencista na VI Reunião de Secretários de Educação - Rio Grande do Norte - 1974
- 4.35 Organizadora do I Seminário sobre Planejamento da Educação Especial - (Local: Faculdade de Educação da UFRJ / Direção do Seminário: Dr. Samuel Kirk, Faculdade do Arizona) - 1974
- 4.36 Coordenadora da Mesa Redonda no Seminário sobre Organização de Equipes Multidisciplinares para Retardados Mentais - 1974
- 4.37 Participação no VII Encontro de Secretários de Educação - Petrópolis - 1974
- 4.38 Organizadora do Seminário sobre Superdotados - UERJ - 1974
- 4.39 Organizadora do I Seminário Regional de Educação Especial da Região Norte - Amazonas - 1974
- 4.40 Conferencista no I Seminário sobre a Problemática do Menor Excepcional (promoção: INPS) - Salvador - 1974
- 4.41 Organizadora do II Seminário Regional de Educação Especial do Nordeste - Recife - 1974
- 4.42 Organizadora do III Seminário Regional de Educação Especial da Região Centro-Oeste - Brasília - 1974
- 4.43 Organizadora da Semana Nacional da Criança Excepcional (promoção: MEC) - Rio de Janeiro - 1974
- 4.44 Conferencista do IV Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais - Paraná - 1975
- 4.45 Conferencista no V Encontro Nacional das APAES do Norte e Nordeste - São Luis do Maranhão - 1976
- 4.46 Relatora do tema “Panorama da Assistência aos Excepcionais no Brasil” - III Encontro Brasileiro de Saúde Escolar - Rio de Janeiro - 1976
- 4.47 Coordenadora Técnica do Seminário sobre Planejamento da Integração no Atendimento aos Excepcionais (promoção: Projeto Especial Multinacional de Educação - OEA / MEC) - Paraná - 1976

- 4.48 Relatora Oficial do tema “Relações Interprofissionais e Reabilitação” - VII Congresso de Medicina Física e Reabilitação - Rio de Janeiro - 1976
- 4.49 Conferencista do II Seminário sobre Superdotados - Faculdade de Educação da UERJ - 1977
- 4.50 Relatora do tema “A Educação Especial no Brasil” - I Congresso Montessoriano de Educação e Encontro Nacional de Especialistas em Educação - Rio de Janeiro - 1977
- 4.51 Delegado e Membro da Comissão Organizadora do I Congresso Latino-Americano do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos - São Paulo - 1977
- 4.52 Relatora do tema “Diretrizes para Atuação do CENESP” - III Semana de Estudos de Psiquiatria da Infância e Adolescência do Hospital de Neuropediatria Infantil - Rio de Janeiro - 1978
- 4.53 Conferencista no VII Congresso Brasileiro de Paralisia Cerebral - São Paulo - 1978
- 4.54 Participação no Painel sobre Planejamento da Educação Especial - III Congresso Brasileiro de Prevenção da Cegueira - Rio de Janeiro - 1978
- 4.55 Conferencista no III Congresso Fluminense de Reabilitação da Associação Fluminense de Reabilitação e Associação Médica Fluminense - 1978
- 4.56 Presidente de Honra do I Congresso de Fonoaudiologia - Rio de Janeiro - 1979
- 4.57 Conferencista e Membro da Comissão Técnica do IX Encontro Nacional das Sociedades Pestalozzi - Rio de Janeiro - 1979
- 4.58 Coordenadora de Grupos de Estudos no IX Congresso da Federação Nacional das APAEs - Santa Catarina - 1979
- 4.59 Participação no Seminário sobre “Os efeitos da Separação Mãe-Filho, Implicações Clínicas e Institucionais - FEEM/RJ - 1979
- 4.60 Participação no Seminário sobre Ensino Profissionalizante - Patrocínio: CFE, CEE/RJ, UERJ - 1979
- 4.61 Membro da Comissão Técnica do X Encontro Nacional das Sociedades Pestalozzi - Fazenda do Rosário/MG- 1980
- 4.62 Representante do Brasil no encontro de Especialistas em Educação Especial (convidada especial da UNESCO) - Paris - 1980
- 4.63 Participação na Mesa Redonda sobre “Aspectos Médicos, Sociais e Educacionais do Excepcional” - Promoção: SEE/RJ - 1980
- 4.64 Conferencista e Membro da Mesa Redonda no I Congresso Nacional de Integração da Pessoa Deficiente na Força de Trabalho - Promoção: FAPERJ - 1981
- 4.65 Professora no Curso de Introdução à Educação Especial - VII Encontro de Estudantes de Psicologia do Vale do Paraíba - Faculdade de Psicologia de Lorena - 1981
- 4.66 Relatora do tema “Aspectos participativos da Instituição” - Seminário sobre Pessoa Deficiente - Secretaria de Saúde do Rio de Janeiro - 1981
- 4.67 Conferencista no I Encontro de Educação Especial do Amazonas - 1981
- 4.68 Relatora do tema “O Desenvolvimento das Potencialidades da Criança Carente” - IV Seminário Nacional sobre Superdotados - Associação Brasileira de Superdotados - Porto Alegre - 1981
- 4.69 Professora do Curso “Psicodiagnóstico e Orientação Psicopedagógica em Deficiência Mental” - Sociedade Pestalozzi do Brasil - 1981

- 4.70 Debatedora de temas no VI Congresso Brasileiro de Neuropediatria Infantil - Rio de Janeiro - 1981
 - 4.71 Representante da Sociedade Pestalozzi do Brasil no 6º Congresso Internacional da Associação Internacional para o Estudo Científico da Deficiência Mental - Toronto / Canadá - 1982
 - 4.72 Coordenadora Técnica do I Congresso Nacional da Federação Nacional das Sociedade Pestalozzi - Fortaleza - 1982
 - 4.73 Coordenadora Técnica do III Congresso Nacional da Federação Nacional das Sociedade Pestalozzi - Salvador - 1984
5. Grupos de Estudo
- 5.1 Membro da Comissão de Elaboração da Reforma dos Estatutos do Instituto Benjamin Constant - 1968
 - 5.2 Gerente do Grupo Tarefa de Educação Especial, instituído no MEC, para propor o estabelecimento de uma política nacional em relação aos excepcionais - 1971
 - 5.3 Gerente do Grupo Tarefa de Educação Especial, instituído pelo MEC, para apresentar alternativas para criação de um órgão nacional de Educação Especial - 1972
 - 5.4 Membro do Grupo Tarefa do Projeto Prioritário nº 35, da Secretaria Geral do MEC e INEP - 1972
 - 5.5 Gerente do Grupo Tarefa de Implantação do Centro Nacional de Educação Especial - 1973
 - 5.6 Membro da Comissão encarregada de proceder estudos para a implantação da Habilitação em Educação Especial na Faculdade de Educação da UFRJ, criada pela Portaria nº 10 de 28/05/1981
6. Associações
- 6.1 Membro Efetivo da “Education Commission” da Associação Internacional de Reabilitação - Nova Iorque
 - 6.2 Membro do Conselho Consultivo da Associação Brasileira para o Estudo Científico da Deficiência Mental
 - 6.3 Secretária do Capítulo do Rio de Janeiro da Associação Brasileira para o Estudo Científico da Deficiência Mental
 - 6.4 Membro fundador da Associação Brasileira para Superdotados
 - 6.5 Sócio Efetivo da Interamerican Society of Psychology
 - 6.6 Sócio Efetivo da Associação Brasileira de Psicologia Aplicada
 - 6.7 Sócio Efetivo da Associação Brasileira de Psicólogos
 - 6.8 Sócio Fundador da Associação Brasileira de Educação de Deficientes Visuais
 - 6.9 Membro da Associação Brasileira de Neuropediatria Infantil
 - 6.10 Vice-presidente da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi
 - 6.11 Membro do Conselho Consultivo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff

7. Condecorações

7.1 Agraciada com a Ordem Nacional do Mérito Educativo, na Ordem de Cavaleiro - 1973

7.2 Prêmio Nacional de Direitos Humanos da Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Justiça - 200

Anexo II - Relação dos Participantes do Seminário Latino-Americano sobre Planejamento e Organização de Serviços para Deficientes Mentais nos Países em Desenvolvimento

RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Dr. GUNNAR DYBWAD

International League of Societies for the Mentally Handicapped
USA.

Dra. RENNÉ PORTRAY

General Secretary of the
International League of Societies for the Mentally Handicapped
BELGIUM.

Mr. TOM MUTTERS

International League of Societies for the Mentally Handicapped
GERMANY.

Profa. ESMERALDA C. DE OLIVEIRA

Instituto Santa Lúcia
RIO DE JANEIRO — GB.

Dra. YESIS AMOEDO PASSARINHO

Sub-Chefe do Gabinete do Ministro da Educação e Cultura na
Guanabara

RIO DE JANEIRO — GB.

Prof. PAULO BARBOSA DE SOUZA

Diretor do Departamento de Educação Complementar do Minis-
tério de Educação e Cultura

BRASÍLIA — DF.

Dr. MARCO FERTIN DE VASCONCELOS

Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor
RIO DE JANEIRO — GB.

Dra. LIZAIR DE MORAES GUARINO GUERREIRO

Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro
RIO DE JANEIRO — GB.

Dr. CLÓVIS DE FARIA ALVIM

Fundação Helena Antipoff

IBIRITÉ — MG.

Padre JOSÉ MARIA FROTA
Universidade Federal do Ceará
FORTALEZA — CE.

Dra. SARAH COUTO CÉSAR
Diretora-Executiva da CADEME — Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais do Ministério de Educação e Cultura

RIO DE JANEIRO — GB.
Membro da Comissão Organizadora.

Profa. OLÍVIA PEREIRA

CADEME — Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais do Ministério de Educação e Cultura

RIO DE JANEIRO — GB.
Membro da Comissão de Redação.

Dr. BENEDITO MENDES REIS

Assessoria de Psiquiatria do INSP — Instituto Nacional de Previdência Social

SÃO PAULO — SP.

Dr. NELSON DE CARVALHO SEIXAS

Secretário Geral da Federação Nacional das APAEs

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO — SP.

Dr. JUSTINO ALVES PEREIRA

Presidente da Federação Nacional das APAEs

IBIPORÁ — PR.

Membro da Comissão de Redação.

Prof. SEVERINO LOPES

APAE — Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Natal
NATAL — RN.

Sra. POMPEA SUZART DOS SANTOS

Assistente Social da Secretaria de Educação do Maranhão

SÃO LUIS — MA.

Sra. IETE MACHADO DE ARAÚJO

Assistente Social da Secretaria de Educação do Maranhão

SÃO LUIS — MA.

Dr. JOSÉ GARCEZ BALLARINY
 Centro Nacional de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento
 RIO DE JANEIRO — GB.

Sra. MARIA DE LOURDES CANZIANI
 Diretora do Serviço de Educação Especial do Paraná
 CURITIBA — PR.

Profa HELENA ANTIPOFF
 Fundação Helena Antipoff
 IBIRITÉ — MG.
 Homenageada Especial.

Sra. CÉLIA WEITZMAN DE FRIEDMANN
 MONTEVIDÉU — URUGUAI.

Prof. HUGO ORTIZ QUEZADA
 Centro Psicopedagógico "Holanda"
 SANTIAGO — CHILE.

Lcda. MARIA ESTHER M. PASMIÑO
 Presidente da ASENIR — Asociación Ecuatoriana para Niños Retardados
 GUAIAQUIL — EQUADOR.

Dr. STANISLAU KRYNSKI
 Diretor do Centro de Habilitação da APAE
 SÃO PAULO — SP.
 Membro da Comissão de Redação.

Cel. JOSÉ CANDIDO MAES BORBA
 1.º Vice-Presidente da Federação Nacional das APAEs
 RIO DE JANEIRO — GB.

Prof. HORÁCIO KNEESE DE MELLO
 Diretor da Escola Paulista de Medicina
 SÃO PAULO — SP.
 Membro da Comissão Organizadora.

Profa. ROSA FLORENZANO
 SÃO PAULO — SP.

Dra. AIDYL QUEIROZ PEREZ RAMOS
 SÃO PAULO — SP.
 Membro da Comissão de Redação.

cionais de São Paulo
 SÃO PAULO — SP.

Sra. HILDA WINDALER DE LOS SANTOS
 Psicóloga do Departamento de Educação Especializada da Secretaria de Educação e Cultura
 PÔRTO ALEGRE — RS.

Dr. ANTONIO S. CLEMENTE FILHO
 3.º Vice-Presidente da International League of Societies for the Mentally Handicapped,
 Conselheiro da APAE — Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Paulo
 SÃO PAULO — SP.

Anexo III - Declaração dos Direitos Gerais e Específicos dos Deficientes Mentais

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS GERAIS E ESPECIAIS DOS DEFICIENTES MENTAIS

Considerando que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pelas Nações Unidas, proclama que todos aqueles que pertencem à família humana, sem distinção de qualquer espécie, possuem direitos iguais e inalienáveis à dignidade humana e à liberdade,

Considerando que a Declaração dos Direitos da Criança, adotada pelas Nações Unidas, proclama o direito da criança física, mental ou socialmente deficiente ao tratamento, educação e cuidados especiais requeridos pela sua condição particular,

R E S O L V E

A “Liga Internacional de Sociedades pró-Retardados Mentais”, definir os Direitos Gerais e Especiais dos Deficientes Mentais, como segue:

ARTIGO I

A pessoa mentalmente deficiente possui os mesmos Direitos básicos comuns aos cidadãos do mesmo país e da mesma idade.

ARTIGO II

A pessoa mentalmente deficiente tem direito a cuidados médicos e à reabilitação física adequados e a toda espécie de educação, treinamento, habilitação e orientação que a capacitem a desenvolver sua habilidade e potencial ao máximo, não

— 120 —

importando quão grave seja o seu grau de deficiência. Nenhuma pessoa mentalmente deficiente deverá ficar privada de tais serviços devido ao seu alto custo.

ARTIGO III

A pessoa mentalmente deficiente tem direito à segurança econômica e a um padrão de vida decente. Tem direito também a trabalho produtivo e a qualquer outra ocupação adequada.

ARTIGO IV

A pessoa mentalmente deficiente tem direito a viver com sua própria família ou com pais adotivos; a participar em todos os aspectos da vida comunitária, e a participar de atividades apropriadas em suas horas de lazer. Se se tornar necessário o tratamento em internato, deve êle ser feito em ambiente e circunstâncias tão próximas quanto possível da vida normal.

ARTIGO V

A pessoa mentalmente deficiente tem direito a tutor qualificado, quando necessário, a fim de proteger seu bem-estar e interesses pessoais. Nenhuma pessoa que se ocupe diretamente com o deficiente mental deve ser também seu tutor.

ARTIGO VI

A pessoa mentalmente deficiente tem direito a proteção contra exploração, abuso e tratamento degradante. Se for acusada, tem direito a julgamento imparcial, com pleno reconhecimento de seu grau de responsabilidade.

ARTIGO VII

Algumas pessoas mentalmente deficientes podem ser incapazes, devido à gravidade de sua deficiência, de exercer por

— 121 —

si mesmas todos os seus direitos de maneira adequada. Para outras, é apropriado modificar alguns ou todos êsses direitos. O procedimento utilizado para a modificação ou negação de direitos deve conter medidas de proteção legal adequadas contra qualquer abuso, deve ser baseado em estimativa da capacidade social da pessoa mentalmente deficiente feita por peritos qualificados e deve ficar sujeita a revisões periódicas e ao direito de apelação às mais altas autoridades.

ACIMA DE TUDO — A PESSOA MENTALMENTE DEFICIENTE TEM DIREITO AO RESPEITO (*).

(*) Esta declaração foi adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas a 21 de dezembro de 1971 sob a denominação de: "Declaração dos Direitos das Pessoas Retardadas Mentais".

Campanha Nacional de Educação dos Cegos e Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, passarão a ter exercício na Coordenação Nacional de Educação Especial e Reabilitação - CONER, assegurados seus direitos para todos os efeitos previstos em lei.

Art. 6º - É assegurada autonomia administrativa e financeira a Coordenação Nacional de Educação Especial e Reabilitação - CONER na forma e para todos os efeitos do art. 172 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967

§ 1º - É instituído um fundo especial de natureza contábil a crédito do qual se levarão os seguintes recursos: dotações orçamentárias, recursos de exercícios anteriores, receita industrial e patrimonial e importâncias resultantes de convênios, legados e doações.

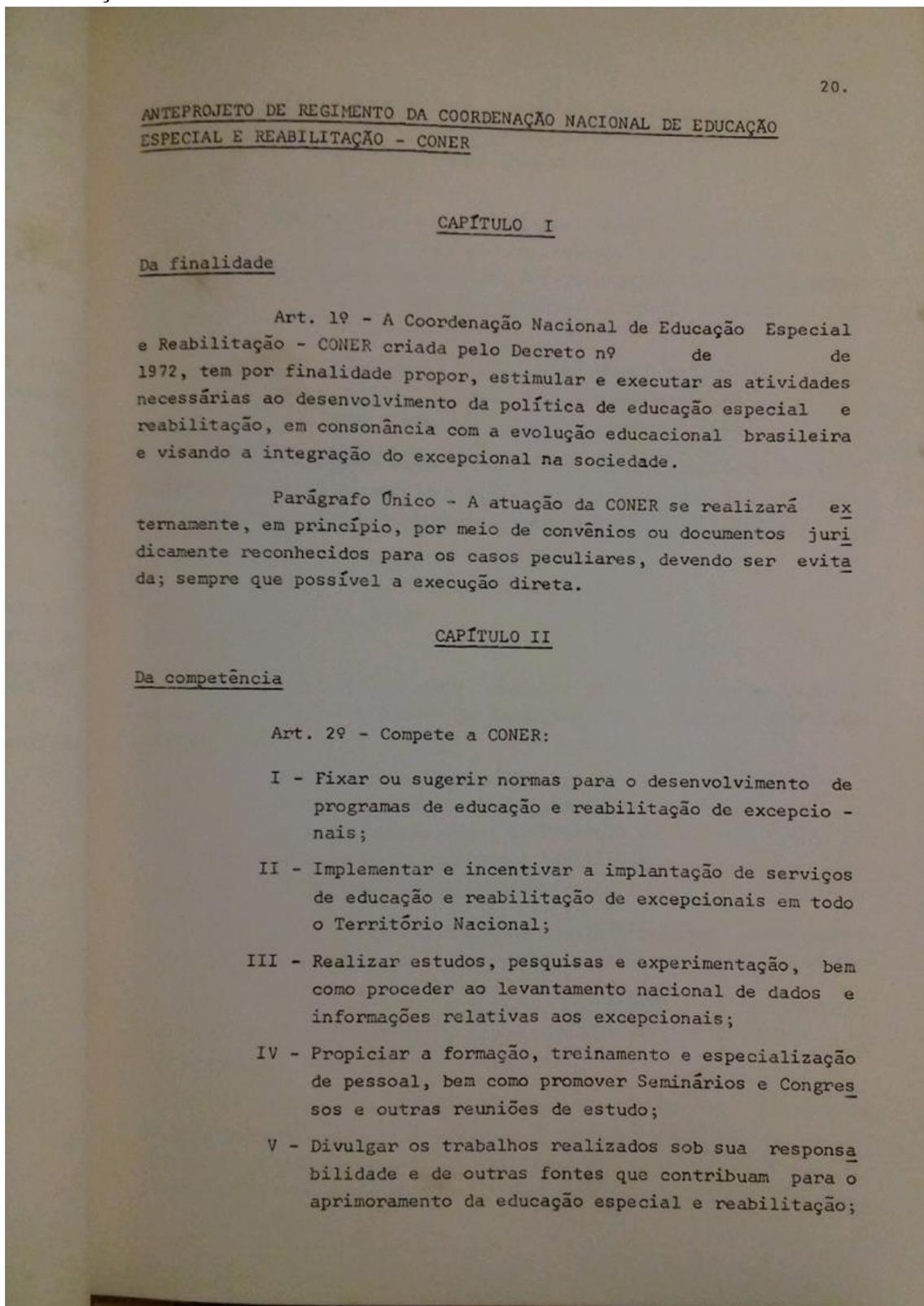
§ 2º - A autonomia administrativa a que se refere este artigo será definida em regimento próprio.

Art. 7º - O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no prazo de noventa (90) dias, proporá ao Presidente da República os atos indispensáveis a estruturação e funcionamento da Coordenação Nacional de Educação Especial e Reabilitação - CONER.

Art. 8º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, de _____ de 1972.
150 da Independência e 849 da República.

Anexo V: Anteprojeto de Regimento da Coordenação Nacional de Educação Especial e Reabilitação - CONER



- 21.
- VI - Operar e manter serviços de documentação e informação que facilitem os estudos, pesquisas e experimentações na área da educação especial e reabilitação;
- VII - Proporcionar, mediante convênios, contratos ou acordos, assistência técnica e financeira aos Estados, Municípios, Territórios, Entidades Públicas e Particulares visando a educação especial e reabilitação;
- VIII - Esclarecer a opinião pública e estimular a participação da comunidade nos problemas relacionados com a educação especial e reabilitação.

Parágrafo Único - Para execução das atividades de treinamento, pesquisa e experimentação, conta a CONER com o Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação dos Surdos.

CAPÍTULO III

Da estrutura

Art. 39 - A CONER, dirigida por um Coordenador nomeado, em comissão, pelo Presidente da República, tem a seguinte estrutura básica:

- Assessoria Técnica
- Instituto Benjamin Constant
- Instituto Nacional de Educação de Surdos
- Divisão de Atividades Auxiliares
- Unidades Operativas Regionais

§ 1º - Para execução de suas atribuições o Coordenador conta com um Coordenador Adjunto, dois Assistentes e um Secretário.

§ 2º - A CONER poderá ter uma Comissão de Programação que se reunirá por convocação do Coordenador e cujos trabalhos serão conduzidos pelo Coordenador-Adjunto.

Art. 49 - A Assessoria Técnica deverá ser constituída de profissionais especializados nas diferentes áreas da educação especial e reabilitação, além de outros necessários ao planejamento, coordenação, avaliação e controle dos programas.

Art. 59 - A Divisão de Atividades Auxiliares, administrada por um Diretor, nomeado, em comissão, pelo Presidente da República, será o órgão executor das tarefas de apoio e atividades meio da CONER, compreende:

- Setor de Pessoal
- Setor de Serviços Gerais
- Setor de Administração Financeira e Contabilidade.

Parágrafo Único - Os setores incumbidos das atividades de que trata este artigo, serão integrados, respectivamente, ao Departamento de Pessoal, a Diretoria de Serviços Gerais e a Inspeção Geral de Finanças, ficando, conseqüentemente sujeitos a orientação normativa e supervisão específica dos mesmos, sem prejuízo da subordinação administrativa ao órgão.

Art. 69 - As Unidades Operativas Regionais atuarão junto às Delegacias Regionais do MEC, como unidades de apoio das atividades da Coordenação.

CAPÍTULO IV

Das atribuições orgânicas

Art. 79 - São Atribuições da Assessoria Técnica:

- I - Assessorar o Coordenador em assuntos de natureza técnica;
- II - elaborar planos e programas englobando os projetos e atividades cuja realização tenha sido decidida pelo Coordenador, bem como as diretrizes delas decorrentes;
- III - selecionar instituições que, por sua natureza e qualificação, se encontrem em condições de participar, através de convênios ou contratos, da execução dos programas da CONER;
- IV - apreciar os planos e programas que venham a ser e laborados pelos elementos da CONER, bem como os projetos a serem desenvolvidos sob a responsabilidade do órgão por intermédio de seus elementos executantes, ou de executores externos;

- V - acompanhar o desenvolvimento dos projetos de responsabilidade da CONER;
- VI - avaliar os estudos e pesquisas concluídos, face às finalidades que determinarem sua execução;
- VII - calcular custos de projetos cogitados pela CONER e cooperar na elaboração do orçamento plurianual de investimentos e do orçamento programa;
- VIII - preparar convênios, contratos ou acordos com os órgãos da administração pública, entidades privadas e especialistas para realização de estudos, pesquisas e experimentações de interesse da educação e reabilitação de excepcionais e de outros serviços de natureza técnica, inclusive cursos ou estágios para a formação e aperfeiçoamento de pessoal no campo da educação especial e reabilitação;
- IX - acompanhar e avaliar os projetos desenvolvidos por executores externos que forem financiados pela CONER;
- X - fornecer dados para o relatório anual da CONER.

Art. 89 - São Atribuições da Divisão de Atividades Auxiliares:

- I - Apoiar administrativamente o funcionamento da CONER;
- II - colaborar na elaboração do orçamento plurianual de investimento e do orçamento programa;
- III - atender a programação da CONER considerando os recursos financeiros necessários e os disponíveis.

Art. 99 - As atribuições das Unidades Operativas Regionais e da Comissão de Programação serão estabelecidas pelo Coordenador da CONER.

CAPÍTULO V

Das Atribuições Funcionais

Art. 109 - São atribuições do Coordenador:

- I - Administrar a CONER, praticando os atos necessários ao desempenho dessas funções;
- II - decidir sobre os planos e programas de trabalho da CONER, bem como promover quando julgar conveniente, as medidas necessárias para sua reformulação;

- III - estabelecer as diretrizes para elaboração da ^{24.} proposta orçamentária em conformidade com as normas de de finidas pelo Ministério;
- IV - exercer, pessoalmente, ou através de representação as atribuições que lhe cabem em ôrgão de deliberação coletiva que exijam a sua participação;
- V - baixar os atos que a legislação lhe atribuir, referente a administração de pessoal, material e serviços gerais;
- VI - submeter, através do Departamento de Educação Complementar, à aprovação do Ministro de Estado, a designação de assessores e autoridade adjunta;
- VII - propor ao Ministro de Estado, através do Departamento de Educação Complementar, a indicação do Diretor da Divisão de Atividades Auxiliares;
- VIII - desempenhar as funções de ordenador da despesa da Coordenação ressalvada a possibilidade da delegação de competência, relativa a um ou mais setores da administração;
- IX - promover e assinar convênios por delegação Ministerial;
- X - designar o Secretário e os Assistentes para o desempenho das funções previstas no presente regimento;
- XI - propor ao Diretor do Departamento de Educação Complementar a criação de grupos tarefa, nos moldes dos artigos 9º e 10º e seus parágrafos, do Decreto nº 66.967, de 27 de julho de 1970;
- XII - resolver os casos omissos do presente regimento.

Art. 11º - São Atribuições do Coordenador Adjunto:

- I - Coordenar os trabalhos da Assessoria Técnica e supervisionar a Divisão de Atividades Auxiliares;
- II - Substituir o coordenador em suas faltas ou impedimentos eventuais;
- III - praticar atos administrativos por delegação do Coordenador;
- IV - superintender a elaboração formal do orçamento pluriannual de investimento e do orçamento programa.

25.

Art. 129 - São atribuições do Diretor da Divisão de A
 tvidades Auxiliares:

- I - Orientar, coordenar e supervisionar as atividades da Divisão;
- II - assegurar o cumprimento de normas técnicas e administrativas, emanadas dos órgãos centrais e setoriais do sistema de pessoal, administração financeira e contábil e de serviços gerais;
- III - participar da elaboração da proposta orçamentária;
- IV - assinar empenhos, cheques, provisões, ordens de pagamento e subrepases, em conjunto com o ordenador de despesa;
- V - propor ao Coordenador a aquisição de material e execução de serviços;
- VI - exercer outras atribuições que lhes forem delegadas.

Art. 139 - Aos Chefes de Setores compete a execução das normas emanadas dos órgãos centrais dos respectivos sistemas, bem como manterem-se atualizados quanto as mesmas.

CAPÍTULO VI

Da Autonomia Administrativa e Financeira

Art. 149 - A autonomia administrativa e financeira da CONER compreende particularmente:

- I - O estabelecimento de normas internas e de administração geral;
- II - a gerência e a movimentação dos recursos alocados ao fundo de natureza contábil de que trata o art. nº 69 § 1º do Decreto de de de
- III - a organização do quadro de pessoal na forma da legislação vigente;
- IV - Entrosamento com os órgãos do MEC e outros da Administração Federal, Estadual e Municipal e com Entidades Particulares em assuntos de educação especial e reabilitação;
- V - assinatura de convênios, contratos ou acordos.

CAPÍTULO VIIDas Disposições Gerais e Transitórias

Art. 19 - Os Chefes de Setores, os assistentes e o secretário serão designados, para o exercício de funções gratificadas, pelo Coordenador.

Art. 29 - O Coordenador da CONER designará Comissão que se incumbirá de implantar em prazo fixo, a integração do Instituto Benjamin Constant e do Instituto Nacional de Educação de Surdos no sistema definido nos termos do Decreto nº de

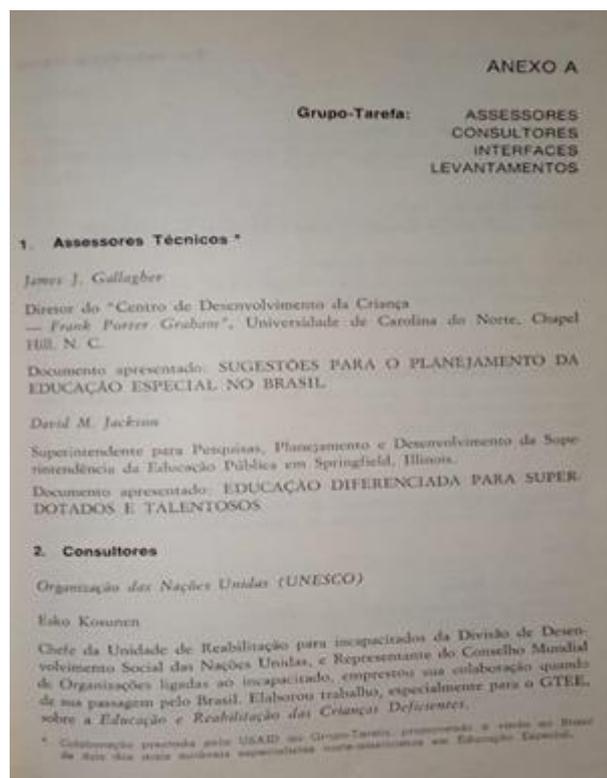
Art. 39 - Este Regimento entra em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.

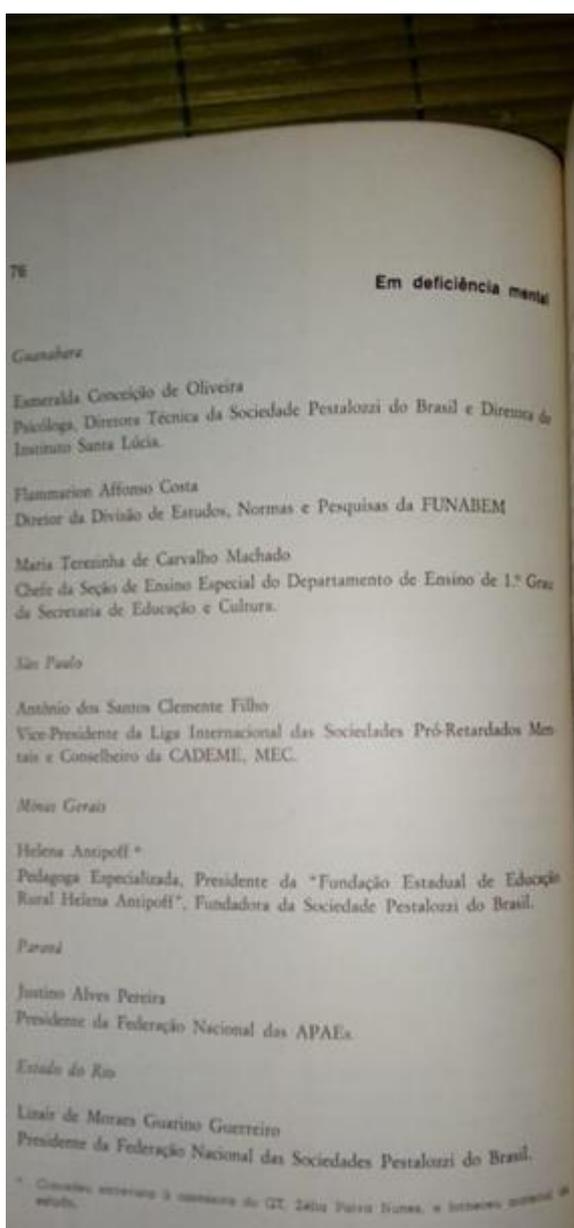
Além das reuniões realizadas o Grupo Tarefa desenvolveu atividades de rotina necessárias ao bom andamento dos trabalhos como, providências para a constituição das Comissões que deveriam encarregar-se do levantamento patrimonial e documentação, baixando as devidas Portarias, e dando continuidade as atividades da CNEC e CADEME. Dos anexos 1 e 2 constam os relatórios das comissões instituídas.

Nos dias 4 e 5 de maio o Grupo reuniu-se em São Paulo para avaliação das atividades realizadas, verificação do desenvolvimento dos trabalhos das comissões de levantamento patrimonial e documentação e elaboração do relatório final.

Ao encerrar as suas atividades o grupo deixa aqui consignado os agradecimentos ao Prof. Paulo Barbosa de Souza, Diretor do DEC e sua Assessoria Técnica, aos componentes do Grupo Tarefa de Implementação da Reforma Administrativa (GTIRA) da Secretaria de Apoio Administrativo, a Prof.^a Yesis Amoedo Passarinho, ao Diretor do Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos e demais profissionais pela valiosa colaboração.

Anexo VI – Assessores, Consultores e Interfaces do Grupo Tarefa responsável pelo Projeto Prioritário nº 35





Em deficiência auditiva*Guanabara*

Armando Paiva de Lacerda
Médico Audiologista do INPS, Professor de Audiologia do Curso de Logopedia do IBRO, Chefe do Serviço de Audiologia do Hospital São Francisco de Assis.

Maria Yvete Corrêa de Vasconcelos
Professora Especializada do Instituto Nacional de Educação de Surdos, Diretora da Escola Santa Cecília.

Marila de Souza Brandão
Assessora Técnica da Equipe de Atendimento ao Deficiente da Audição, Seção de Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura.

São Paulo

Dr. Mauro Spinelli
Médico, Neuropsiquiatra Infantil, Chefe do Serviço de Paralisia Cerebral da Comunicação da PUC.

Em deficiência físico-motora*Guanabara*

Paulo César Muniz
Médico, Neuropsiquiatra Infantil, Chefe do Serviço de Paralisia Cerebral da ABBR.

Ruth Pereira
Diretora Técnica da Associação Beneficente do Instituto Brasileiro de Reeducação Motora.

Orlando Massa Fontes
Professor da Escola de Reabilitação da ABBR, Professor de Especialização do Instituto Benjamin Constant, Médico Fisiatra.

São Paulo

Renato Costa Bonfim
Presidente e Diretor Clínico da Associação de Assistência à Criança Defeituosa.

Guanabara

José Espínola Veiga
Professor do Instituto Benjamin Constant (aposentado)

José Victorino de Araújo Lima
Oftalmologista — Clínica de Visão Subnormal

Raymundo Fontes Lima
Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Instituto de Neurologia) — Diretor do Centro de Recuperação Visual.

Yesis Ilcia y Amoedo Passarinho
Livre Docente de Psicologia Aplicada na Escola de Educação Física da UFRJ, Professora de Ensino Especializado, Bacharel em Direito pela UFRJ.

São Paulo

Dorina de Gouvêa Nowill
Professora Especializada, Diretora Executiva da Campanha Nacional de Educação de Cegos-MEC, Fundadora e Presidente da Fundação para o Livro do Cego no Brasil.

3. Interfaces

Foram realizadas entrosagens com membros das seguintes organizações, instituições e serviços:

1. Associação de Reabilitação Profissional do INPS;
2. Assessoria do Projeto de Integração da Pessoa Excepcional no Mercado de Trabalho da Divisão de Mão-de-Obra do Ministério do Trabalho e Previdência Social;
3. Setor de Treinamento e Aprendizagem do SENAI;
4. Instituto de Educação do Excepcional;
5. Serviço de Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura da Guanabara;
6. Serviço de Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura de São Paulo;

7. Centro de Estudos e Pesquisas do Excepcional (CEPEX);
8. Liga Internacional das Sociedades Pró-Retardados Mentais;
9. Diretoria de Estudos, Normas e Pesquisas da FUNABEM;
10. Federação Nacional das APAEs;
11. Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil;
12. Associação Beneficente do Instituto Brasileiro de Reeducação Motora;
13. Associação de Assistência à Criança Defeituosa;
14. Clínica de Visão Subnormal;
15. Clínica de Medicina Física do INPS (GB);
16. Clínica Neurológica Infantil da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo;
17. Fundação Estadual de Educação Rural "Helena Antipoff";
18. Serviço de Pesquisa e Documentação da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios de Comunicação da PUC, de São Paulo;
19. Serviços de Paralisia Cerebral da ABBR;
20. Campanha de Educação dos Cegos do Ministério da Educação e Cultura.

4. Levantamentos

Foram levantados dados sobre a situação atual da educação especial em cada unidade da Federação, referentes a recursos humanos, técnicos, financeiros e materiais. Essas informações foram fornecidas pelas Secretarias de Educação, visando à elaboração de diagnóstico preliminar da realidade brasileira nessa área.

O GTEE promoveu o estudo da legislação vigente, relativa aos excepcionais nas áreas da educação, saúde, trabalho e previdência social — com vistas à sua reformulação. Esse trabalho foi realizado pelo jurista Antônio Ferreira Cesarino Júnior, Presidente da Academia Paulista de Direito, Consultor Jurídico da APAE de São Paulo e Membro fundador da "Academia Iberoamericana de Derecho del Trabajo".

O G. T. fez o levantamento de extensa bibliografia e de pesquisas, experimentação e diretrizes atualizadas no que se refere à educação especial, utilizando a documentação levantada.

Anexo VII: Divulgação para empregabilidade do “excepcional”

VOCÊ SABIA:

- QUE O EXCEPCIONAL TEM CONDIÇÕES PARA O TRABALHO?
- QUE NOS PAÍSES MAIS DESENVOLVIDOS O EXCEPCIONAL TEM EMPREGO GARANTIDO?
- QUE ESTÁ SENDO REALIZADA UMA PESQUISA NO MERCADO DE TRABALHO EM NOSSA COMUNIDADE?
- QUE ATRAVÉS DESTA PESQUISA, VAMOS VERIFICAR A ACEITAÇÃO DE MÃO-DE-OBRA DO EXCEPCIONAL?
- QUE SUA COLABORAÇÃO É INDISPENSÁVEL NESTA PESQUISA?

EMPREGUE UM EXCEPCIONAL. ELE TAMBÉM TEM DIREITO AO TRABALHO.

SERVIÇO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – Rua São João, 127 – Niterói

Colaboração:

GRÁFICA VASCONCELOS – PAPELARIA
MAIS DE 40 ANOS CAUSANDO BOA IMPRESSÃO
RUA BARÃO DO AMAZONAS, 510 – TEL. 2-3023 –
NITERÓI

Anexo VIII: Relação das agências executoras do Projeto Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial no período de atuação do CENESP (173 a 1986).

ANEXO I

PROJETO: CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Relação de Agências Executoras

UF	Agência Executora
AC	SEC do Estado do Acre
AM	SEC do Estado do Amazonas Univ. Federal do Amazonas
RO	SEC de Rondônia
RR	SEC de Roraima
PA	SEC do Estado do Pará Univ. Federal do Pará
AP	SEC do Amapá
MA	SEC do Maranhão
PI	SEC do Piauí
CE	SEC do Ceará Univ. Federal do Ceará
RN	SEC do Rio Grande do Norte Univ. Federal do Rio Grande do Norte
PB	SEC da Paraíba Univ. Federal da Paraíba
PE	SEC DE PERNAMBUCO Univ. Federal de Pernambuco
AL	SEC de Alagoas Univ. Federal de Alagoas
SE	SEC de Sergipe Univ. Federal de Sergipe
BA	SEC da Bahia Univ. Federal da Bahia
ES	SEC do Espírito Santo Univ. Federal do Espírito Santo
MG	SEC de Minas Gerais Univ. Federal de Minas Gerais Associação Milton Campos/ADAV

AL-21

UF	Agência Executora
RJ	SEC do Rio de Janeiro Secretaria de Educação do Município do RJ. Univ. Federal do Rio de Janeiro . Instituto de Psicologia . Faculdade de Educação . Escola de Enfermagem Ana Neri . Escola Nacional de Educação Física e Desportos Univ. Federal Fluminense Univ. do Estado do Rio de Janeiro Univ. Católica de Petrópolis Pontifícia Universidade Católica do RJ Sociedade Pestalozzi do Brasil APAE do Rio de Janeiro Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação Sociedade Pestalozzi do Estado do RJ Instituto Metodista Benett Conservatório Brasileiro de Música
SP	SEC de S. Paulo Escola Paulista de Medicina Univ. Federal de S. Carlos Univ. de S. Paulo CENAFOR Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Marília PUC- SP - DERDIC Univ. Metodista de Piracicaba APAE de S. Paulo PUC-Campinas
PR	Univ. Federal do Paraná SEC do Paraná Univ. Católica do Paraná
SC	Univ. Federal de Stª Catarina Univ. p.o Desenvolvimento de Stª Catarina SEC de Stª Catarina Fundação Catarinense de Educação Especial
RS	Univ. Federal do Rio Grande do Sul Univ. Federal de Stª Maria Univ. de Caxias do Sul PUC do RS