



**Getsemane de Freitas Batista**

**Formação de professores para Educação Especial brasileira: a experiência do mestrado no George Peabody College for Teachers nos anos 1970**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em Ciências Humanas – Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson da Costa Soares.

**Rio de Janeiro, fevereiro de 2024**



**Getsemane de Freitas Batista**

**Formação de professores para Educação Especial brasileira: a experiência do mestrado no George Peabody College for Teachers nos anos 1970**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciências Humanas – Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

**Prof. Jefferson da Costa Soares**

Orientador

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Profª. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar**

UFMS

**Profª. Márcia Denise Pletsch**

UFRRJ

**Profª. Patrícia Coelho da Costa**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Profª. Alicia Maria Catalano de Bonamino**

Departamento de Educação – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 16 de fevereiro de 2024

Todos dos direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

### **Getsemane de Freitas Batista**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) – UFRRJ/2019. Graduada em Pedagogia e História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrante dos grupos de pesquisa “História da Profissão Docente e das Disciplinas Escolares (HISPROF)” – (PUC-Rio), coordenado pelo Prof. Dr. Jefferson da Costa Soares e “Observatório de Educação e Inclusão Educacional (ObEE)” – (UFRRJ/IM), coordenado pela Prof. Dr<sup>a</sup>. Márcia Denise Pletsch. Docente na rede municipal de educação de Duque de Caxias/RJ.

#### Ficha Catalográfica

Batista, Getsemane de Freitas

Formação de professores para Educação Especial brasileira : a experiência do mestrado no George Peabody College for Teachers nos anos 1970 / Getsemane de Freitas Batista ; orientador: Jefferson da Costa Soares. – 2024.

237 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2024.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação especial. 3. Formação de professores. 4. George Peabody College for Teachers. I. Soares, Jefferson da Costa. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Ao meu marido, José Marcelo Batista,  
minhas filhas Marcele de Freitas  
Batista e Sarah de Freitas Batista, e  
minha sobrinha Rafaela de Freitas  
Santos, as pessoas mais presentes nessa  
minha jornada chamada doutorado.

## Agradecimentos

Ouvi algumas vezes de meu estimado orientador do doutorado a respeito “da pesquisa não ser feita sozinha”, pois é realizada em parceria com o orientador e com os referenciais (o diálogo com os estudos precedentes sobre a mesma temática).

Entretanto, há outro elemento constituinte do fazer pesquisa na minha opinião: é necessária uma rede de apoio para o pesquisador, formada por pessoas que encorajam, acreditam, impulsionam, ouvem, acolhem, suprem necessidades físicas e psicológicas do estudante-pesquisador. E é a essa rede de apoio, a minha rede de apoio, que dirijo os meus agradecimentos.

Considero maior ainda a importância dessa rede para o meu processo da pesquisa de doutorado, tendo em vista ter sido realizado no período da pandemia de Covid-19. Os anos 2020 e 2021 foram extremamente desafiadores: aprendi a estudar online, lidei com perdas de amigos e pessoas muito próximas que me afetaram psicologicamente, reinventei meu modo de viver algumas vezes.

Por essas razões, inicio agradecendo a Deus, o Deus que eu denomino como ser supremo, a base da minha fé. Fé que é meu alimento, força e alegria. Renovo na vida.

Ao meu marido, José Marcelo Batista, com quem divido uma vida há mais de trinta anos. Por suas comidas maravilhosas, parceria, amparo, sempre disposto a ajudar nas minhas necessidades.

Às minhas filhas, Marcele de Freitas Batista e Sarah de Freitas Batista, pelo incentivo. Sei que se orgulham da mulher que sou. Sarah foi companheira durante a pesquisa, colaborando nas compras de materiais, buscas e incentivos. Somado a isso, ouviu muitas vezes das minhas inquietações, pois partilhamos dessa experiência da escrita de um texto acadêmico: eu, na tese; ela no trabalho de conclusão de curso da graduação.

À minha irmã, Maria Luzia de Freitas, por sua acolhida e carinho muito especiais para comigo.

À Rafaela de Freitas Santos, sobrinha querida, parceria firmada e reafirmada, ajuda sempre solícita em determinados momentos de suporte tecnológico.

Às minhas amigas Carla de Paiva, Daniele Araújo, Izadora Souza, Julinete Vieira, Kelly Maia, Saionara Pussente, ao grupo Truque de Mestras, por serem “escuta afetuosa” e incentivo nos momentos de muita insegurança.

Às amigas Kelly Maia e Érica Costa Vliese Zichtl pelo encorajamento para realizar o processo seletivo para a PUC-Rio e colaboração em demandas desse período.

À amiga Fernanda Cardoso, pelas discussões a respeito de temas da história da educação especial. É estimulante o diálogo com quem partilha de estudos na mesma temática.

Ao amigo Maciel Cristiano da Silva por tantas dúvidas sanadas.

À amiga Andréa Sabino Viana Lopes, sempre tão amorosa e encorajadora.

À amiga Regina Lucia Silveira pelas partilhas das dúvidas e inquietudes, assim como pelo fortalecimento mútuo. Infelizmente não pudemos dividir momentos presenciais do doutorado, mas construímos um relacionamento de colaboração como orientandas do mesmo professor.

Aos amigos Danielle Vianna e André Moita, pela acolhida tão generosa em sua casa em variados momentos; em especial no ano de 2020, contribuindo assim para a realização dos meus estudos no primeiro ano do doutorado.

Somada a essa rede de pessoas mais próximas, houve aquelas essenciais para a concretização do fazer pesquisa nos aspectos formais, às quais também dirijo meus agradecimentos.

Ao meu querido orientador Jefferson da Costa Soares, sempre tão cordial e atencioso, que abriu a porta para eu sair da sala da entrevista, aceitou orientar um tema diferente dos seus estudos e confiou na minha capacidade como pesquisadora de uma maneira inspiradora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio com os quais estudei as disciplinas do doutorado. Cada um, à sua maneira e com suas temáticas, contribuiu para o aprimoramento do meu conhecimento sobre a educação brasileira.

À professora Stephanie Reist pela colaboração que resultou no acesso aos catálogos do George Peabody College for Teachers e sugestões de textos a respeito da referida instituição.

Às professoras Maria da Glória Almeida e Marília Estevão pelas valiosas informações sobre Ernani Vidon.

À professora Mônica Kassar, sempre solícita e encorajadora, pelo auxílio para que eu conseguisse fazer contato com os professores Maria Cecília Carareto Ferreira e Julio Romero Ferreira, bem como na indicação de bibliografia e pelas considerações efetuadas nas bancas de qualificação e defesa.

À professora Patrícia Coelho da Costa pelos apontamentos relacionados com a história que tanto contribuíram para a escrita da tese.

Às professoras Marcia Denise Pletsch e Alicia Maria Catalano de Bonamino pelas participações na banca de defesa com suas contribuições enriquecedoras.

À professora Maria Edith Romano Siems, por quem tenho desenvolvido um apreço especial, pelo aceite em participar como suplente na banca de defesa.

Ao professor Renato Pontes Costa por integrar a banca como suplente.

Aos professores entrevistados: Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, Maria Cecília Carareto Ferreira, Verena Pámela Seidl Kadlec, Francisco Nunes Sobrinho e Ilza Maria Ferreira Pinto Autran, pois, sem seus relatos, esta pesquisa não seria viável. E ao professor Julio Romero Ferreira por sua cordialidade.

A Sergio Adriano Giroto Marques, supervisor técnico da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Marília, e Marcelo Soares Machado, diretor do Departamento de Administração de Pessoal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pelo pronto atendimento nas solicitações enviadas que enriqueceram o estudo.

A todas essas pessoas, minha gratidão!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## Resumo

Batista, Getsemane de Freitas; Soares, Jefferson da Costa. **Formação de professores para Educação Especial brasileira**: a experiência do mestrado no George Peabody College for Teachers nos anos 1970. Rio de Janeiro, 2024. 237f. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente tese tem como tema a formação de professores, a partir da compreensão, problematização e análise da qualificação de profissionais para atuação na Educação Especial brasileira, ocorrida nos Estados Unidos da América (EUA), no final da década de 1970. O objeto do estudo é o curso em nível de mestrado realizado no George Peabody College for Teachers. Os sujeitos da investigação são egressos do referido curso. A entrevista semiestruturada, a análise documental e o levantamento bibliográfico integraram os procedimentos metodológicos. A pesquisa apresenta caráter historiográfico: os eventos da história da Educação Especial brasileira foram examinados na contextualização com a educação geral do país e com aspectos da Educação Especial internacional. Os dados analisados permitem identificar o George Peabody College for Teachers como instituição reconhecida para formação para Educação Especial. O mestrado foi realizado no período de um ano, com disciplinas teóricas e práticas, custeado integralmente pelo governo brasileiro. Os egressos eram professores de instituições públicas de ensino, representantes de secretarias de educação e estudantes de graduação em Pedagogia que, ao retornarem ao Brasil, passaram a atuar como docentes e pesquisadores no nível superior, em cursos de habilitação, graduação e pós-graduação e participaram na constituição e consolidação da Educação Especial brasileira. A formação para Educação Especial nos anos 1970 seguiu as normatizações para o curso de pedagogia, estando inserida nas reformas educacionais do período. Como desdobramento dos resultados obtidos, defendemos ter sido a formação realizada no George Peabody College for Teachers constituinte das trajetórias profissionais dos egressos e da consolidação da Educação Especial brasileira. Também sinalizamos para a necessidade de estudos que investiguem as formações realizadas a partir do final dos anos 1970, para a capacitação de



profissionais para atuação na Educação Especial, de forma a evidenciar as continuidades e rupturas nas políticas adotadas no contexto brasileiro para este campo.

**Palavras-chave:**

Educação Especial; formação de professores; George Peabody College for Teachers.

## Abstract

Batista, Getsemane de Freitas; Soares, Jefferson da Costa (Advisor). **Teacher training for Brazilian Special Education: the experience of the master's degree at the George Peabody College for Teachers in the 1970s.** Rio de Janeiro, 2024. 237f. Doctoral Thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present thesis addresses the theme of human resources training for Brazilian Special Education, focusing on the understanding, problematization, and analysis of the qualification of Brazilian professionals to work in the field of Special Education, which took place in the United States of America (USA) in the late 1970s. The research focuses on the master's level course conducted at the George Peabody College for Teacher. The subjects of the investigation are the graduates of the mentioned course. Semi-structured interviews, documentary analysis, and the literature review were integrated into the methodological procedures. The research has a historiographical character: events in the history of Brazilian Special Education were analyzed in the context of the general education system in the country and with aspects of international Special Education. The analyzed data allow identifying the George Peabody College for Teachers as a recognized institution for training in the field of Special Education. The master's degree was carried out over a period of one year, with theoretical and practical disciplines, fully funded by the Brazilian government. The graduates were teachers from public educational institutions, representatives from education departments, and undergraduate students in Pedagogy. Upon returning to Brazil, they began working as professors and researchers at the higher education level, in qualification courses, undergraduate and postgraduate programs and participated in the constitution and consolidation of Brazilian Special Education. The training for Special Education in the 1970s followed the norms for the pedagogy course, being inserted in the educational reforms of the period. As a result of the obtained outcomes, we argue that the training conducted at the George Peabody College for Teachers played a constitutive role in the professional trajectories of the graduates and in the consolidation of Brazilian Special Education. We also point to the need for studies

that investigate training programs carried out from the late 1970s onward to prepare professionals for Special Education, in order to highlight continuities and ruptures in the policies adopted by Brazilian authorities in this field.

**Keywords**

Special education; teacher training; George Peabody College for Teachers.

## Sumário

1	Introdução	20
1.1	Revisão bibliográfica e justificativa	22
1.2	Brasil na década de 1970	35
1.3	Objetivos e questões	41
1.4	Referenciais	41
1.5	Procedimentos metodológicos	50
2	Educação Especial nos anos 1970	59
2.1	Educação Especial nos anos 1970: contexto geral	59
2.2	Formação profissional para Educação Especial brasileira: anos 1970	73
3	George Peabody College for Teachers	98
3.1	Histórico do George Peabody College for Teachers	98
3.2	Formação em Educação Especial no George Peabody College for Teachers	106
4	Egressos do curso: passado e presente	141
4.1	Trajetórias antes da formação de mestrado	141
4.2	Trajetórias profissionais após a formação de mestrado	158
5	Considerações finais	192
6	Referências bibliográficas	198
	Apêndice A – Explicações historiográficas para o processo ditatorial de 1964	225
	Apêndice B – Roteiro	226
	Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	229

Apêndice D – Relação dos documentos utilizados na pesquisa	231
Apêndice E – Normativas sobre a formação de professores para a Educação Especial brasileira do Conselho Federal de Educação: década de 1970	233
Apêndice F – Atuação de Francisco de Paula Nunes Sobrinho como docente	234
Apêndice G – Atuação de Francisco de Paula Nunes Sobrinho em cargos de gestão	236

## Lista de Quadros

Quadro 1 –	Capacitação de recursos humanos para educação especial – 1975/1979	88
Quadro 2 –	Plano Nacional de Pós-Graduação – 1975/1979	90
Quadro 3 –	Cursos ofertados – Educação Especial – 1970/1971	114
Quadro 4 –	Cursos ofertados – Educação Especial – 1976/1977	115
Quadro 5 –	Cursos ofertados – Educação Especial – 1979/1980	118
Quadro 6 –	Cursos realizados por Verena Pámela Seidl Kadlec	127
Quadro 7 –	Egressos do George College for Teachers – Mestrado	142
Quadro 8 –	Atuação de Maria do Carmo Menicucci como docente	164
Quadro 9 –	Atuação de Maria do Carmo Menicucci em cargos de gestão	164
Quadro 10 –	Atuação de Verena Pámela Seidl Kadlec como professora convidada	168
Quadro 11 –	Outras atividades de Verena Pámela Seidl Kadlec na Educação Especial	169
Quadro 12 –	Atuação de Maria Cecília Carareto Ferreira na docência	183
Quadro 13 –	Atuação de Maria Cecília Carareto Ferreira em cargos de gestão	183
Quadro 14 –	Atuação de Julio Romero Ferreira como professor titular	185
Quadro 15 –	Atuação de Julio Romero Ferreira na gestão	186

Quadro 16 – Explicações historiográficas para o processo ditatorial de 1964	225
Quadro 17 – Relação dos documentos utilizados na pesquisa	231
Quadro 18 – Normativas sobre a formação de professores para a Educação Especial brasileira do Conselho Federal de Educação – Década de 1970	233
Quadro 19 – Atuação de Francisco de Paula Nunes Sobrinho como docente	234
Quadro 20 – Atuação de Francisco de Paula Nunes Sobrinho em cargos de gestão	236

## Lista de Figuras

Figura 1 – Dados do convênio Cenesp/Capes, Programa Especial para concessão de bolsas no exterior	94
Figura 2 – Bolsa de estudo para o George Peabody College	102
Figura 3 – Bolsistas para George Peabody College	103
Figura 4 – Despacho do ministro da Educação e Cultura	129
Figura 5 – Comprovante de taxas	135
Figura 6 – Estudantes do IBC concluintes do clássico no Colégio Mallet Soares	153
Figura 7 – Histórico de Ernani Vidon	174



## Lista de abreviaturas e siglas

ABA	Análise aplicada do comportamento
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME	Campanha Nacional de Educação de Deficientes Mentais
CAE	Centro de Atendimento ao Educando
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CMEd	Curso de Mestrado em Educação da UERJ
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONER	Coordenação Nacional de Educação Especial e Reabilitação
COPPE	Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
D.N.E.E.	Departamento Nacional de Educação Especial
GEDH/UERJ	Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

IBC	Instituto Benjamin Constant
IEMG	Instituto de Educação de Minas Gerais
IEP	Plano Educacional Individual
IES	Instituição de Ensino Superior
IJRP	Instituto Jacob Rodrigues Pereira
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSM	Instituto Nacional de Surdos-Mudos
IPCEP	Instituto de Psicologia Clínica Educacional e Profissional
LATECA	Laboratório de Tecnologia e Comunicação Alternativa
LBA	Fundação Legião Brasileira de Assistência
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAI	Núcleo de Apoio a Inclusão de Alunos com Deficiências
ObEE	Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PBDCT	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PL	Public Law
PMEE	Programa de Mestrado em Educação Especial da UFSCar
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGE/PUC-Rio	Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PPGEEs-UFSCar	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos
PPGE/UNIMEP	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba
PRODASEC	Programa de Ações Socioeducativas e Comunitárias
ProPED-UERJ	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RBEE	Revista Brasileira de Educação Especial
RS	Rio Grande do Sul
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SOEE	Serviço de Orientação e Educação Especial
SPED	Departamento de Educação Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIAPAE	Instituto de Ensino e Pesquisa da APAE.
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
USAID	United States Agency for International Development

# 1

## Introdução

Pesquisas sobre a temática da Educação Especial fazem parte da minha trajetória acadêmica desde a licenciatura em História, que cursei na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), entre 2008 e 2013: em particular, o diálogo entre história e educação está presente nos estudos que tenho realizado.

O primeiro trabalho monográfico apresentado, no ano de 2013, intitulado “História da Educação Especial: uma análise das políticas públicas de inclusão escolar implementadas no município de Nova Iguaçu” (Batista, 2013), foi desenvolvido com objetivo de analisar o processo de implantação da política de educação inclusiva na rede pública de ensino no município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense. Na monografia, revisei aspectos da história da educação especial brasileira desde o período imperial aos anos 1980 do século XX. Assim, a história da educação especial no Brasil passou a ser adotada por mim como suporte para contextualização de políticas implantadas no cenário nacional da educação inclusiva.

Em 2015, na monografia da licenciatura em Pedagogia, no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, com título “O que dizem as publicações da Revista Brasileira de Educação Especial sobre o autismo?” (Batista, 2015), foram analisados avanços sobre os direitos educacionais e sociais das pessoas com o transtorno do espectro autista (TEA), a partir da revisão bibliográfica de artigos publicados entre 2008 e 2015 na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE). O texto foi construído também em diálogo com a História, ao apresentar as transformações ocorridas na política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e dos aspectos históricos a respeito das mudanças conceituais do termo autismo e das questões de educação, da atenção e alguns dos direitos assegurados aos sujeitos com TEA.

O estudo efetuado no mestrado apresentou maior fundamentação teórica a partir da perspectiva histórica, pois a pesquisa teve como base referenciais da historiografia. Metodologicamente, foram usados pressupostos da história oral para ordenação das ações desenvolvidas. O aprofundamento do tema da

institucionalização da educação especial brasileira, com foco na criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp),<sup>1</sup> foi desenvolvido a partir do estabelecimento de relações com o período histórico entre as décadas de 1950 e 1970, de modo a se pensar as contribuições dos atores, instituições e ações para a adoção de medidas por parte do governo brasileiro. Nesse contexto, os acontecimentos históricos foram abordados como forma de contextualizar as temáticas pesquisadas.

O doutoramento foi motivado pelos resultados apresentados na pesquisa de mestrado<sup>2</sup> e por inquietações derivadas desse trabalho não suficientemente analisadas e aprofundadas. A dissertação buscou compreender a institucionalização da educação especial brasileira, com interesse na criação do Cenesp, e as ações realizadas por este Centro no período de 1973 a 1979.

Uma das ações do órgão consistia em promover a formação de professores para a educação especial em nível de pós-graduação *stricto sensu*. A análise realizada na dissertação contextualizou historicamente os assuntos apresentados, por compreender os acontecimentos da educação especial brasileira estudados construídos em direta relação com o período histórico (aspectos econômicos, políticos, sociais, educacionais).

Durante o estudo do mestrado, entrei em contato com a literatura sobre a temática da formação de professores para Educação Especial no período da década de 1970. Tomei conhecimento de profissionais egressos de formações nos Estados Unidos da América (EUA) no final desta década. Alguns questionamentos foram suscitados e deram início à pesquisa de doutorado aqui apresentada.

Portanto, com vistas ao aprofundamento das investigações iniciadas no mestrado, que possibilitaram a incursão pela história da Educação Especial brasileira dos anos 1950 a 1970, esta tese foi desenvolvida a partir da interlocução entre as áreas da história e da educação, voltada para temática da formação de

---

<sup>1</sup> O Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) foi criado pelo decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, “Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (Brasil, 1973a, art. 1º).

<sup>2</sup> Defendida em fevereiro de 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, na área de concentração em Educação, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, sob o título “O Centro Nacional de Educação Especial e o atendimento aos ‘excepcionais’: antecedentes, atores e ações institucionais (1950-1979)” (Batista, 2019), e no âmbito do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), coordenado pela prof.<sup>a</sup> dr<sup>a</sup>. Márcia Denise Pletsch.

profissionais para Educação Especial. O estudo possibilitou a compreensão das participações dos diversos sujeitos envolvidos no processo analisado (autoridades, profissionais, instituições etc.).

Na busca por contribuir com estudos inseridos na história da educação, em particular com a historiografia da Educação Especial brasileira, esta pesquisa tem como objeto o curso de mestrado para Educação Especial, realizado no final da década de 1970 por profissionais brasileiros, nos EUA, e propôs pensar as articulações e agentes participantes desse processo histórico. Nesse sentido, a investigação aqui apresentada está inserida na linha de pesquisa “Desigualdades Sociais, Políticas Públicas e Instituições”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGE/PUC-Rio), cujas pesquisas, dentre outros aspectos, investigam “a configuração das ideias educacionais, principalmente no Brasil, a partir da perspectiva da história da educação, que busca interpretar o significado dos projetos, experiências e instituições através dos quais diferentes atores sociais procuraram concretizar tais ideias”.<sup>3</sup>

## 1.1

### Revisão bibliográfica e justificativa

A revisão efetuada teve como tema a formação docente para Educação Especial brasileira e objetivou responder à questão: como a formação de professores para Educação Especial tem sido apresentada nas pesquisas que possuem como recorte temporal as décadas de 1950 a 1970? Sendo assim, o levantamento buscou artigos científicos<sup>4</sup> publicados entre 2017 e 2021, com objetivo de identificar características dessa formação na história da Educação Especial nacional.

Para a exposição apresentada neste texto, trabalhamos com a revisão de literatura, uma etapa importante na realização da pesquisa científica. Segundo Creswell (2007, p. 49), a revisão de literatura “[...] significa localizar e sumarizar estudos sobre um tópico”; desta forma, permite ao pesquisador tomar conhecimento

---

<sup>3</sup> Cf. PÓS-GRADUAÇÃO e Pesquisa: PPGE: teses e dissertações. **Educação PUC-Rio**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <[https://www.edu.puc-rio.br/pt\\_br/ppge-teses-e-dissertacoes/](https://www.edu.puc-rio.br/pt_br/ppge-teses-e-dissertacoes/)>. Acesso em: 16 nov. 2023.

<sup>4</sup> A busca foi realizada por artigos, por considerar que alguns são resultados de dissertações e teses, possuem maior divulgação e, geralmente, são avaliados por pares quando da submissão aos periódicos.

dos estudos sobre sua temática, identificando lacunas e situando o próprio trabalho dentro do campo de conhecimento pesquisado (Luna, 2019; Motta-Roth; Hendges, 2010).

A busca foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), devido à diversidade do acervo ali encontrado no Portal e à sua conceituação no cenário acadêmico nacional. O recorte temporal dos últimos cinco anos (2017 a 2021) para o levantamento foi definido tendo em conta a atualidade das pesquisas.<sup>5</sup>

Ao realizar a revisão, o interesse estava em elementos históricos da formação profissional para atuação na Educação Especial que permitissem diálogo com a pesquisa proposta. O conhecimento de aspectos históricos possibilita evidenciar rupturas e continuidades na história da Educação Especial nacional.

Com base no tema e no objeto da pesquisa de doutoramento, foram definidos inicialmente como descritores “Educação Especial” e “formação de professores”, com a relação de adição entre os buscadores para manter o aparecimento conjunto nos resultados.

O período para a busca foi delimitado em cinco anos (2017-2021) e interessava trabalhar com resultados com recorte temporal nas décadas de 1950 a 1970. Mesmo sendo o recorte temporal da investigação a década de 1970, as duas décadas anteriores são consideradas por serem momentos com acontecimentos importantes para a história da Educação Especial brasileira com impactos nos eventos dos anos de 1970.

Foram realizadas três pesquisas no Portal de Periódicos da Capes por assunto com organizações diferentes quanto às expressões registradas. As palavras-chave “Educação Inclusiva” e “Inclusão Escolar” foram adicionadas como descritores numa relação de exclusão para obtenção dos resultados, pois o período da pesquisa de doutoramento tinha como paradigma educacional a Integração. O processo para seleção foi estruturado da seguinte maneira:

- a) leituras dos títulos e dos resumos;
- b) exclusão dos textos com palavras referentes à inclusão escolar ou educação inclusiva nos títulos e resumos, como “inclusão escolar”, “salas

---

<sup>5</sup> Embora tenha sido adotado o recorte temporal dos anos de 2017 a 2021, por considerarmos a atualidade das pesquisas, temos em conta que trabalhos anteriores a esse recorte não perdem a importância na pesquisa científica.

de recursos multifuncionais”, entre outras, porque estão diretamente relacionadas com o paradigma da inclusão escolar;

- c) segunda leitura dos resumos para descarte dos resultados de pesquisas relacionadas com a inclusão escolar; com recorte temporal a partir da década de 1990, pois estão relacionados com a Educação Inclusiva; com análises de cursos de formação de professores para Educação Especial (licenciaturas / formação inicial / continuada) com recorte temporal posterior à década de 1980.

As organizações dos descritores e dos operadores booleanos, os resultados iniciais e os textos selecionados foram:

- a) "Educação Especial" AND ("Formação de Professores" OR "Educador de Excepcional") NOT ("Educação Inclusiva") com 193 resultados e três artigos selecionados: Cassemiro e Campos (2019), Freitas (2019) e Omote (2020);
- b) “Educador Especial” AND “Formação de Professores” NOT “Educação Inclusiva” com 302 resultados e oito artigos escolhidos: Mendonça e Souza (2018); Cardoso e Martínez (2019); Cassemiro e Campos (2019); Freitas (2019); Freitas (2020); Oliveira e França (2019); Souza, Pletsch e Batista (2019); Omote (2020);
- c) "Educação de excepcional", apresentando 7 resultados, dos quais 3 artigos apurados: Cardoso e Martínez (2019), Bezerra e Furtado (2020a), Bezerra e Furtado (2020b).

Portanto, do total de 501 resultados apresentados nas três buscas, após o processo de exclusão, foram selecionados 10 artigos para análise, pois 3 artigos estavam repetidos em duas buscas. Embora a quantidade seja expressiva dos textos resultantes, o critério de exclusão das pesquisas relacionadas com o paradigma da inclusão escolar tornou a tarefa de seleção objetiva.

Os artigos foram analisados a partir das leituras integrais dos textos<sup>6</sup> e da organização de quatro tabelas, a saber:

---

<sup>6</sup> Nessa etapa foram identificados que alguns trabalhos eram resultados de pesquisas em nível de mestrado e doutorado dos autores e seus orientadores, a saber: a) Mendonça e Souza (2018) da dissertação de Mendonça (2017); b) Cassemiro e Campos (2019) da tese de Cassemiro (2018); c) Freitas (2019, 2020) da tese de Freitas (2016); d) Bezerra e Furtado (2020a, 2020b) da tese de Bezerra (2017). Após a identificação, estes trabalhos foram consultados quando da necessidade de complementação de dados para a análise.



- a) Tabela 1 – com os campos: ano, autores, título do texto, palavras-chave, link e referência: ação com objetivo de preservação dos dados para os futuros acessos aos textos de forma mais sistematizada;
- b) Tabela 2 – com os itens de cada pesquisa: objetivo, tema, objeto, recorte temporal, recorte espacial, metodologia, referencial, fontes, resultados, outras informações: dados para identificação das características<sup>7</sup> da formação docente para Educação Especial;
- c) Tabela 3 – com organização e análise<sup>8</sup> dos textos encontrados pela relevância destes para a pesquisa;
- d) Tabela 4 – as informações dos artigos foram comparadas entre si (tema, objeto, metodologia, fontes, referencial, resultados, instituições).

A sistematização<sup>9</sup> das informações dos artigos examinados em tabelas constituiu um importante processo metodológico para melhor organização dos dados para análise e construção da discussão. A seguir, apresentamos os resultados das análises realizadas nos textos selecionados.

Quanto aos objetos investigados, foram identificadas formações em diferentes níveis de escolaridade: cursos de férias, curso normal, cursos de especialização, habilitação em Educação Especial (nível de graduação), formação em nível de mestrado.

Alguns desses cursos estavam direcionados a “professores de classes especiais” (setor público) e “professores de estabelecimentos de crianças excepcionais” (consideramos como instituições particulares) - (Casseiro; Campos, 2019) e normalistas / escolas normais (Cardoso; Martínez, 2019; Bezerra; Furtado, 2020a, 2020b).

Quanto às áreas de formação dos cursos, foram identificadas: educação de cegos (Cardoso; Martínez, 2019), educação de deficientes mentais (Bezerra; Furtado, 2020a, 2020b), educação de surdos<sup>10</sup> (Freitas, 2019, 2020) e formação para

---

<sup>7</sup> As conclusões apresentadas nos trabalhos foram observadas com maior atenção de forma a verificar características da formação docente para Educação Especial que são importantes para nossa pesquisa, tais como: contextos, ideologias, locais/espacos de formação, instituições, áreas de formação, formadores, área geográfica, público-alvo das formações, formadores.

<sup>8</sup> A análise neste ponto buscou encontrar os aspectos de aproximações entre os artigos selecionados e a proposta de pesquisa, o que permite situar a nossa investigação no campo da história da Educação Especial brasileira.

<sup>9</sup> O processo de análise realizado durante a revisão foi efetuado com base em Gil (2002). O autor propõe que os textos passem pelas leituras exploratória, seletiva, analítica e interpretativa.

<sup>10</sup> Educação de cegos, educação de deficientes mentais, educação de surdos são nomenclaturas usadas nas décadas de 1950 a 1970, por isso foram mantidas assim no texto.

professores e pesquisadores (Souza; Pletsch; Batista, 2019; Omote, 2020). Os artigos de Souza, Pletsch e Batista (2019) e de Omote (2020) trabalham com a formação realizada em nível universitário.

Pelas características apresentadas, a formação de professores para Educação Especial indica uma capacitação direcionada aos “tipos de deficiências”, ou seja, fragmentada e não uma formação ampla: uma permanência na história da formação docente para Educação Especial.

Em trabalho encomendado para a 40ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), intitulado *Formação de professores de Educação Especial no Brasil*, Michels (2021), realizou uma pesquisa em âmbito nacional, nas cinco regiões brasileiras, mapeou como é o processo de formação dos docentes para a Educação Especial, a partir das análises documentais de cursos de licenciatura, especialização e disciplinas nos cursos de Pedagogia, e constatou que

[...] a formação de professores para a educação especial caracteriza-se como privada, com uma pulverização de temas correlacionados à área, e como uma formação aligeirada. Os dados demonstram a privatização da formação de professores em Educação Especial no Brasil (Michels, 2021, p. 7).

De acordo com a legislação<sup>11</sup> educacional brasileira, os docentes para atuação junto aos estudantes público da Educação Especial são denominados de *capacitados*<sup>12</sup> e *especializados*<sup>13</sup> em educação especial (Brasil, 2001, art. 18); com formações variadas do nível médio ao superior, licenciatura em Educação Especial ou suas áreas, complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial<sup>14</sup> (Brasil, 2001, art. 18).

<sup>11</sup> No capítulo 2 desta tese está presente uma discussão a respeito da legislação para formação de professores para Educação Especial brasileira.

<sup>12</sup> “São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial...” (Brasil, 2001, §1º, art. 18).

<sup>13</sup> “Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio” (Brasil, 2001, § 3º, art. 18).

<sup>14</sup> Na análise realizada por Vaz e Michels (2017), as autoras pontuam diferenças entre a formação propostas nos documentos oficiais: “[...] refletimos que o professor de EE, tal como discutido nos documentos de 2001, parece não ser o mesmo profissional identificado como professor do AEE nos documentos de 2008. O professor citado na LDBEN n. 9.394, no Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e na Resolução CNE/CEB n. 2/2001 é aquele formado em curso médio e/ou superior em

Portanto, está comprovado pela legislação<sup>15</sup> a diversidade de possibilidades para a formação docente para atuação na Educação Especial brasileira<sup>16</sup>. Chamamos atenção também para a existência, em todo país, de apenas um Programa de Pós-Graduação específico em Educação Especial - o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs-UFSCar) - e de três cursos de Licenciatura em Educação Especial em universidades públicas: dois na modalidade presencial (Universidade Federal de Santa Maria<sup>17</sup> e Universidade Federal de São Carlos<sup>18</sup>) e um na modalidade Educação a Distância (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro<sup>19</sup>).

As características da formação docente para Educação Especial apresentadas até o momento não são exclusividade deste campo. Segundo Gatti (2010):

[...] a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, [...]. Lembremos também que, historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente - educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental - e professor especialista de disciplina [...] (Gatti, 2010, p. 1358).

Kramer e Siqueira (2023, p. 62) apontaram sobre a marca da “[...] descontinuidade que caracteriza a história da educação e da formação no Brasil [...]”, iniciada com a reforma pombalina realizada no século XVII e permanecendo

---

Educação Especial e o referido como do AEE é o profissional que frequentou o curso de formação continuada, denominado Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o AEE” (Vaz; Michels, 2017, p. 71).

<sup>15</sup> Em 2005, o Decreto nº 5.626 tornou a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina obrigatória para todos os cursos de formação de professores (licenciaturas, normal médio, normal superior, Educação Especial) - (Brasil, 2005, art. 3º). Não há obrigatoriedade de inclusão de disciplinas de Educação Especial nos cursos de formação de professores no Brasil.

<sup>16</sup> Michels (2017); Pagnez, Prieto e Sofiato (2015), Oliveira e Chacon (2013); Pessoa (2023); Ribeiro e Silva (2022) são exemplos de estudos sobre a formação docente para Educação Especial no contexto brasileiro.

<sup>17</sup> A Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria foi reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) na década de 1980. Para maiores informações sobre esta Licenciatura ver: EDUCAÇÃO Especial. **Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria, 2023. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

<sup>18</sup> Informações sobre a Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, ver: APRESENTAÇÃO. **Curso de Licenciatura Em Educação Especial - UFSCAR**. São Carlos, 2022. Disponível em: <<https://www.cleesp.ufscar.br/curso/apresentacao>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

<sup>19</sup> Informações sobre a Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ver: NOVO Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFRJ. **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**. Seropédica, 2023. Disponível em: <<https://portal.ufrj.br/novo-curso-de-licenciatura-em-educacao-especial-da-ufrj/>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

ao longo do processo histórico com primazia das escolas normais e depois o ensino superior como lócus da formação docente.

Após essas considerações sobre algumas das características da formação docente para educação geral e para Educação Especial no contexto brasileiro atual, voltamos a apresentar os resultados da análise realizada nos artigos.

Outro dado diz respeito às instituições envolvidas no processo de formação do profissional para atuação na Educação Especial. Relativo a esta questão, categorizamos os achados de acordo com as funções das instituições (formadora, financiadora, orientadora) e com o tipo (privada ou pública):

a) instituições formadoras:

- Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais – privada (Casemiro; Campos, 2019); Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) / Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/Brasil) e Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJRP/ Portugal) – instituições públicas (Freitas, 2019, 2020); Universidade Estadual Paulista e Universidade Federal de São Carlos – instituições públicas (Omote, 2020); Apae Aracaju – instituição privada (Mendonça; Souza, 2018); Universidade do Estado do Pará (Uepa) – instituição pública (Oliveira; França, 2019); Fundação para o Livro do Cego – instituição privada (Cardoso; Martínez, 2019); Apae – instituição privada (Bezerra; Furtado, 2020a, 2020b); Universidade do Paraná – instituição pública (Bezerra; Furtado, 2020a); Instituto de Psicologia Clínica Educacional e Profissional (IPCEP) – instituição privada (Bezerra; Furtado, 2020a);

b) instituições financiadoras:

- Campanha Nacional de Educação de Deficientes Mentais (CADEME) – instituição pública (Casemiro; Campos, 2019); Campanha Nacional de Educação dos Cegos – instituição pública (Cardoso; Martínez, 2019); Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) – instituição pública (Souza; Pletsch; Batista, 2019); Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) – instituição pública (Bezerra; Furtado, 2020a);

c) instituições com caráter orientador:

— organismos internacionais – instituições privadas (Souza; Pletsch; Batista, 2019); Apae – instituição privada (Bezerra; Furtado, 2020a, 2020b).

A relação entre o setor público e o privado é uma questão marcante na história da Educação Especial brasileira e o financiamento das instituições filantrópicas por parte do setor público uma ação criticada pelos pesquisadores, considerada como “omissão” por parte do Estado brasileiro por terem delegado ao setor privado funções que o Estado deveria cumprir. Por outro lado, as instituições privadas teriam se fortalecido e ganhado projeção social ao “executarem” as ações estatais, como a formação profissional para atuação na Educação Especial (Bueno, 2004; Kassar, 2004).

Em trabalho anterior, (Batista, 2019), analisamos a relação público-privada na história da Educação Especial brasileira e concordando com Cardoso (2018), não tratamos essa relação como “omissão”:

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 (Batista, 2019, p. 178).

Os nomes de Helena Antipoff (Casseiro; Campos, 2019) e Dorina Nowill (Cardoso; Martínez, 2019) apareceram como formadoras. Ambas são reconhecidas na história da Educação Especial brasileira.

Casseiro e Campos, ao analisarem o 2º Curso de Férias de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e estabelecimentos de crianças excepcionais, evidenciaram o papel de Antipoff<sup>20</sup> para a história da Educação Especial brasileira: “O Curso foi coordenado pela psicóloga e educadora Helena Antipoff (1892-1974), pioneira no estudo da excepcionalidade e da deficiência mental, e criadora de instituições relevantes na área da Educação Especial no Brasil” (Casseiro; Campos, 2019, p. 338).

---

<sup>20</sup> A trajetória da educadora russa Helena Antipoff (1892-1974) na Educação Especial brasileira tem sido objeto de estudo de variadas pesquisas, por exemplo: Borges (2014, 2015a, 2015b); Borges, Campos (2018); Borges, Campos, Silva (2020); Campos (2003); Casseiro (2018); Rocha (2017).

Cardoso e Martínez (2019) apresentaram as participações de Dorina Nowill<sup>21</sup> nas atividades realizadas pela Campanha Nacional dos Cegos. Dorina foi diretora desta Campanha entre 1961 e 1973 e presidente da Fundação para o Livro do Cego no Brasil.

Uma lacuna pode ser percebida quanto aos estudos sobre agentes formadores para a Educação Especial brasileira. Pesquisas com essa temática podem contribuir significativamente para compreensão dos acontecimentos deste campo.

Os resultados relacionados com a localização dos objetos das pesquisas também permitem indicar a existência de um espaço a ser preenchido por novos estudos, de forma a evidenciar outros cursos e/ou instituições de outras localidades participantes da formação de professores da Educação Especial. Os dados elencados dos artigos analisados foram: Minas Gerais / Sudeste (Casseiro; Campos, 2019); Brasil e Portugal (Freitas, 2019, 2020); São Paulo / Sudeste (Omote, 2020); Sergipe / Nordeste (Mendonça; Souza, 2018); Pará / Norte (Oliveira; França, 2019); estudos que analisam de forma mais ampla (Bezerra; Furtado, 2020a, 2020b; Cardoso; Martínez, 2019; Souza; Pletsch; Batista, 2019). O estudo comparado realizado por Freitas (2019, 2020) também é um indicativo para novos estudos, no sentido da possibilidade de olhar para as influências e circularidade das ideias de outros países na formação de professores para Educação Especial no Brasil.

Como procedimentos para obtenção dos dados, nas pesquisas foram utilizadas:

- a) prioritariamente a análise documental (Cardoso; Martínez, 2019; Casseiro; Campos, 2019; Freitas, 2019, 2020; Mendonça; Souza, 2018; Oliveira; França, 2019; Souza; Pletsch; Batista, 2019);
- b) análise bibliográfica (Mendonça; Souza, 2018; Oliveira; França, 2019);
- c) entrevistas (Freitas, 2019, 2020; Mendonça; Souza, 2018; Souza; Pletsch; Batista, 2019).

Há aqui uma aproximação com a nossa pesquisa, pois definimos trabalhar com a pesquisa documental e entrevistas como procedimentos para obtenção de dados.

Os estudos apresentaram uma variedade de fontes, indicativo da diversidade de possibilidades para as pesquisas históricas com a temática da formação de

---

<sup>21</sup> Cardoso (2023) analisou o processo em que a educação dos cegos passou a constituir a agenda pública brasileira a partir da trajetória de Dorina Nowill.

professores. Esse achado colabora para justificar as fontes utilizadas na nossa tese. Os resultados encontrados nos artigos foram:

- a) diários coletivos preenchidos por alunos e professores; cadernetas individuais; relatórios de atividades dos alunos; relatórios de palestras; trabalhos de alunos; cópias de palestras de professores; documentos relacionados à organização dos cursos (Casseiro; Campos, 2019);
- b) leis; decretos; anteprojeto; regulamentos; regimentos; grades curriculares; fichas de matrículas dos cursistas; históricos escolares; fichas funcionais dos professores e seus diários de classe; lista do corpo docente; livros; manuais; anais de Campanha; periódicos (jornais e revistas); atas; relatórios; anuários e ordens de serviço (Freitas, 2019, 2020);
- c) ata da 2ª Assembleia da instituição, datada de dia 29 de abril de 1971, o Estatuto da associação de 25 de janeiro de 1969 e a Constituição de 1988 (Mendonça; Souza, 2018);
- d) legislação educacional, projeto pedagógico, currículo, disciplinas do curso pesquisado (Oliveira; França, 2019);
- e) diretrizes internacionais de instituições da Organização das Nações Unidas (Relatórios, Resoluções) e documentos oficiais do governo brasileiro (decretos, leis, constituição, parecer) - (Souza; Pletsch; Batista, 2019);
- f) imprensa jornalística (Cardoso; Martínez, 2019);
- g) impresso periódico Mensagem da Apae (Bezerra; Furtado, 2020a, 2020b).

De acordo com Casseiro e Campos (2019), na década de 1960, a nomenclatura utilizada para definir a educação destinada ao público da Educação Especial brasileira era “Educação emendativa”<sup>22</sup>. No curso analisado por essas autoras, a formação era realizada por meio da observação sistemática (teoria, observação nas classes / atividades práticas, elaboração de relatórios sobre as atividades práticas); com construção do material didático por parte das cursistas; e inspiração nos princípios da Escola Ativa.

---

<sup>22</sup> Para maiores informações sobre o conceito de Educação Emendativa, consultar o verbete “Educação Emendativa”, no Dicionário de Práticas, do Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil: MATOSO, B. Educação emendativa. **Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil**. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <<https://portalpioneiros.fae.ufmg.br/educacao-emendativa/>>. Acesso em: 9 nov. 2023.

Como características da formação realizada nas décadas de 1950 a 1970, os autores indicaram ser uma capacitação de caráter instrumental, tecnicista, de bases psicológicas e terapêutico-clínicas, assistencial - esta serviu aos propósitos do governo ditatorial do período e de seu projeto de modernização e de desenvolvimento para o país e consolidou a política de integração na Educação Especial do período (Bezerra; Furtado, 2020a, 2020b; Freitas, 2019, 2020; Oliveira; França, 2019). A formação era denominada de especializada<sup>23</sup> (Bezerra; Furtado, 2020a; Cardoso; Martínez, 2019; Cassemiro; Campos, 2019).

Os artigos de Omote (2020) e de Souza, Pletsch e Batista (2019) trouxeram dados relativos à formação para Educação Especial no âmbito da universidade. Omote (2020) apresentou como importantes para a formação na Educação Especial na década de 1970, as Habilitações em Educação Especial no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e o início do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). As habilitações por terem formado professores para a Educação Especial e, o Mestrado da UFSCar, pela formação de pesquisadores neste campo. Este Mestrado contou com a participação de professores egressos do curso objeto de nosso estudo.

Souza, Pletsch e Batista (2019) apresentaram os nomes de profissionais formados no George Peabody College for Teachers e afirmaram que alguns destes foram incorporados em universidades públicas e privadas, com impactos na formação de profissionais e na institucionalização da pesquisa científica da Educação Especial. O envio dos profissionais para realização dos estudos no exterior estaria atrelado à necessidade da formação de um corpo docente (mestres e doutores) para atuação nas universidades brasileiras em cursos específicos da Educação Especial, segundo as autoras.

A importância dos egressos formados no George Peabody - por terem integrado o quadro de professores em cursos de nível superior (lato sensu e stricto sensu) e serem referências na Educação Especial brasileira - está sinalizada nos textos de Souza, Pletsch e Batista (2019) e Kassar (2016).

---

<sup>23</sup> Atualmente, no Paradigma da Inclusão Educacional, continua a designação de “professor especializado” para o docente que trabalha com estudantes público da Educação Especial, como definido na Resolução CNE/CEB nº 2/ 2001 (Brasil, 2001) e Resolução CNE/CEB nº 4, de 2/10/2009 (Brasil, 2009).



Com base nas duas pesquisas citadas anteriormente, consideramos os resultados apresentados como justificativa para a pesquisa desenvolvida, tendo em conta os desdobramentos da formação recebida para a Educação Especial brasileira, ao formar um grupo de pessoas que passaram a atuar nas universidades e a consequente produção de um corpo docente e de pesquisadores para a Educação Especial no país.

Como estratégias para execução da formação de seus profissionais, Mendonça e Souza (2018) pontuaram a realização de intercâmbio por parte da Apae de Aracaju, ora trazendo formadores até a associação ou enviando seus funcionários para outras federações; também buscavam parcerias de “[...] políticos, empresários, a grandes e pequenos comerciantes da capital sergipana” (Mendonça; Souza, 2018, p. 557) para financiamentos de recursos financeiros, materiais ou humanos.

A escassez dos profissionais especializados foi colocada como problema devido à dificuldade de sua formação. Nesse quadro, a carência de espaços formativos teria aberto oportunidades para atuação das instituições especializadas na formação do profissional para o “excepcional”. Junto a isso, os autores evidenciaram ser um período marcado pela “omissão da iniciativa pública” – outro fator a favorecer a atuação das instituições privadas no atendimento para a Educação Especial (Bezerra; Furtado, 2020a, 2020b; Cardoso; Martínez, 2019; Mendonça; Souza, 2018).

A partir das pesquisas de Souza, Pletsch e Batista (2019) e Freitas (2019, 2020), é possível pontuar como “relação global com o local” as influências nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nas questões da formação de professores para Educação Especial. No primeiro caso, quando as autoras analisaram os documentos relacionando o contexto internacional com o nacional, de forma a evidenciar quais eram as indicações dos organismos internacionais, em especial a Organização das Nações Unidas (ONU), com relação à Educação Especial. No segundo, quando da comparação entre os cursos no Brasil e em Portugal para a “educação de surdos”.

Nessa questão das influências, apresentamos também o artigo de Kassir, Rebelo e Jannuzzi (2019), no qual as autoras buscaram identificar e analisar os movimentos, durante o período do final da década de 1950 a meados dos anos 1980, que contribuíram para instituição da Educação Especial como política pública nacional de educação e concluíram ter sido a interlocução internacional,

especialmente entre Brasil e Estados Unidos, marcante na formação de pesquisadores para Educação Especial colocada em prática pelos governos ditatoriais no período estudado.

As pesquisas com perspectiva histórica precisam considerar essa relação entre o “macro” e o “micro” e a Educação Especial. O estudo deste campo do conhecimento deve ser feito a partir da articulação com os acontecimentos da educação de forma geral e as influências das ideias de cada período.

O levantamento realizado permite indicar a inexistência de pesquisa cuja investigação tenha o mesmo objeto selecionado para este estudo. Existem trabalhos com menção à formação ocorrida no George Peabody College for Teachers (Autran; Loureiro, 2010; Kassir, 2016; Mazzotta, 2011), mas sem uma análise do curso, bem como do impacto e dos desdobramentos decorrentes deste para a história da educação brasileira, de forma sistematizada, pois ao retornarem ao Brasil esses profissionais atuaram como formadores de professores habilitados em Educação Especial nos cursos de nível superior.

Além de ser uma temática pouco explorada pela historiografia da educação, sobretudo da Educação Especial, destaca ter sido uma formação inserida no momento histórico da constituição da política nacional adotada para atendimento educacional da Educação Especial, promovida e financiada pelo poder público brasileiro a nível internacional.

Ressaltamos ser o período proposto para a pesquisa perpassado por um governo ditatorial (1964-1985). Conceição (2016) afirmou, ao questionar sobre o esquecimento da experiência educativa da telenovela e curso supletivo João da Silva, exibida nos anos 1970:

No caso da ditadura civil-militar no Brasil, momento sombrio de muita perseguição política e silêncio ideológico, a memória de educação do período é conduzida ao pensamento exclusivo de repressão e opressão militar. As iniciativas educacionais lembradas são aquelas que se opuseram explicitamente ao governo e tiveram seus líderes exilados e censurados publicamente. As iniciativas que tiveram o apoio do governo foram esquecidas (Conceição, 2016, p. 187-188).

Nesse sentido, relacionamos com a nossa pesquisa, pois parece ter sido colocada num lugar de “esquecimento” por guardar relação com o período do regime ditatorial e realizada a partir das ações governamentais. Embora possa ser compreendida como de relevância para a história da Educação Especial brasileira

por ter formado “[...] professores que passaram a ser referências como Julio Romero Ferreira (UNIMEP) e Verena Pámela Seidl (UFRJ)” (Kassar, 2016, p. 23).

A seguir contextualizamos a década de 1970 com base em ações do governo do período.

## 1.2

### Brasil na década de 1970

Na década de 1970, o Brasil estava regido por um governo ditatorial, iniciado em abril de 1964 e finalizado na redemocratização de 1985 (Figueiredo, 1993; Frederico, 2004). Foi um período de intensa agitação e radicalização política, com a supressão de direitos civis, forte repressão à oposição, censura da imprensa e de diversões públicas<sup>24</sup> (Fico, 2004).

O “golpe de estado” (Fico, 2004) de 1964 foi iniciado por uma rebelião chefiada por Olympio Mourão, comandante da 4ª Região Militar (Juiz de Fora), em 31 de março; pelo discurso do presidente do Congresso, Auro de Moura Andrade, com a declaração de vacância da Presidência da República em 02 de abril - ato este que conferiu legalidade ao “golpe” e possibilitou o controle da nação pela Junta Militar, a partir desta data. Em 4 de abril, o ex-presidente João Goulart foi exilado e, no dia 9 deste mesmo mês, foi instituído o Ato Institucional nº 1 - o primeiro dos cinco Atos Institucionais organizadores do formato do governo ditatorial instalado.

Documentos oficiais, como os Atos Institucionais nº 1 (Brasil, 1964) e nº 2 (Brasil, 1965b), apresentam os acontecimentos que resultaram no governo ditatorial como “movimento civil e militar”, “autêntica revolução” como expressão do desejo da nação: a “revolução vitoriosa” contra a corrupção, a subversão e a tentativa de “bolchevizar” o país. Por esses motivos, detinha todos os poderes para governar o Brasil. Como confirmado nos trechos a seguir:

É indispensável fixar o conceito do movimento civil e militar que acaba de abrir ao Brasil uma nova perspectiva sobre o seu futuro. O que houve e continuará a haver neste momento, não só no espírito e no comportamento das classes armadas, como

---

<sup>24</sup> “Não houve uma censura durante o regime militar, mas duas. A censura da imprensa distinguia-se muito da censura de diversões públicas. A primeira era ‘revolucionária’, ou seja, não regulamentada por normas ostensivas. Objetivava, sobretudo, os temas políticos stricto sensu. Era praticada de maneira acobertada, através de bilhetinhos ou telefonemas que as redações recebiam. A segunda era antiga e legalizada, existindo desde 1945 e sendo familiar aos produtores de teatro, de cinema, aos músicos e outros artistas. Era praticada por funcionários especialistas (os censores) e por ele defendida com orgulho” (Fico, 2004, p. 37). Estudos como de Araújo (2002), Silva (2007) e Ortiz (1985) abordam a temática da cultura durante o período ditatorial.

na opinião pública nacional, é uma autêntica revolução.

A revolução se distingue de outros movimentos armados pelo fato de que nela se traduz, não o interesse e a vontade de um grupo, mas o interesse e a vontade da Nação (Brasil, 1964).

A Revolução é um movimento que veio da inspiração do povo brasileiro para atender às suas aspirações mais legítimas: erradicar uma situação e um Governo que afundavam o País na corrupção e na subversão.

[...]

A autolimitação que a revolução se impôs no Ato institucional, de 9 de abril de 1964 não significa, portanto, que tendo poderes para limitar-se, se tenha negado a si mesma por essa limitação, ou se tenha despojado da carga de poder que lhe é inerente como movimento. Por isso se declarou, textualmente, que "os processos constitucionais não funcionaram para destituir o Governo que deliberadamente se dispunha a bolchevizar o País", mas se acrescentou, desde logo, que "destituído pela revolução, só a esta cabe ditar as normas e os processos de constituição do novo Governo e atribuir-lhe os poderes ou os instrumentos jurídicos que lhe assegurem o exercício do poder no exclusivo interesse do País".

A revolução está viva e não retrocede. Tem promovido reformas e vai continuar a empreendê-las, insistindo patrioticamente em seus propósitos de recuperação econômica, financeira, política e moral do Brasil. Para isto precisa de tranquilidade. Agitadores de vários matizes e elementos da situação eliminada teimam, entretanto, em se valer do fato de haver ela reduzido a curto tempo o seu período de indispensável restrição a certas garantias constitucionais, e já ameaçam e desafiam a própria ordem revolucionária, precisamente no momento em que está atenta aos problemas administrativos, procura colocar o povo na prática e na disciplina do exercício democrático. Democracia supõe liberdade, mas não exclui responsabilidade nem importa em licença para contrariar a própria vocação política da Nação. Não se pode desconstituir a revolução, implantada para restabelecer a paz, promover o bem-estar do povo e preservar a honra nacional (Brasil, 1965b).

Diferentemente da “versão” presente em documentos oficiais, os estudos historiográficos definem o processo ditatorial como um “golpe”, com sentidos diferentes para essa nomenclatura (Fico, 2004; Motta, 2014; Toledo, 2004).

Para Toledo (2004, p. 14), o “movimento político-militar” de 1964 significou um golpe sobre a “incipiente democracia política brasileira” e as “reformas (sociais e políticas)”; representou também uma “[...] ação repressiva contra a politização das organizações dos trabalhadores [...]” e buscou estancar o “[...] amplo e rico debate ideológico e cultural que estava em curso no país” (Toledo, 2004, p. 15).

Quanto aos atores<sup>25</sup> envolvidos nos eventos de 1964, Toledo (2004, p. 22) nomeou

[...] como protagonistas principais as facções *duras* das forças armadas e o empresariado nacional (através de seus partidos, entidades de classe e aparelhos ideológicos — com o decidido apoio e incentivo da embaixada e de agências norte-

<sup>25</sup> 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).

americanas (Departamento de Estado, Pentágono e outras) [...]”.

Somado a esses “protagonistas principais”, o autor também considerou as participações dos setores nacionalistas e de esquerda nos acontecimentos resultantes no que ele designou de “[...] dramático desfecho do processo político” (Toledo, 2004, p. 23.).

Fico (2004) definiu o período como uma “ditadura militar” (Fico, 2004, p. 52). Embora considere a participação dos civis, pontuou a “preponderância dos militares” (Fico, 2004, p. 52) desde a movimentação das tropas em março de 1964, passando pelas resoluções das sucessivas crises que marcaram o regime, pela institucionalização do aparato repressor e pelos militares terem ocupado sucessivamente cargos importantes nas agências governamentais (Fico, 2004, p. 52).

Quanto às explicações para o golpe, a historiografia está dividida em três vertentes: Ciência Política, marxista e valorização do papel dos militares. Os autores da Ciência Política buscaram explicações “nos aspectos político-institucionais” (Fico, 2004, p. 47) e nas “variáveis políticas” (Fico, 2004, p. 48), com a negação do papel de sujeito histórico dos militares. As análises de viés marxista “[...] destacavam as determinações econômico-estruturais e os condicionamentos de classe” (Fico, 2004, p. 48), com a interpretação do período como crise do capitalismo. Para a valorização do papel dos militares, estes são considerados como atores políticos/protagonistas por terem comandado a política e todas as instâncias durante todo o período<sup>26</sup> (Fico, 2004).

Para finalizar essa contextualização sobre a historiografia a respeito do golpe de 1964, trazemos as palavras de Fico (2004) como exemplo de nossa opinião, pois independente da filiação historiográfica, desejamos nunca mais a instauração de uma outra ditadura na história brasileira e que o conhecimento histórico sirva de alerta frente aos arranjos políticos e sociais instaurados na atualidade, tanto no contexto nacional quanto internacional:

As transformações estruturais do capitalismo brasileiro, a fragilidade institucional do país, as incertezas que marcaram o governo de João Goulart, a propaganda política do Ipes, a índole golpista dos conspiradores, especialmente dos militares — todas são causas, macroestruturais ou micrológicas, que devem ser levadas em conta, não havendo nenhuma fragilidade teórica em considerarmos como razões do golpe

---

<sup>26</sup> No Apêndice A consta o Quadro com a síntese do debate historiográfico a respeito das interpretações do “Golpe de 1964”.

tanto os condicionantes estruturais quanto os processos conjunturais ou os episódios imediatos. Que uma tal conjunção de fatores adversos — esperamos todos — jamais se repita (Fico, 2004, p. 56).

Na questão econômica, a década de 1970 pode ser considerada de transição, em decorrência da instabilidade econômica resultante da crise do petróleo dos anos 1973 e 1974, após o período chamado de “Milagre Brasileiro” dos anos 1968 a 1974 (Cano, 2013; Mendonça, 1986). Ao longo dos 21 anos de governo ditatorial, o país foi governado por cinco presidentes militares, eleitos pela maioria absoluta do Congresso Nacional entre apenas dois candidatos (voto indireto) - (Brasil, 1965b).

Na educação, para Saviani (2006), a política educacional instaurada pelo golpe militar representou apenas “adequações”, por não haver a necessidade de mudanças através de uma nova lei de diretrizes e bases para a educação nacional, pois

[...] dado que o golpe visava garantir a continuidade da ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino à nova situação (Saviani, 2006, p. 41).

Para Motta (2014, p. 22), a política universitária adotada no período ditatorial foi mais um exemplo da “modernização conservadora” típica da história brasileira, na qual as mudanças ocorrem a partir da negociação entre novos e velhos interesses, com a manutenção e atualização de traços do passado ao mesmo tempo que outros são transformados. Nessa perspectiva, as ações adotadas para as universidades resultaram da pressão de grupos diversos, como

[...] liberais, conservadores, militares, religiosos, intelectuais (e professores universitários), a que se somaram os conselhos de assessores e diplomatas norte-americanos, tendo como cenário de fundo a rebeldia estudantil. A ditadura, apesar do poder autoritário de que dispunham seus líderes, acabou por acomodar essas pressões e opiniões diferentes, do que derivaram políticas paradoxais e, às vezes, contraditórias (Motta, 2014, p. 21).

As universidades, embora tenham se tornado “alvos privilegiados das primeiras operações de expurgo” (Motta, 2014, p. 23) do regime devido a reunirem alguns considerados “inimigos do novo regime” (Motta, 2014, p. 23), também

[...] elas ocupavam lugar estratégico na formação das elites intelectuais e políticas do país, e, secundariamente, dos dirigentes econômicos. Assim, eram indispensáveis ao projeto modernizador acalentado por setores da coalizão dominante, com duas funções básicas. Primeiro, continuar cumprindo, agora em escala ampliada, o papel de formar profissionais indispensáveis às atividades econômicas. Em segundo lugar vinha o potencial para desenvolver novas tecnologias [...] (Motta, 2014, p. 23).

Devido a esse papel estratégico das universidades no desenvolvimento nacional, como sinalizou Gomes (2002, p. 433), a pós-graduação brasileira representou, mesmo em período ditatorial, quando comparado com outros países latino-americanos em mesmo regime, “a mais ambiciosa e bem-sucedida política de desenvolvimento de centros de ensino e pesquisas em nível de pós-graduação.” Este desenvolvimento só foi possível, segundo a própria autora, em decorrência de dois órgãos de fomento existentes no Brasil desde a década de 1950, a saber: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgãos que continuam como essenciais nas políticas de pós-graduação no contexto nacional.

A Capes<sup>27</sup>, entidade ligada ao Ministério da Educação, e o CNPq<sup>28</sup>, fundação pública vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), são as maiores agências de fomento por parte do governo federal, maior investidor da pós-graduação no Brasil, em nível de mestrado e doutorado<sup>29</sup>.

A pós-graduação no Brasil foi implantada formalmente a partir da aprovação do parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE) (Santos, 2003), conhecido como “Parecer Sucupira”, em referência ao nome do relator, Newton Sucupira.<sup>30</sup> De acordo com o parecer 977/65 (Brasil, 1965a), é de competência da pós-graduação a formação de professores universitários e a realização de pesquisas científicas essenciais à produção do conhecimento, pois, como afirma Almeida (2017, p. 16-17):

Sem dúvida alguma a pós-graduação representa, hoje, a face mais ativa e dinâmica da universidade brasileira, pois tem respondido positivamente à política governamental de indução da pesquisa e da formação de quadros, principalmente na

---

<sup>27</sup> A Capes foi instituída pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, com objetivos de: “a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país; b) oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos” (Brasil, 1951a, art 2º). No capítulo 2 da tese está presente uma análise a respeito da Capes na década de 1970.

<sup>28</sup> O CNPq foi criado pela lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951. A história do órgão é apresentada por Lopes e Oliveira (2018).

<sup>29</sup> Lopes e Oliveira (2018) realizaram uma análise da política de financiamento da educação superior brasileira, com ênfase nas atuações da Capes e do CNPq.

<sup>30</sup> Newton Buarque Lins Sucupira nasceu em 1920, em Alagoas, e faleceu no Rio de Janeiro, em 2007. Formado em Direito e em Filosofia, foi professor da Fundação Getúlio Vargas e da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Artigo de Bomeny (2014) apresenta dados sobre a trajetória de Newton Sucupira.

área das Ciências Humanas e da Educação onde ela se constitui praticamente como o único *lócus* de produção do conhecimento na área.

A pós-graduação objetiva o aprofundamento do saber, articula ensino e pesquisa no processo de formação científica e/ou técnica e “constitui imperativo da formação do professor universitário” (Brasil, 1965a, p. 3). Como resultado de ter a pesquisa como pilar fundamental, “[...] a pós-graduação também se coloca como *lócus* de produção de novos conhecimentos, contribuindo assim, para o avanço do conhecimento científico [...]” (Almeida, 2017, p. 34).

Para Saviani (2006, p. 44), a institucionalização desse segmento no Brasil representou “um legado importante” do período ditatorial. Embora essa implantação tenha sido realizada a partir da ideologia predominante naquele momento histórico do “Brasil grande” e “da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado associado-dependente”, a pós-graduação refletiu, por um lado, “as contradições da sociedade brasileira”, por outro:

[...] se constituiu num espaço importante para o incremento da produção científica e, no caso da educação, concorreu para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes sobre cuja base foi possível formular a crítica e a denúncia sistemática da pedagogia predominante [...] (Saviani, 2006, p. 44).

De modo geral, a ideologia do período ditatorial, como relembra a educadora Magda Soares (1984, p. 20), “além de vincular-se a educação à segurança nacional, enfatiza-se o seu papel de fator de desenvolvimento e adotam-se medidas para adequá-la ao novo modelo econômico: a educação é posta a serviço do desenvolvimento econômico e da integração nacional.” A educação brasileira estava dominada pelos “critérios de produtividade e racionalização” (Soares, 1984, p. 23).

Nesse contexto histórico, a Educação Especial brasileira passou a constar nos documentos oficiais como prioridade nas políticas educacionais adotadas no país, a contar com um órgão específico para gerir as ações destinadas a seu público e a formação de recursos humanos definida como essencial para a consecução das medidas estipuladas. As análises apresentadas ao longo desta tese demonstram como a Educação Especial esteve permeada pela ideologia e ações colocadas em prática para a educação geral.

Nas próximas seções deste capítulo, veremos os aspectos formais da pesquisa.



### 1.3

#### Objetivos e questões

A pesquisa apresentou como objetivo geral analisar a formação de recursos humanos para Educação Especial brasileira, com foco no curso de mestrado em Educação Especial do George Peabody College for Teachers, oferecido na década de 1970.

Como desdobramento do objetivo geral, os objetivos específicos foram:

- a) analisar as trajetórias dos egressos;
- b) verificar quais instituições estiveram envolvidas na realização da formação no cenário educacional brasileiro da época (órgãos financiadores, entidades de origem dos profissionais capacitados, locais de formação);
- c) analisar os desdobramentos da formação realizada para a história da Educação Especial brasileira;
- d) examinar a grade curricular do curso.

São as seguintes as questões norteadoras do estudo: como os egressos construíram suas trajetórias? Quais instituições participaram do processo (órgãos financiadores, instituições de origem dos profissionais, locais de formação)? Como foi realizado o processo seletivo? Quais os desdobramentos e/ou impactos desta formação para a Educação Especial brasileira? Quais fatores induziram a oferta da formação nos EUA? Quais conteúdos compunham a grade curricular do curso? Esse quadro de questões constituiu o problema da pesquisa.

Somado às questões norteadoras, orientamos a pesquisa no sentido de responder: Como a formação docente para Educação Especial brasileira esteve prescrita na década de 1970? Qual o papel do George Peabody College for Teachers na formação de profissionais para Educação Especial e qual o perfil do profissional formado no George Peabody College? Como os egressos contribuíram para a constituição e consolidação da Educação Especial brasileira?

### 1.4

#### Referenciais

O estudo de doutorado aqui apresentado tem como tema a formação de professores para Educação Especial, a partir da compreensão, problematização e

análise da qualificação de profissionais brasileiros para atuação na Educação Especial, ocorrida nos EUA, nos anos 1970.

Por se tratar de uma pesquisa articulada com perspectiva histórica e de temática relacionada à formação de professores, portanto, com a área da educação, a investigação está fundamentada em referenciais do campo histórico, especialmente na História da Educação, na História da Educação Especial e na História Oral.

Por este caráter historiográfico, trabalhamos com as questões pertinentes ao conhecimento produzido pelo fazer do historiador/pesquisador. Nesse caso, o estudo empreendido esteve diretamente relacionado com as fontes verificadas e os recortes (temático, temporal, espacial) definidos para a pesquisa (Ferreira; Franco, 2013). De acordo com Bloch (2002, p. 52), “não deixa de ser menos verdade que, face à imensa e confusa realidade, o historiador é necessariamente levado a nela recortar o ponto de aplicação particular de suas ferramentas; em consequência, a nela fazer uma escolha [...]”.

Compete ao pesquisador, portanto, adotar uma postura crítica, entendendo a pesquisa como um processo em construção que exige “[...] 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” (Ferreira; Franco, 2013, p. 84).

Ferreira e Franco (2013) afirmam que, para a *escrita da História*, o historiador seleciona e escolhe as formas de análise dos documentos, portanto, o conhecimento histórico é compreendido como “um discurso produzido pelos historiadores” (Ferreira; Franco, 2013, p. 104). É importante lembrar também: o trabalho do historiador/pesquisador não significa o resgate dos episódios de forma plena, mas sim uma leitura de acordo com o olhar do profissional ao voltar-se para o exame do passado.

Evidenciamos, portanto, ser o resultado desse trabalho sempre uma elaboração efetuada pelo próprio pesquisador, pois a História é *construção* (Françoís, 2006). Sendo assim, é preciso reconhecer a inexistência da *objetividade absoluta* (Bédarida, 2006, p. 13) e a impossibilidade de resgatar o passado (Ferreira; Franco, 2013, p. 102).

Para a pesquisa realizada pelo historiador/pesquisador, as fontes históricas constituem importantes aportes no processo empreendido, por possibilitarem apreender o passado estudado. Segundo Barros (2020, p. 2):

Uma vez que o historiador trabalha com sociedades que já desapareceram ou se transmutaram – ou, mais ainda, com processos que já se extinguiram ou que fluíram através de transformações que terminaram por atravessar os tempos até chegar ao presente produzindo novos efeitos – não existiria outro modo de perceber estas sociedades ou apreender estes processos senão a partir das chamadas “fontes históricas”.

As fontes históricas são variadas, contemplando documentos textuais, iconografia, relato oral, vestígios arqueológicos, fontes imagéticas, representações pictóricas, dentre outras (Barros, 2020; Ferreira; Franco, 2013) – tipologias expandidas a partir das mudanças ocorridas na historiografia do século XX.

Nesse fazer do pesquisador em relação às fontes historiográficas, compete a ele interpretá-las, problematizá-las, formular hipóteses, propor explicações no sentido de “Oferecer ao seu leitor não apenas estes vislumbres do passado, mas também uma interpretação sobre o mesmo conforme um olhar de nosso tempo e os recursos de uma ciência historiográfica [...]” (Barros, 2020, p. 4).

Portanto, nesta tese, compreendemos a construção histórica aqui proposta para análise da formação de professores para Educação Especial brasileira como um discurso produzido, uma interpretação do passado, a partir das fontes encontradas e selecionadas, dos recortes delimitados e das questões norteadoras. Não há, dessa forma, como já ficou destacado, possibilidade de objetividade absoluta, tampouco de resgate do passado, pois a elaboração da pesquisa desde o início da formulação pressupõe escolhas entre possibilidades existentes.

Quando ao conceito de Educação Especial<sup>31</sup>, trabalhamos com as perspectivas de Pletsch (2020) e Casagrande (2020), compreendendo Educação Especial como “área interdisciplinar de pesquisa” e “campo acadêmico”, respectivamente. Segundo Pletsch (2020, p. 66, grifo nosso)

[...] a Educação Especial seja não apenas uma modalidade de ensino com técnicas e recursos especializados próprios, mas também, uma área de conhecimento científico necessariamente interdisciplinar. Neste sentido, a Educação Especial não deveria ser entendida apenas como sinônimo de escola ou classe especial, como comumente ainda vemos no discurso escolar e científico. Trata-se, na verdade, de uma *área interdisciplinar de pesquisa* e de uma modalidade colaborativa à Educação Básica e à Educação Superior.

[...]

Compreendo que a consolidação da Educação Especial, enquanto *campo de*

---

<sup>31</sup> Não desconsideramos a definição de Educação Especial presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, [2023], art. 58).

*pesquisa*, teve como determinantes importantes, a criação, em 1991, do GT 15 em Educação Especial, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e, em 1993, a realização do III Seminário de Educação Especial, no Rio de Janeiro, quando se criou a Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial (ABPEE).

Trabalhar com Educação Especial enquanto *área interdisciplinar de pesquisa* permite estudar a História da Educação Especial e de seus agentes — nesse caso, os docentes — como forma de evidenciar as contribuições desses profissionais para a constituição e consolidação do segmento enquanto *campo de pesquisa*.

Para Casagrande (2020, p. 17-18), “o ambiente complexo da Educação Especial demandou o desenvolvimento de um campo acadêmico, em que houvesse a formação de recursos humanos (profissionais e pesquisadores) e a produção de bens acadêmicos específicos da Educação Especial”. Podemos reforçar nosso questionamento de quem são esses profissionais egressos da formação no George Peabody College for Teachers? Em que medida tais docentes foram importantes para a constituição do campo acadêmico em questão, na produção e circulação de bens acadêmicos específicos da Educação Especial?

Embora seja possível questionar a inexistência da expressão “Educação Especial” na legislação educacional brasileira da década de 1970 (lei nº 5.692/1971 - Brasil, 1971a), consta “educação dos excepcionais”; nas Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial (Brasil, 1974a), a Educação Especial ganha sentido de “educação de qualidade para os excepcionais”. Dessa forma, trabalhamos com o termo Educação Especial com o sentido da política adotada no Brasil de forma a prestar o atendimento educacional aos *excepcionais* (deficientes e superdotados).

Quanto ao termo *deficiente*, dizia respeito aos “deficientes de visão, de audição, de fala, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta e para os que tenham deficiências múltiplas” (Brasil, 1974a, p. 14). Superdotados ou talentosos incluem sujeitos com as seguintes características:

- notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados 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, 1974a, p. 21-22).

Para prestar a *educação especial de qualidade*, nas Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação (Brasil, 1974a) ficou estabelecida a necessidade de contar com “recursos humanos adequadamente preparados; levantamentos, estudos, pesquisas e experimentação; programação conjunta da área da educação com as da saúde, trabalho, justiça e assistência social.” (Brasil, 1974a, p. 24). No documento, Educação Especial tem também sentido de *tratamento especial* a ser dispensado aos excepcionais, tanto nas classes comuns quanto nas classes especiais (Brasil, 1974a). O atendimento deveria ser oferecido ou ampliado em todos os níveis: pré-escolar, 1º e 2º graus, ensino superior e ensino supletivo (Brasil, 1974a).

Os apontamentos apresentados em tais diretrizes permitem inferir ações ou, no mínimo projeções, do que resultaria naquilo que é nomeado por Pletsch (2020) de Educação Especial como “área interdisciplinar de pesquisa” e por Casagrande (2020) de “campo acadêmico”, no sentido das formulações sobre a necessidade de um quadro de recursos humanos para atender aos “excepcionais”, dos estudos e da entrosagem da Educação Especial com outras áreas.

Trabalhamos com a concepção de “trajetória” em referência a fatos ocorridos na carreira profissional para a apresentação dos dados relativos aos sujeitos da pesquisa, com enfoque no modo como construíram as carreiras após a formação de mestrado no George Peabody College for Teachers e como participaram de eventos considerados relevantes para a história da Educação Especial brasileira, como a criação do grupo de trabalho (GT) 15 - Educação Especial da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e de programas de Pós-Graduação .

No estudo dos acontecimentos apresentados neste trabalho que possibilitaram a formação objeto de estudo, adotamos como perspectiva a análise da Educação Especial inserida no contexto histórico de forma ampla. Tal tendência foi iniciada na história da Educação Especial, como sinalizado por Kassir, Nozu e Neres (2021), com os estudos de Jannuzzi (1985) e Ferreira (1989) e tem ganhado força nas últimas décadas.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> As teses de doutoramento de Cardoso (2023) e Marques (2021) são exemplos de análises que consideraram a relação micro e macro.

Nesse sentido, os temas da história da Educação Especial brasileira (aspecto micro) foram estudados e analisados na inter-relação com a história da educação brasileira em geral e com aspectos da história da Educação Especial de forma mais ampla (aspecto macro), numa perspectiva de análise contextualizada dos acontecimentos.

A partir dos objetivos definidos e do objeto proposto para a investigação — o mestrado realizado por profissionais brasileiros, no final da década de 1970, nos EUA, para a formação em Educação Especial —, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994; Ludke; André, 1986; Martins, 2004), centrada no processo histórico (Ferreira; Franco, 2013).

As ações foram desenvolvidas sob os pressuposto da história oral, com o cruzamento de dados obtidos a partir da bibliografia, dos documentos e das entrevistas. Os resultados analisados contribuíram para a compreensão do contexto e da trajetória dos docentes participantes do curso em questão.

A história oral foi adotada como metodologia por oportunizar o registro dos relatos de pessoas que compartilham suas vivências, dessa forma possibilitou conhecer e compreender a memória individual e coletiva, importante contribuição para o historiador, pois ele pode necessitar de fontes variadas para consecução do seu fazer (Ferreira, 1994; Matos; Senna, 2011). Nesse sentido, segundo Thompson (1992, p. 17), “É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos”.

Há aqui um ponto importante a considerar: como a pesquisa busca informações em relatos dos entrevistados, seu objeto de estudo é recriado a partir da mediação da memória dos sujeitos da pesquisa, o conceito de memória é fundamental para o desenvolvimento da investigação.

Tal conceito é estritamente relacionado com o passado — “memória como a presença do passado” (Matos; Senna, 2011, p. 96, grifo nosso) —, memória impossibilitada de ser apreendida em sua totalidade, porque os fatos/episódios narrados são fragmentos desse passado; há, nesse sentido, parcialidade, pois os fatos rememorados são selecionados (Matos; Senna, 2011). No caso da presente pesquisa, foi elaborado um roteiro com as perguntas servindo de eixo norteador para as lembranças a serem rememoradas. No entanto, isso não significa que o entrevistado não rememore outras vivências relacionadas com outros temas não

tratados nas perguntas do roteiro.

A memória pode ser individual e coletiva, enquanto coletiva confere identidade (Halbwachs, 2004). Neste estudo, diz respeito às lembranças dos profissionais formados em outro país, num período de regime militar, numa campo do conhecimento em organização. Esse contexto social, somado às particularidades de cada entrevistado, está presente nos fatos rememorados. A memória individual ganha relevância “[...] na medida em que permite conhecimento do fenômeno social” (Meihy, 2002, p. 55).

Lembremos que “[...] a memória é sempre uma construção feita no presente a partir das vivências ocorridas no passado” (Matos; Senna, 2011, p. 97). Nesse caso, é a partir da constituição de suas vidas depois da formação realizada que os sujeitos falaram da experiência. Nas palavras de Meihy (2002, p. 52), “[...] fica esclarecido que a memória é um suporte para as narrativas de história oral, mas não é ela”, ou seja, o enunciado esclarece que a memória não é a história, mas é possível afirmar ser a memória (relatos) tornada história quando “trabalhada” pela história oral.

Com base na definição de história oral de Meihy e Holanda (2020), foram sistematizadas as ações propostas para esta pesquisa, a saber:

História oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definições de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (Meihy; Holanda, 2020, p. 15).

Enquanto esse “conjunto de procedimentos”, a história oral pressupõe as seguintes ações:

- a) seleção dos entrevistados;
- b) escolha do tipo de entrevista;
- c) entrevista (local, atitude do pesquisador frente ao entrevistado);
- d) transcrição;
- e) tratamento (Alcázar i Garrido, 1993; Matos; Senna, 2011; Selau, 2004; Thompson, 1992).

O resultado do uso da história oral como metodologia é a produção de uma fonte, fruto da interação direta entre entrevistado e entrevistador, na etapa da realização da entrevista, somada ao tratamento das informações obtidas com a

organização dos dados (Thompson, 1992).

A entrevista foi utilizada como “procedimento para coleta de informações”, (Manzini, 2020), procedimento cujo uso se justifica com base em Manzini (2020, p. 30):

Quando o seu objeto de estudo não está presente para ser observado, mas foi vivenciado por alguém, a entrevista é um procedimento adequado para coletar dados. Eventos passados, vivenciados por grupos de pessoas, podem ter na entrevista um bom procedimento para resgatar esses eventos.

Portanto, nesta pesquisa, na qual o objeto é uma formação específica, a entrevista contribuiu para acessar os relatos dos profissionais participantes da formação e documento do acervo pessoal.

Outra discussão importante de ser pontuada é a nossa concepção de que o estudo aqui proposto não busca o fato em si, ou seja, as informações coletadas nas entrevistas não permitem acessar o evento em si, a realização do curso. Os dados obtidos são os relatos, versões do fato, pois “os dados advindos da entrevista dizem respeito a *opiniões, percepções, concepções, sentimentos, crenças, atitudes, avaliações e descrições* que os entrevistados informam sobre fatos internos ou externos a eles” (Manzini, 2020, p. 32).

Finalizada a etapa das entrevistas, a próxima ação foi a transcrição, “[...] a passagem do oral para o escrito [...]” (Meihy; Holanda, 2020, p. 135); o “[...] trabalho mais longo e pesado dentre aqueles que são necessários à utilização das fontes orais: a transcrição” (Alcázar i Garrido, 1993, p. 45), pois:

o princípio elementar de que existem diferenças entre uma situação (língua falada) e outra (língua escrita), nota-se que o mais importante na transposição de um discurso para o outro é o sentido, que, por sua vez, implica intervenções e desvios capazes de os sustentar critérios decisivos (Meihy, 2002, p. 232).

Segundo Manzini (2020, p. 130), “transcrever uma entrevista implica em recorte, implica em estabelecer regras e critérios para a transcrição”, dentre as quais sinaliza que:

- a) o próprio pesquisador que efetuou a entrevista transcreva-a, pois foi quem vivenciou o contexto da coleta;
- b) seja transcrito tudo o que foi falado pelo entrevistador e pelo entrevistado;
- c) inicie-se a transcrição logo após a entrevista, por favorecer o acesso às lembranças do momento da entrevista;
- d) comprove-se a fidedignidade da transcrição por meio da concordância de



juízes;

- e) o texto transcrito pode ser editado e integral, com uso da transcrição literal quando o objetivo da pesquisa exigir;
- f) pesquisador apresente para o leitor o procedimento adotado para realização da transcrição (Manzini, 2020).

Meihsy (2002), igualmente, indica a alternativa da transcrição não literal (*transcrição absoluta*), chamada de *textualização*, quando, do texto final, suprimem-se as perguntas, os erros gramaticais, os sons, os ruídos e são reparadas as palavras sem peso semântico, com vistas à apresentação de uma redação mais *clara e lisa*.

Quando do tratamento das informações resultantes do uso da fonte oral, “cada entrevista deve ser apreciada quanto a sua coerência interna. Deve ser lida como um todo” (Thompson, 1992, p. 305-306). A comparação com fontes externas e/ou das entrevistas entre si é feita para indicar a validade das respostas (Lodi, 1977) na metodologia da história oral.

A pesquisa documental compõe os procedimentos para a obtenção das informações na pesquisa, pois, assim como Matos e Senna (2011), não cremos na supremacia de uma entre as fontes escritas e orais, mas entendemos que são complementares, de modo que o uso combinado de ambas enriquece a pesquisa. A análise dos documentos foi desenvolvida a partir da perspectiva crítica, com referencial em Le Goff (1990) sobre a visão do documento como monumento:

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 (Le Goff, 1990, p. 547-548).

Trabalhamos, portanto, com o sentido ampliado de documento, pois tal recurso envolve “[...] não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno” (Gil, 2008, p. 147). Essa possibilidade resulta das transformações metodológicas ocorridas no campo da História, a partir da década

de 1960 (Ferreira; Franco, 2013). Dessa forma, os documentos são tornados fontes pela análise efetuada pelo pesquisador e podem ser de variados tipos, como cartas e diários (“escritas de si”), pronunciamentos e discursos, documentos oficiais — (testamentos, inventários, registros paroquiais e civis, dentre outros) e iconográficas (pinturas, retratos, esculturas, orais etc.) (Pinsky; Luca, 2012).

Assim, o documento compreendido como resultado de um processo histórico sobre a sua elaboração não é neutro, não é portador da verdade absoluta dos acontecimentos registrados (Ferreira; Franco, 2013; Pinsky; Luca, 2012); por isso, a exigência da análise crítica, pois ele é produzido por um contexto (Saliba, 2012). Ao trabalharmos com documentos, tomamos por premissa que, enquanto construção histórica, o instrumento não tem validade por si mesmo, logo, ao acessar e selecionar os registros analisados na investigação, eles são trabalhados a partir dos objetivos propostos para a pesquisa.

A pesquisa bibliográfica integrou os procedimentos para a obtenção das informações, porque o acesso às referências contribui para as discussões relativas ao contexto do objeto da presente pesquisa. Adotamos esse posicionamento com base em Gil (2002, p. 45):

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.

## 1.5 Procedimentos metodológicos

Como procedimentos para obtenção dos dados, priorizamos o uso da entrevista, da pesquisa documental e bibliográfica. Considerando a perspectiva dos entrevistados como “[...] pessoas que pelo papel relevante desenvolvido no fato histórico estudado, torne de importância especial o seu testemunho” (Alcázar i Garrido, 1993, p. 44), os entrevistados desta pesquisa, ou melhor, seus sujeitos, são egressos do curso que é objeto deste estudo. Trabalhamos com nossos entrevistados como “participantes”, a partir da perspectiva apontada por Manzini (2020, p. 27): “o entrevistado não pode ter o papel de investigado, pois na realidade, sem ele os dados não existem. Parece ser preferível adotar uma postura de que o entrevistado

é um participante da pesquisa e sem a sua participação não há pesquisa”.

A relação dos entrevistados foi elaborada a partir do conhecimento prévio do nome de 14 profissionais que realizaram o curso — informação obtida a partir da palestra da professora doutora Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes, no I Seminário de História da Educação Especial: Pesquisas, Políticas e Formação de Professores<sup>33</sup>, e aprofundada ao longo da pesquisa de mestrado da autora desta tese.

Numa segunda etapa foram verificadas as informações oferecidas nos currículos de cada egresso disponíveis na Plataforma Lattes, para confirmação da realização da formação. Foi feito ainda um levantamento com os respectivos nomes em busca de outras informações, como filiação institucional e publicações. Outra medida adotada foi entrar em contato via correio eletrônico com as instituições de origem dos egressos e/ou com vínculos atuais. Algumas informações importantes foram conseguidas com esses contatos e passaram a integrar os dados analisados; outras foram negadas devido ao sigilo de divulgação de informações pessoais;<sup>34</sup> em alguns casos não houve respostas. Tanto a negativa do acesso às informações quanto o não retorno geraram prejuízos para a pesquisa, pela ausência de dados considerados importantes.

A entrevista realizada foi a do tipo semiestruturada, caracterizada por ter um tema que dá origem a um roteiro prévio, com perguntas principais, com a possibilidade de haver questões complementares para aprofundamento dos assuntos no momento da entrevista. Seu uso é recomendado para a coleta de informações com um “grupo homogêneo” (Manzini, 2020). Ao utilizar tal recurso, objetivamos obter informações sobre a formação recebida pelos egressos, de modo a analisar seus desdobramentos para a história da Educação Especial brasileira, com base em relatos dos cursistas. As questões dizem respeito às temáticas da trajetória profissional e do curso de maneira geral, como processo seletivo, financiamento do

---

<sup>33</sup> O I Seminário de História da Educação Especial: Pesquisas, Políticas e Formação de Professores foi realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2017, como resultado das atividades da disciplina Tópicos Especiais: História, políticas e propostas metodológicas na área de história e história da Educação Especial, ministrada pelos professores Márcia Denise Pletsch e Fernando Gouvêa, sendo a primeira ação para integrar a rede Pioneiros. Esta rede de pesquisadores desenvolveu o Projeto Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil: instituições, personagens e práticas. Consultar: SOBRE. **Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil**, Belo Horizonte, [20--]. Disponível em: <<https://portalpioneiros.fae.ufmg.br/sobre/>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

<sup>34</sup> De acordo com a legislação brasileira, Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) - Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, os dados pessoais são protegidos para divulgação (Brasil, [2022]).

curso, processo de socialização, formação e avaliação dos desdobramentos para a carreira.

O roteiro foi elaborado durante a disciplina “Coleta de dados por meio de entrevistas e diálogos”, oferecida pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Marília), de acordo com as orientações do professor Eduardo Manzini. Durante o processo foi organizada uma versão inicial modificada após as fundamentações teóricas. A segunda versão foi encaminhada para apreciação de juízes, que eram os estudantes integrantes da turma citada. Feitas as considerações pelos pares, houve uma terceira alteração, com vistas a adequar a redação às indicações, com a finalização do roteiro empregado na entrevista.<sup>35</sup>

Foram efetuadas quatro entrevistas, com permissão para divulgação dos nomes do entrevistado. Uma egressa não desejou participar da pesquisa. Dos 14 nomes da listagem, quatro são falecidos: Vera Margarida Moscoso Araújo, Maria José Figueira de Saboya, Sylvia Regina Piva e Ernani Vidon. Leila Nunes faleceu em 2023 e foi uma de nossas entrevistadas.

Quanto ao restante dos possíveis entrevistados, um dos professores concordou em participar, mas não houve tempo hábil para tal. Em primeiro lugar, porque somente no final de junho de 2023 foi estabelecido contato; depois o egresso foi acometido por problema de saúde; finalmente, não seria possível realizar a entrevista e proceder à sua análise, tendo em vista ser o processo de transcrição e análise demorado e as exigências para cumprimento dos prazos para todo trâmite da escrita e defesa da tese. Com os demais sujeitos não conseguimos contato, nem por correio eletrônico, nem por meio de terceiros.

Como estratégia de testagem do roteiro foi feita uma entrevista com a professora doutora Ilza Maria Ferreira Pinto Autran, selecionada por ter cursado mestrado nos EUA, atuado como docente no Departamento de Educação da PUC-Rio e participado no processo de seleção de bolsistas para o curso estudado nesta pesquisa. Após a transcrição desta entrevista foi elaborado o quadro de análise, definido a partir das discussões promovidas no âmbito da disciplina “Análise de dados em entrevistas e diálogos”, sob orientação do professor Eduardo Manzini.

---

<sup>35</sup> O roteiro utilizado é composto por 24 perguntas, dividido em oito temas com objetivo de obter informações relacionadas à trajetória profissional, ao processo seletivo, ao financiamento do curso, ao processo de socialização, à formação obtida no curso, à avaliação da formação obtida na trajetória profissional e a possibilidade de contribuição com documentos para a pesquisa (Verificar apêndice B).

O convite para participação como entrevistado foi enviado via correio eletrônico, com a explicação acerca do seu objetivo e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).<sup>36</sup> Também por e-mail foram agendados dia e horário para a realização da entrevista e enviado o link para acesso à plataforma *online* que permite executar videoconferências. Assim foram feitas as três primeiras entrevistas, em decorrência da pandemia de Covid-19.

A quarta entrevista também ocorreu por videoconferência devido à distância geográfica entre as partes envolvidas e foi concretizada graças à colaboração da professora Mônica Kassar, ao intermediar um encontro presencial entre a pesquisadora e a participante. Registramos esse fato para apresentar ao leitor as circunstâncias que podem surgir e as soluções adotadas em uma pesquisa. Já havíamos tentado contato em vários momentos, sem nenhuma resposta por parte da egressa. Após a colaboração da professora Kassar, a entrevista foi possível e contribuiu com informações importantes para o estudo.

Para as transcrições das entrevistas foram adotados critérios indicados por Manzini (2020). Desta forma, o áudio foi transcrito de forma integral e feitos ajustes ortográficos, como por exemplo, expressões como “pra”, “prum”, “tava” foram grafadas na transcrição como “para”, “para um”, “estava”, respectivamente. Termos como “né”, “não é”, “daí”, “aí” foram mantidos entre parênteses de forma a preservar marcas da oralidade. Reticências foram usadas para indicar que a fala foi interrompida sem o término da ideia, mudando na frase seguinte.

Para os trechos das transcrições que constam neste texto, foi dado o tratamento denominado “textualização” (Meihy, 2002; Meihy; Holanda, 2020), de forma a apresentar uma redação mais clara e objetiva das informações. Os sujeitos envolvidos no diálogo foram identificados pelas letras P (pesquisadora) e a letra

---

<sup>36</sup> TCLE (Apêndice C) é o “documento que esclarece todas as informações necessárias ao entendimento da pesquisa proposta, visando dar condições ao participante voluntário de tomar sua decisão de anuência à pesquisa” (Ratton, [201-]). Neste Termo constam os dados sobre: a. justificativa, os objetivos e o método desta pesquisa; b. garantia da participação voluntária, com a possibilidade de recusa da participação ou retirada do consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização; c. exclusividade do uso dos dados obtidos apenas na pesquisa científica, apresentação em eventos e publicações científicas; d. riscos e benefícios da participação na pesquisa; e. a garantia do direito de desistência; f. disponibilidade constante dos pesquisadores responsáveis; g. garantia do recebimento de uma via do TCLE, devidamente assinada pela pesquisadora. O TCLE foi enviado a todos os participantes da pesquisa de acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que orientam sobre “[...] diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos [...]” (Brasil, 2013, p. 59) e as “[...] normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais [...]” (Brasil, 2016, p. 44).

inicial do nome do participante.

Todas as transcrições foram enviadas para conferência por parte dos entrevistados, antes da utilização na pesquisa. Esse foi um compromisso assumido pela pesquisadora no final de cada entrevista em respeito às narrativas dos participantes.

No processo de análise das entrevistas, comparamos as entrevistas e outras fontes utilizadas no estudo, como a bibliografia, os documentos e os currículos da Plataforma Lattes. O cotejamento entre as respostas dos quatro entrevistados possibilitou a complementaridade entre as informações relatadas, importante contribuição para o preenchimento de lacunas ao longo do processo de análise.

Optamos por trazer os trechos das entrevistas ao longo dos outros três capítulos da tese, como forma de contextualização das análises; portanto, não há um capítulo específico para a discussão das entrevistas. Nas ações efetivadas para empreender as entrevistas, chamou atenção da pesquisadora o fato de a interação extrapolar os procedimentos formais da pesquisa, em que os contatos iniciais resultam em certa afetividade entre os sujeitos envolvidos, mesmo em encontros mediados exclusivamente por recursos tecnológicos.

Outro ponto suscitado pela experiência com a entrevista, os contatos e a transcrição foi o questionamento do fato de o texto transcrito não dar conta de evidenciar a vivacidade presente nas interações ocorridas ao longo da pesquisa. Em outras palavras: a investigação é feita com pessoas, mas o resultado é um “texto frio com considerações”, de modo que o vivido nas interações fica apenas nas memórias.

Quanto aos documentos, inicialmente a proposta era trabalhar com currículos, ficha cadastral, históricos, ementas, fotografias, dentre outros, por serem fontes primordiais para responder aos objetivos propostos na investigação. Para exemplificar esse ponto, citamos o parecer do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, que nos permitiu confirmar a participação de um dos profissionais que realizaram o mestrado no George Peabody College for Teachers no corpo docente da habilitação em Educação Especial do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais, da Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (São Paulo, 1989).

Portanto, com base nos objetivos específicos definidos para o estudo, o planejamento era efetuar buscas em acervos como da PUC-Rio, por ter a

universidade participado do convênio que resultou no envio de profissionais para os EUA; da UERJ, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, da Universidade Metodista de Piracicaba, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pois a formação docente dessas instituições contou em seus quadros com docentes formados no curso objeto deste estudo; do Instituto Benjamin Constant, por ter enviado um de seus docentes como bolsista.

Entretanto, a pesquisa em acervos das instituições citadas anteriormente foi prejudicada pela pandemia causada pelo Covid-19, que impediu a busca em acervos públicos e privados durante os anos 2020 e 2021 em decorrência do fechamento dos espaços. Dessa forma, as informações obtidas decorrem dos levantamentos em páginas oficiais das instituições e documentos disponibilizados de modo público em *sites* e *home pages*. Como a pesquisa versa sobre um período recuado no tempo, houve também descarte de documentos por parte dos egressos. No caso do acervo da PUC-Rio não foram encontrados documentos sobre o convênio efetivado com a instituição para o envio de duas cursistas. Por isso, trabalhamos a partir da entrevista realizada com a professora doutora Ilza Autran e de texto de sua autoria (Autran; Loureiro, 2010).

No que diz respeito ao acervo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, recebemos informação de que sua guarda está sob responsabilidade de uma empresa particular e não houve resposta do e-mail enviado.

O contato com o Arquivo Central da Capes, via correio eletrônico, resultou no acesso a dois documentos: a resolução nº 08/77 (Brasil, 1977c) e o dossiê 077/1983 (Brasil, 1983). A existência de três processos com nomes de egressos do convênio com o George Peabody College for Teachers nos foi informada, entretanto, não pudemos acessá-los, por conterem informações restritas aos interessados, sem a possibilidade de digitalização e envio a terceiros.

Efetuamos pesquisas na Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional e na página da internet Jusbrasil,<sup>37</sup> bases de dados escolhidas em função dos conteúdos de seus acervos. O acesso à Jusbrasil foi realizado através da assinatura,

---

<sup>37</sup> De acordo com a página da JusBrasil, eles são “uma startup que une Direito e Tecnologia para fazer com que a justiça ultrapasse as fronteiras dos tribunais e chegue às casas de qualquer cidadão ou cidadã, empoderando suas decisões por meio da informação.” Cf. QUEM somos. **Jusbrasil**. [S. l.], 2020. Disponível em: <<https://sobre.jusbrasil.com.br/>>. Acesso em: 2 mar. 2023.

custeada pelos recursos da taxa de bancada. As buscas foram feitas pelos nomes dos sujeitos da pesquisa e das palavras “Cenesp”, “Capes”, “George Peabody College for Teachers”. No Apêndice D consta a relação dos documentos utilizados na pesquisa e os respectivos acervos (fontes).

Utilizamos como banco de dados a Plataforma Lattes – CNPq,<sup>38</sup> que é digital e disponibiliza informações sobre a vida acadêmica de estudantes e pesquisadores. O levantamento feito na plataforma buscou identificar materiais para apresentação das trajetórias dos egressos, como formação acadêmica, disciplinas ministradas, áreas de atuação, cargos, produção bibliográfica e linhas de pesquisa. O uso do Currículo Lattes como fonte para obtenção de dados evidenciou algumas fragilidades existentes, como:

- a) o preenchimento é individual, logo, mesmo existindo um formato para inserção das informações, os dados são alocados de maneira subjetiva;
- b) não apresenta todos os elementos da trajetória profissional;
- c) mesmo atividades realizadas em conjunto aparecem registradas de maneiras diferentes;
- d) a não atualização da plataforma.

Para minimizar os prejuízos, recorreremos à comparação das informações presentes nos Lattes com documentos e bibliografia. No caso da ausência do currículo, a trajetória foi mapeada também com base em documentos, na bibliografia e em contatos feitos via correio eletrônico. Foram analisados currículos disponíveis na Plataforma Lattes dos seguintes egressos: Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes, Francisco de Paula Nunes Sobrinho, Maria Cecília Carareto Ferreira, Júlio Romero Ferreira, Maria do Carmo Menicucci de Oliveira. Existe um currículo em nome de Vera Margarida Moscoso de Araújo, com data de atualização de 11 de agosto de 2005, mas sem registro de dados. Não há cadastro dos outros egressos.

Os documentos oficiais foram analisados com objetivo de identificar as

---

<sup>38</sup> “O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país e do exterior, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Por sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, se tornou elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia. Logo, é a base curricular para análise e concessão de benefícios ou bolsas de fomento à ciência, tecnologia e inovação aos usuários (estudantes e pesquisadores) que pleiteiam apoio dos órgãos de fomento a C&T&I” (Brasil, 2023).



características da formação de recursos humanos normatizadas na década de 1970 para a Educação Especial, como exigências para a formação, objetivos dos projetos a cargo do Cenesp, articulação com as reformas propostas para a educação brasileira naquela década.

A bibliografia foi usada para dar suporte às discussões apresentadas em toda a tese. No capítulo 4, especificamente, dialogamos com as ideias de Bueno (2021) para a exposição das análises.

Acerca do recorte temporal, nosso objeto de estudo está situado na década de 1970, pois o curso foi realizado entre os anos de 1976 e 1978. Entretanto, há análises em torno de períodos posteriores, como a da trajetória dos egressos e dos eventos considerados pelos autores como importantes para a consolidação da Educação Especial brasileira ocorridos na década de 1990. Diante disso, inquietaram-nos questões a respeito de como delimitar o recorte da pesquisa. Tendo em conta os aspectos apresentados, finalizamos o recorte temporal presente no título da tese na década de 1970, o que pode ser explicado pelos seguintes aspectos:

- a) a institucionalização da Educação Especial ocorreu com a criação do Cenesp, instituído pelo decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973 (Brasil, 1973a);
- b) os documentos oficiais analisados são dos anos de 1970;
- c) o curso de mestrado em Educação Especial foi realizado nos anos finais dessa década. Entretanto, foi impossível ficarmos presos a essa periodização em decorrência dos objetivos específicos definidos para a pesquisa.

Consideramos que o estudo pode contribuir enquanto registro e divulgação da participação dos sujeitos da pesquisa na história da Educação Especial brasileira. Ressaltamos o financiamento recebido do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) através da concessão de bolsa na modalidade doutorado (GD).

Esta tese está organizada em quatro capítulos. Neste primeiro estão presentes seus elementos constituintes. No segundo capítulo, discorreremos sobre a história da Educação Especial brasileira com foco em acontecimentos da década de 1970. Para esse fim, analisamos documentos oficiais, como lei, parecer, indicação, planos nacionais, e a bibliografia a respeito das reformas educacionais do período. A formação de recursos humanos para Educação Especial no Brasil é a temática a

perpassar as discussões.

O curso objeto do estudo é o assunto presente no capítulo terceiro. Os catálogos dos anos de 1970/1971, 1976/1977 e 1979/1980 foram examinados de forma a constituir um panorama da formação oferecida no George Peabody College for Teachers para Educação Especial na década de 1970. O histórico da instituição completa o estudo realizado.

Os sujeitos da pesquisa, ou seja, os egressos do curso, suas trajetórias, antes e após a realização do mestrado no George Peabody College for Teachers, são a temática do quarto capítulo. A discussão apresentada buscou evidenciar as contribuições dos egressos na constituição e na consolidação da Educação Especial brasileira. Os egressos foram divididos em três grupos para a exposição, categorias criadas a partir da instituição de origem e atuação deles no período de ingresso no mestrado:

- a) professores de instituições públicas de ensino;
- b) representantes de secretarias de educação;
- c) estudantes da graduação em Pedagogia.

Nas considerações finais, retomamos aspectos considerados importantes apresentados no decorrer do texto e apresentamos projeções para continuidade na vida acadêmica.

## **2**

### **Educação Especial nos anos 1970**

Neste capítulo, buscamos responder à questão “Como a formação docente para Educação Especial brasileira esteve prescrita na década de 1970?”. Para isso, estudamos a organização da Educação Especial brasileira na década de 1970, as prescrições legais, marcos históricos e a formação docente.

Elegemos como procedimentos para a obtenção dos dados, a pesquisa em documentos oficiais e a bibliografia referente ao recorte temporal dos anos 1970.<sup>39</sup> As temáticas são apresentadas em duas partes: a primeira com a contextualização dos acontecimentos da Educação Especial de forma mais ampla; a segunda referente à política de formação de recursos humanos para Educação Especial brasileira.

#### **2.1**

##### **Educação Especial nos anos 1970: contexto geral**

A década de 1970 representa um momento de mudança nas políticas da Educação Especial como resultado dos acontecimentos das décadas anteriores que foram projetando transformações na forma de tratar a pessoa com deficiência.<sup>40</sup>

No âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU) foram aprovadas as seguintes resoluções:

- a) 1971: Declaração sobre os Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas;
- b) 1975: resolução sobre Prevenção de Deficiências e Reabilitação de Pessoas Deficientes e Declaração sobre os Direitos das Pessoas Deficientes;

---

<sup>39</sup> Por compreendermos que os acontecimentos históricos não são estáticos e são explicados a partir de uma contextualização política, econômica e social, apresentamos ao longo deste capítulo eventos ocorridos em décadas anteriores a de 1970.

<sup>40</sup> Na década de 1970, nos documentos oficiais brasileiros, a nomenclatura para fazer referência aos sujeitos atendidos pela Educação Especial era “excepcional”. Utilizamos nesse trecho “pessoas com deficiência” (Brasil, 2015a, p. 2), por ser o termo adotado atualmente nos documentos oficiais, como por exemplo, na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

- c) 1976: resolução 31/123, com a instituição do ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes;
- d) 1979: resolução 34/154 e adoção do Plano de Ação para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (Madureira, 2018).

Sobre esses acontecimentos na ONU, Madureira (2018) afirmou ser a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Deficientes (DDPD) um documento mais abrangente quando comparada com a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas:

Dada a sua maior abrangência (pois não se restringe a apenas um tipo de deficiência), a DDPD estabelece, pela primeira vez – na forma de Declaração de Direitos –, a definição de pessoas com deficiência: “significa qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de um indivíduo normal e/ou vida social, como resultado da deficiência, congênita ou não, em seu físico ou capacidades mentais” (Madureira, 2018, p. 56).

A instituição do Ano Internacional das Pessoas Deficientes procurou chamar atenção para as questões relativas às pessoas com deficiência, “[...] buscando visibilidade tanto em nível internacional quanto em nível doméstico” (Madureira, 2018, p. 57). As ações da ONU na década de 1970 marcaram “[...] o surgimento de uma nova forma de enxergar a deficiência” (Madureira, 2018, p. 55); em especial pelo fato de o conceito de direitos humanos para deficiência passar a ser aceito internacionalmente. Sendo assim, conclui Madureira (2018, p. 55): “A década de 1970 foi crucial para o desenvolvimento das décadas posteriores, especialmente por estabelecer que o ano de 1981 seria o ano dedicado às pessoas com deficiência”.

Nos EUA, a década de 1970 também pode ser considerada de avanço dos direitos da pessoa com deficiência, pois duas leis federais deram novo impulso para a Educação Especial no país. O Public Law 93-112 (PL 93-112), promulgado em 26 de setembro de 1973, na seção 504 definiu:

Nenhum indivíduo qualificado como deficiente nos Estados Unidos<sup>41</sup>, conforme definido na seção 7(6), deverá, exclusivamente em razão de sua deficiência, ser excluído da participação, ser negado os benefícios ou ser sujeito de discriminação em qualquer programa ou atividade que receba assistência financeira federal (United States of America, 1973, p. 454, tradução nossa).

---

<sup>41</sup> De acordo com a seção 7, item 6, do PL 93-112/1973, “o termo ‘indivíduo deficiente’ (“handicapped individual”) significa qualquer indivíduo que (A) tenha uma deficiência física ou mental que, para esse indivíduo, constitua ou resulte em uma desvantagem substancial para o emprego e (B) possa razoavelmente se beneficiar em termos de empregabilidade de serviços de reabilitação profissional prestados de acordo com os títulos I e III desta Lei” (United States of America, 1973, p. 414, tradução nossa).

O PL 93-112 tinha caráter de reabilitação para as pessoas com deficiência, exigindo a não discriminação para esse grupo nas ofertas das atividades com financiamentos federais. Embora não estivesse diretamente relacionada com as questões educacionais, pois tratava dos serviços atrelados à reabilitação e à inserção no mercado de trabalho, protegeu direitos de estudantes mais velhos em atividades extracurriculares e de estudantes mais jovens em programas de cuidados infantis ou pós-escolares usuários de tais serviços em programas com financiamento federal, por indicar a não exclusão das pessoas com deficiência entre a sua clientela. Da mesma maneira, tais programas deveriam encontrar formas para acomodar as necessidades desse grupo.<sup>42</sup>

A aprovação do Public Law 94-142 (PL 94-142) de 29 de novembro de 1975, citada como “Education of All Handicapped Children Act of 1975” (“Lei de Educação para Todas as Crianças Deficientes de 1975”) e referenciada como EAHCA ou EHA, “[...] foi uma legislação histórica, pois garantiu o acesso à educação pública para todas as crianças, sem levar em conta a condição incapacitante” (Keogh, 2007, p. 67, tradução nossa<sup>43</sup>). O objetivo proposto era

[...] assegurar que todas as crianças deficientes tenham à sua disposição, dentro dos períodos de tempo especificados na seção 612(2) (B)<sup>44</sup>, uma educação pública apropriada e gratuita que enfatize a Educação Especial e os serviços relacionados destinados a atender às suas necessidades únicas; assegurar que os direitos das crianças deficientes e os seus pais ou tutores estão protegidos; ajudar os Estados e as localidades a prover a educação de todas as crianças deficientes e a avaliar e assegurar a eficácia dos esforços para educar as crianças deficientes. (United States of America, 1975, p. 775, tradução nossa).

O PL 94-142 encontrou respaldo legal na Cláusula de Igualdade de Proteção da 14ª Emenda da Constituição dos EUA, a qual trata dos direitos de cidadania e da proteção igual perante a lei. A Cláusula de Igualdade de Proteção estabelece: “nenhum Estado [...] negará a qualquer pessoa dentro de sua jurisdição a igual proteção das leis” (United States of America, 1868, tradução nossa), com a exigência de que indivíduos em situações semelhantes sejam tratados igualmente

<sup>42</sup> Informações obtidas em: LALLY, M.; VALENTINE-FRENCH, S. **Lifespan development: a psychological perspective**. 2nd. ed. [S. l.]: College of Lake County Foundation, 2019. Disponível em: <<http://dept.clcillinois.edu/psy/LifespanDevelopment.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

<sup>43</sup> Texto do arquivo pessoal da professora Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, cedido para utilização na pesquisa.

<sup>44</sup> “Uma educação pública apropriada e gratuita estará disponível para todas as crianças deficientes entre as idades de três e dezoito anos dentro do Estado, o mais tardar em 1º de setembro de 1978, e para todas as crianças deficientes entre as idades de três e vinte e um dentro do Estado, o mais tardar em 1º de setembro de 1980 [...]” (United States of America, 1975, p. 780, tradução nossa).

pela lei. Foram as questões raciais nos EUA o fator originário da Décima Quarta Emenda.<sup>45</sup>

Antes do PL 94-142, havia leis que proibiam frequência escolar de pessoas com deficiência, resultando na exclusão educacional de boa parte delas, uma violação à 14ª Emenda. Com base nessa lei, incentivos financeiros foram disponibilizados para os estados e localidades cumprirem os objetivos propostos, num quadro assim apresentado na seção 3 (b) do PL 94-142 - (United States of America, 1975, p. 774-775, tradução nossa):

- (1) há mais de oito milhões de crianças deficientes nos Estados Unidos hoje;
- (2) as necessidades educativas especiais dessas crianças não são plenamente atendidas;
- (3) mais de metade das crianças deficientes nos Estados Unidos não recebem serviços educativos adequados que lhes permitam ter plena igualdade de oportunidades;
- (4) um milhão de crianças deficientes nos Estados Unidos são excluídas inteiramente do sistema escolar público e não passarão pelo processo educacional com seus pares;
- (5) há muitas crianças deficientes em todos os Estados Unidos participando de programas escolares regulares cujas deficiências os impedem de ter uma experiência educacional bem-sucedida porque não são detectadas;
- (6) devido à falta de serviços adequados dentro do sistema escolar público, as famílias são, com frequência, forçadas a encontrar serviços fora do sistema escolar público, muitas vezes a uma grande distância da sua residência e às suas próprias custas;
- (7) desenvolvimentos na formação de professores e no diagnóstico e os procedimentos e métodos de instrução avançaram ao ponto de que, dado o financiamento adequado, as agências educacionais estaduais e locais podem e fornecerão Educação Especial eficaz e serviços relacionados para atender às necessidades das crianças deficientes;
- (8) as agências educacionais estaduais e locais têm responsabilidade de proporcionar educação a todas as crianças deficientes, mas os recursos financeiros atuais são inadequados para satisfazer as necessidades educativas especiais das crianças deficientes;
- (9) é do interesse nacional que o Governo Federal ajude as empresas estaduais e locais a fornecer programas para atender às necessidades educacionais das crianças deficientes, a fim de assegurar a proteção igualitária da lei.

De acordo com a professora Barbara K. Keogh (2007), o contexto da aprovação do PL 94-142 foi marcado pelos movimentos dos direitos civis, em cuja discussão as questões educacionais estão inseridas, sendo a educação “apartada” para os diferentes grupos considerada inconstitucional nas décadas de 1960 e 1970. Keogh (2007, p. 66) chamou de “tempos turbulentos” essas duas décadas, com os seguintes exemplos:

---

<sup>45</sup> PUBLIC Law 94-142. **Laws**, Dec. 23 2019. Disponível em: <<https://administrative.laws.com/public-law-94-142>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

Um presidente foi assassinado, estávamos em uma guerra no Vietnã, milhares de cidadãos marcharam nas ruas em protesto. Alguns manifestantes pelos direitos civis foram recebidos com ataques cães e mangueiras de incêndio, e os primeiros estudantes afro-americanos entraram em escolas recém-integradas sob a proteção de soldados armados. Rosa Parks fez sua declaração silenciosa, mas poderosa, em um ônibus em Montgomery, Alabama, e Martin Luther King Junior tornou-se o porta-voz da igualdade para todos (Keogh, 2007, p. 66, tradução nossa).

Apesar de essas duas décadas terem sido marcadas por turbulências, para a autora:

[...] foram tempos otimistas para os educadores especiais. O interesse no retardo mental pelo presidente Kennedy e a "Guerra à Pobreza" sob o presidente Johnson levaram ao financiamento federal para pesquisas focadas em crianças e jovens "em risco", particularmente crianças em situação de pobreza. Houve também uma maior conscientização sobre a importância das experiências precoces para o desenvolvimento das crianças. A pesquisa sobre intervenções precoces teve um grande efeito sobre os esforços nacionais e locais para fornecer programas de qualidade, como o Head Start para crianças pequenas que vivem em circunstâncias economicamente desfavorecidas. Os mandatos no IDEIA agora incluem incentivos para programas de Educação Especial pré-escolar, Programas para bebês e crianças pequenas e planos de Serviço Familiar. As adições de outras condições incapacitantes, como ADD, lesão cerebral traumática e deficiências de desenvolvimento, levaram à expansão de programas (Keogh, 2007, p. 66, tradução nossa).

Além de assegurar a educação pública e gratuita, no PL 94-112, outras garantias foram estabelecidas, como:

[...] um devido processo legal, uma avaliação não discriminatória e um Plano Educacional Individual (IEP) para cada criança. Estipulou igualmente que, tanto quanto possível, os serviços educativos devem ser prestados no ambiente menos restritivo (Keogh, 2007, p. 67, tradução nossa).

Como resultado dessa lei, faculdades e universidade estimularam o treinamento de professores e especialistas de Educação Especial, além de ser dado apoio para investigação sobre as condições de incapacidade e as necessidades de serviços para esse grupo de estudantes (Keogh, 2007).

É importante pontuar a participação dos estudantes com deficiência e seus pais na defesa dos direitos educacionais para a promulgação do PL 94-112. Keogh lembrou o seguinte:

Havia desafios legais, e às vezes contenciosos, para garantir serviços para crianças com deficiência. Em 1972, a Associação da Pensilvânia para Crianças (PARC) processou a Comunidade da Pensilvânia argumentando que todas as crianças, independentemente da condição incapacitante, tinham constitucionalmente garantido o direito a uma educação pública gratuita e apropriada. Em suas palavras, limitar a igualdade de acesso era "discriminação inconstitucional e invejosa". Mais ou menos na mesma época, na Califórnia, ações coletivas foram movidas contestando a colocação e a programação para estudantes de minorias em classes

especiais, pois foi argumentado que os programas de Educação Especial eram inferiores em qualidade, portanto, que negavam aos alunos oportunidades educacionais iguais. Ambas as impugnações foram julgadas procedentes nos tribunais (Keogh, 2007, p. 66, tradução nossa).

O PL 94-112 sofreu alterações nas décadas seguintes, com o PL 99-457, de 8 de outubro de 1986, com a autorização, entre outros atos, de programas de intervenção precoce (United States of America, 1986); o PL 101-476, de 30 de outubro de 1990, com a inclusão de outros grupos na definição de “crianças com deficiência”, como autismo, lesão cerebral traumática e a definição do plano de transição para a vida adulta (United States of America, 1990); o PL 105-17, de 4 de junho de 1997, com ênfase no acesso ao currículo geral, possibilitou expandir a definição de “atraso no desenvolvimento” para inclusão de crianças até 9 anos, dentre outras medidas (United States of America, 1997). As mudanças legais continuam a acontecer na defesa dos direitos dos estudantes com deficiência, algo que tem caráter irreversível na história das pessoas com deficiências.

Além disso, os estudos sobre deficiência<sup>46</sup> foram outro importante acontecimento dos anos 1970, como resultado das lutas políticas das pessoas com deficiência nos anos anteriores, em países como os EUA, Inglaterra e países nórdicos (Mello; Nuernberg, 2012, p. 637). Segundo Diniz (2010), os estudos sobre deficiência foram uma revolução, no sentido de superar as explicações biológicas (modelo médico) sobre a deficiência e trazer as discussões para o campo das humanidades:

Essa foi a revolução dos estudos sobre deficiência surgidos no Reino Unido e nos Estados Unidos nos anos 1970. De um campo estritamente biomédico confinado aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação, a deficiência passou a ser também um campo das humanidades. Nessa guinada acadêmica, deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (Diniz, 2010, p. 9-10).

No Reino Unido, os estudos sobre deficiência foram incorporados nas discussões acadêmicas no curso “A pessoa deficiente na comunidade”, ocorrido na

---

<sup>46</sup> Embora a política educacional do período estudado nesta tese tenha sofrido forte influência das relações entre os EUA e o Brasil, as discussões a respeito dos estudos sobre deficiência e normalização (elementos do contexto europeu) são apresentados nesta parte do texto, tendo em vista terem impacto na história da Educação Especial internacional.



Open University, em 1975. Na pós-graduação, o primeiro curso foi na Universidade de Kent, “[...] onde se registrou pela primeira vez a expressão ‘estudos sobre deficiência’ para delinear o campo disciplinar de pesquisas sociológicas e políticas sobre a deficiência” (Diniz, 2010, p. 31).

Por um lado, os estudos sobre deficiência contestaram a hegemonia biomédica sobre o corpo deficiente; por outro, consolidaram “[...] a compreensão da deficiência como desvantagem social [...]” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 67). Com o deslocamento da causalidade da deficiência da estrutura física (biológica) para as estruturas sociais, proposto pelos estudos sobre deficiência, houve duas implicações, segundo Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 69):

A primeira foi a de fragilizar a autoridade dos recursos curativos e corretivos que a biomedicina comumente oferecia como única alternativa para o bem-estar das pessoas com deficiência. [...] A segunda implicação foi a de que o modelo social abriu possibilidades analíticas para uma redescritção do significado de habitar um corpo com impedimentos. [...]

A tese central do modelo social permitiu o deslocamento do tema da deficiência dos espaços domésticos para a vida pública. A deficiência não é matéria de vida privada ou de cuidados familiares, mas uma questão de justiça.

A deficiência, portanto, a partir dos estudos sobre o tema, passou a ser compreendida como uma questão de direitos humanos, uma nova forma de compreendê-la, na qual as garantias não estão mais restritas ao acesso aos bens e serviço médicos, mas abarcam a tentativa de eliminar barreiras e garantir um espaço social acessível a todos os corpos com algum tipo de impedimento (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 74).

A desinstitucionalização das pessoas com deficiência intelectual foi resultado do princípio de normalização formulado por Bengt Nirje (1999),<sup>47</sup> desenvolvido quando Nirje trabalhava para a Swedish Association for the Developmentally Disturbed (FUB) e começou a conviver com esse público e seus familiares. De acordo com Nirje (1999, p. 17, tradução nossa):

---

<sup>47</sup> “Assim, tudo se uniu: o envolvimento com a literatura e a educação acadêmica; a orientação para os direitos humanos e a cooperação internacional; uma abordagem humanística e multicultural; as experiências em dinâmica de grupo e as vozes de refugiados; jovens adultos com paralisia cerebral e deficiências intelectuais ou outras; as preocupações legislativas e os interesses sociais dos pais e dos deficientes; a busca por uma linguagem comum que proporcionasse uma base comum para as diversas especialidades e interesses especiais envolvidos; e os desenvolvimentos e estímulos internacionais. Todos esses fatores e experiências contribuíram, em diferentes momentos e de maneiras diferentes, para moldar a formação do princípio de Normalização” (Nirje, 1999, p. 37, tradução nossa).

O princípio de Normalização significa que você age corretamente quando disponibiliza a todas as pessoas com deficiências intelectuais ou outras incapacidades os padrões de vida e as condições cotidianas que sejam o mais próximos possível, ou até mesmo iguais, às circunstâncias regulares e modos de vida de suas comunidades e cultura.

As facetas ou elementos dos padrões normais ou condições de vida aos quais o princípio se refere, que as pessoas com deficiências têm o direito igual de experimentar ou compartilhar, são os seguintes:

1. Um ritmo normal do dia.
2. Um ritmo normal da semana.
3. Um ritmo normal do ano.
4. As experiências normais do ciclo de vida.
5. O respeito normal pelo indivíduo e o direito à autodeterminação
6. Os padrões sexuais normais de sua cultura.
7. Os padrões econômicos normais e direitos de sua sociedade.
8. Os padrões e normas ambientais normais em sua comunidade.

É importante pontuar que o princípio de normalização foi formulado a partir das circunstâncias sociais das pessoas com deficiência e seus familiares com as quais Nirje trabalhava e surgiu da necessidade do autor de saber como atuar junto a esse público internado em instituições. Outros fatores foram:

[...] a necessidade e o conteúdo da nova legislação sueca (especialmente a lei de 1968); o enfoque nos aspectos legais e direitos, em um contexto internacional; a necessidade de novas atitudes e uma nova linguagem e os problemas e novas possibilidades para adultos com deficiências (Nirje, 1999, p. 23, tradução nossa).

Na década de 1960, a legislação sueca permitia apenas serviços institucionais, as escolas eram destinadas exclusivamente às pessoas consideradas “educáveis” sem serviços comunitários; quando a família não conseguia cuidar da pessoa com deficiência, a opção era a institucionalização, e nem sempre as condições e os serviços prestados eram adequados às necessidades dos indivíduos (Nirje, 1999). Com a Lei de 1968, na Suécia, as pessoas com deficiência passaram a ter direito à convivência na comunidade, a educação e a ocupação obrigatórias, serviços comunitários para todas as pessoas (Nirje, 1999).

Ao contestar as instituições de atendimento às pessoas com deficiência, por não proporem condições de vida semelhantes ou iguais a da população em geral, mas “[...] condições de vida o mais semelhante possível ou iguais ao do resto da população [...] em nome da dignidade e decência humana” (Nirje, 1999, p. 33, tradução nossa), Nirje contribuiu para um avanço no atendimento das pessoas com deficiência: o princípio de normalização pressupunha a convivência entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência e serviu como conceito para o

movimento de integração. Segundo Santos (1995, p. 22-23), o movimento integracionista na Europa foi resultado de três fatores:

- a) aumento do número de pessoas debilitadas ou deficientes em decorrência das grandes guerras mundiais, necessidade de mão de obra e surgimento de programas de treinamento para o trabalho;
- b) defesa dos direitos humanos;
- c) avanço científico.

A integração nos países europeus aconteceu de forma diferenciada. Na Itália, ocorreu “[...] de uma forma geral: [...] estendida a todos os indivíduos, independentemente do tipo de limitação que eles possam ter. A filosofia subjacente à defesa deste tipo de integração é a do confronto e aprendizagem mútua” (Santos, 1995, p. 24). Em países como Alemanha, Bélgica, França, e Holanda, deu-se de forma gradual, “[...] seguindo práticas educacionais de caráter segregacionista como caminho para integração da pessoa ‘especial’ à sociedade como um todo.” (Santos, 1995, p. 24). Na Dinamarca e na Noruega, a integração escolar aconteceu dentro do sistema regular; apenas em casos extremos, a escola especial seria a opção (Santos, 1995, p. 24).

A integração poderia ser concebida como “meio” e “fim”. No primeiro caso, deveria abarcar todas as áreas da vida: educação, saúde, bem-estar, trabalho, dentre outras. Como fim, estaria restrita à área educacional (Santos, 1995). Um dos reflexos da integração concebida como “meio” e “fim” é a “[...] visão da educação especial como um sistema que é parte do sistema regular de ensino, e não paralelo a ele” (Santos, 1995, p. 26).

Após esse panorama sobre a Educação Especial na década de 1970 em contexto internacional, apresentamos o cenário nacional. No caso brasileiro,

de modo geral os historiadores fixam na década de setenta a institucionalização da educação especial devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão (Mendes, 2010, p. 99).

A defesa da educação como direito de todos e o entendimento da escolarização da pessoa com deficiência como mais compensadora foram as bases ideológicas e econômicas para a legitimação da Educação Especial nessa década (Edler, 1977; Pires, 1974).

A Educação Especial passou a integrar a legislação educacional brasileira a partir da lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Título X - Da Educação dos Excepcionais, artigos 88 e 89 (Brasil, 1961). A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, no artigo 9º definiu os educandos para receber tratamento especial de acordo com as regras fixadas pelos conselhos de educação: aqueles com deficiências físicas ou mentais, atraso considerável na relação idade-série e superdotados (Brasil, 1971a). As duas leis sofreram críticas quanto à validação da relação público-privada nos serviços da Educação Especial e a associação entre fracasso escolar e deficiência (Kassar, 2004; Mazzotta, 2005; Rafante, 2016).

Não obstante o artigo 89 da lei nº 4.024 ser considerado como legitimador da relação público-privada na Educação Especial, seu artigo 88 é apresentado no I Plano Nacional de Educação Especial (Brasil, 1977a, p. 8) como o texto definidor do “princípio fundamental para a organização dos serviços da Educação Especial: integração no sistema regular de ensino para facilitar a sua integração à sociedade.” Sendo assim, de acordo com essa interpretação, o atendimento educacional do público da Educação Especial no sistema regular de ensino é mecanismo para a integração social.

A incorporação da Educação Especial na lei 4.024 é compreendida como resultado das iniciativas oficiais (campanhas do segmento nos anos 1957, 1958 e 1960) e dos movimentos sociais, como da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Pestalozzi (Fontes, 2003; Rafante, 2011).

Em 1972, o parecer nº 848/72, do Conselho Federal de Educação (CFE) qualificou como “linha de escolarização” o atendimento a ser prestado na Educação Especial, definida essa escolarização “como um aspecto do ensino regular”. Dentre as especificações presentes no documento, temos o fato de o profissional ser nomeado como “mestre-especialista/professor-especialista”. Quanto à escolarização a ser prestada “aos excepcionais”, deveria seguir 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 (Batista, 2019, p. 70).

No artigo 88 da lei 4.024 e no parecer 878, está afirmado legalmente o atendimento como educacional, oferecido no sistema regular de ensino para o público da Educação Especial brasileira. Nesse sentido, houve uma mudança na forma de atendimento até então sem uma definição legal. Mesmo que pesem críticas sobre as ações práticas e o segmento tenha sido classificado como um “sistema paralelo e segregado” pelo atendimento realizado em instituições privadas e em classes especiais do sistema regular (Bueno, 2004; Fontes, 2003; Jannuzzi, 2006; Kassar, 2004; Mazzotta, 2005; Pletsch, 2010; Rafante, 2011, 2016); é importante considerar sua inserção na primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, com a definição do atendimento no sistema regular de ensino como uma forma de responsabilização do governo brasileiro para com o atendimento educacional do público da Educação Especial.

A formação em nível superior ganhou importância no Brasil quando da criação das habilitações nos cursos de graduação, como resultado do parecer nº 252/1969 (CFE). Em 1971, foi criada a habilitação de educador de excepcionais na graduação em Pedagogia da PUC-Rio (Autran; Loureiro, 2010). No estado de São Paulo, as habilitações específicas de Educação Especial, no curso de Pedagogia, passaram a ser obrigatórias a partir do ano de 1972 (Almeida, 2004). Em uma instituição pública, a primeira habilitação em Educação Especial foi instituída na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 1974, na formação específica em Deficiência da Audiocomunicação (Batista, 2019; Casagrande, 2020). No final da década foram criados os primeiros programas de mestrado em Educação Especial na UFSCar e na UERJ (Omote, 2020).

As instituições filantrópicas estavam consolidadas no contexto brasileiro, desde que foram intensificadas, na década de 1950, com a criação de vários espaços, inclusive formação de agremiações, nos anos 1960 e 1970. Segundo Bueno (2004, por contarem com organização em nível nacional e uma equipe técnica qualificada, os serviços prestados por essas instituições “[...] passaram a estabelecer os padrões de qualidade em relação à educação do excepcional” (Bueno, 2004, p. 120). Representantes dessas entidades são parte da história da Educação Especial brasileira e apresentavam força política e social no cenário nacional, como por

exemplo, nos cargos de direção de ações realizadas pelas autoridades brasileiras e tinham participação em seminários. Dentre figuras de destaque, citamos Helena Antipoff e Sarah Couto Cesar<sup>48</sup>.

A circulação de ideias nas discussões pode ser confirmada pelos seminários ocorridos na década de 1970.<sup>49</sup> O “Seminário Latino-Americano sobre Planejamento e Organização de Serviços para Deficientes Mentais nos Países em Desenvolvimento”, ocorrido no ano de 1971, contou com integrantes oriundos do Uruguai, do Chile, do Equador e com especialistas convidados dos EUA, da Espanha, da Bélgica e da Alemanha Ocidental (Brasil, 1971b). Em 1974, o “Seminário sobre Planejamento da Educação Especial” (Brasil, 1974b) foi dirigido por Samuel Kirk, psicólogo e administrador, na época professor da cadeira de Educação Especial da Universidade do Arizona e organizador do Serviço de Educação dos Excepcionais do governo dos Estados Unidos. Os dois casos exemplificam a circulação das ideias no campo da Educação Especial no Brasil.

Em 1973 foi constituído o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp),<sup>50</sup> primeiro órgão a nível federal instituído com a finalidade 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 múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (Brasil, 1973a, art. 2º).

Com a constituição do Cenesp, as campanhas<sup>51</sup> criadas nas décadas de 1950 e 1960 foram extintas e as ações desenvolvidas por elas foram assumidas pelo novo órgão (Batista, 2019). Foram instituídas três Campanhas, a saber: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB, 1957); Campanha Nacional de Educação e

<sup>48</sup> Sobre a trajetória de Sarah Couto Cesar na história da Educação Especial brasileira, ver Batista (2019); Pletsch; Batista; Avila (2023); Rocha (2017).

<sup>49</sup> A circulação de ideias entre o Brasil e demais países na Educação Especial não é uma especificidade da década de 1970: compreendemos que desde o início da história da Educação Especial brasileira, as ações adotadas resultaram das influências de outros países, eram fruto da troca de experiência de brasileiros em cursos, seminários e viagens, tanto no Brasil quanto no exterior. Por influência, queremos dizer que houve trocas e não assimilação total das ideias disseminadas por outros países. Cardoso (2023) e Kassir e Magalhães (2023) são exemplos de autores com pesquisas que trabalham a partir dessa perspectiva da circularidade de ideias na Educação Especial.

<sup>50</sup> Sobre o processo histórico de constituição do Cenesp, ver: Batista (2019), Rafante (2015).

<sup>51</sup> Para um aprofundamento dos aspectos legais e contexto social das Campanhas em relação a constituição do Cenesp, ver Batista (2019).

Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV, 1958)<sup>52</sup>; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME, 1960); com objetivo, de modo geral, de promover educação, assistência, reabilitação, treinamento dos deficientes da audição e da fala, deficientes da visão, e deficientes mentais<sup>53</sup> (Brasil, 1957, 1958, 1960).

As campanhas foram consideradas por Mazzotta (2005) como as primeiras *iniciativas oficiais de âmbito nacional* adotadas pelo governo brasileiro para o atendimento em Educação Especial. Foram desenvolvidas ações como formação de professores e técnicos (treinamento e especialização), assistência técnica e financeira a instituições prestadoras de serviços de educação e reabilitação (Edler, 1977); também foram implantadas instituições para reabilitação de cegos, cursos de qualificação profissional para cegos (Cardoso, 2018) e realizados seminários, encontros, visitas de inspeção e avaliação dos programas de Educação Especial (Brasil, 1974c).

Por um lado, as campanhas receberam críticas por não significarem mudanças na forma de atendimento adotado até então no contexto brasileiro (Rafante, 2015). Por outro, podem ser consideradas positivas, por terem contribuído para uma visibilidade social das necessidades dos “excepcionais” e inserido a temática da educação desse público na agenda nacional (Jannuzzi, 2006; Rafante, 2015).

A criação do Cenesp representou a institucionalização da Educação Especial brasileira (Rafante, 2011), pois o Estado passou a ser responsável pela definição de uma política educacional de abrangência nacional, com a definição de diretrizes, prioridades, estratégias, metas e projetos para a Educação Especial (Brasil, 1974a; Pamplona, 1973). O Cenesp foi resultado dos trabalhos do Grupo-Tarefa,<sup>54</sup> cujas ações culminaram no estabelecimento do Projeto Prioritário nº 35 - Educação Especial, parte integrante do Plano Setorial de Educação e Cultura, documento com a política (estratégia, objetivos permanentes e conjunturais, projetos prioritários) elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para os anos de 1972 a 1974 (Pamplona, 1973).

---

<sup>52</sup> Em 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV) passou a ser denominada Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) - (Jannuzzi, 2006).

<sup>53</sup> Utilizamos neste trecho as denominações constantes nos decretos de cada Campanha.

<sup>54</sup> Os trabalhos realizados por este Grupo-Tarefa são objeto da obra “Educação Especial em foco” - (Pires, 1974).

Com a inclusão do Projeto Prioritário nº 35 (Educação Especial) no Plano Setorial de Educação e Cultura (Pamplona, 1973), através das redações de documentos oficiais, a Educação Especial foi legitimada como prioridade nacional na década de 1970 (Brasil, 1977a). Embora o Cenesp tenha sido formalizado em 1973, a partir dos trabalhos realizados no período de julho de 1972 a fevereiro de 1973 (Pires, 1974), dois outros grupos indicaram a necessidade de criar um órgão para gerir a Educação Especial no país:

- a) em 1964, o grupo designado para promover estudos durante a semana dos excepcionais em Brasília sugeriu a criação do Departamento Nacional de Educação Especial (D.N.E.E.) (Estudo [...], 1965);
- b) em 1972, o Grupo-Tarefa Educação Especial apontou para a criação da Coordenação Nacional de Educação Especial e Reabilitação (CONER) (Brasil, 1972b).

Com base nessas indicações, podemos afirmar que o Cenesp nasce de estudos iniciados antes da sua instituição em 1973. Como órgão responsável pela política de atendimento da Educação Especial, ficou a seu cargo, para a década aqui estudada, realizar projetos para reformulação de currículos, capacitação de recursos humanos, assistência técnica e financeira às instituições privadas, organização e desenvolvimento de serviços de estimulação precoce, atendimento a educandos com problemas de aprendizagem (Brasil, 1974a, 1976, 1977a).

Alguns dos acontecimentos da Educação Especial analisados nesta parte do texto foram considerados por Kassir, Lockmann e Rebelo (2023)<sup>55</sup> como “avanços” pela contribuição na defesa dos direitos do público da Educação Especial:

Podemos identificar como avanços a consideração da população com deficiência nas campanhas empreendidas pelo Ministério da Educação, no final dos anos de 1950, e a inclusão de artigos sobre a “Educação do Excepcional” na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional em 1961 [Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961], inclusive com a explicitação do atendimento no “sistema geral de educação”. De certa forma, em sua época, a formação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), primeiro setor governamental com a incumbência de traçar políticas de Educação Especial para todo o país, também pode ser entendida como um avanço ao

---

<sup>55</sup> Vide sentido de avanço para a professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassir: “Tomo a experiência de Itard para definir o que entendo como ‘avanço’ no campo da Educação Especial: práxis que direcione as pessoas a superarem os limites inicialmente percebidos como intransponíveis e que, como decorrência, leve ao seu desenvolvimento amplo, tendo como consequências a melhoria da qualidade de sua vida e a sua realização como pessoa. Na verdade, é como eu entendo o sentido de ‘avanço’ para a Educação e não apenas para a Educação Especial. A diferença é que a Educação Especial é um campo de pesquisa e de práxis pedagógica que está “antenada” aos estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e com Altas habilidades/superdotação” (Kassir; Lockmann; Rebelo, 2023, p. 221).



possibilitar que, ainda hoje, ocorra a permanente atenção a essa população no organograma dos Ministérios da administração pública federal, com previsão de dotação de recursos. [...] Entendo que esses são apenas alguns marcos (dentre muitos outros) que podem ser considerados avanços, quando olhamos, posteriormente, a crescente consolidação do direito das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou Transtornos do Espectro Autista e Altas habilidades/superdotação à escolarização (Kassar; Lockmann; Rebelo, 2023, p. 221).

Na década de 1970, portanto, houve avanços consideráveis na história da Educação Especial em todo o mundo, a exemplo da aceitação do conceito de direitos humanos para a deficiência, o direito ao acesso a serviços comunitários e em especial a escolarização pública e gratuita, incentivos à formação docente e a pesquisas, a inserção das discussões sobre deficiência no campo das humanidades, a contestação da supremacia do modelo médico e a desinstitucionalização. Tais avanços foram conquistados com a participação das próprias pessoas com deficiências e seus familiares.

No Brasil, a Educação Especial passou a constar na legislação educacional, foi definido o público a ser atendido pelo “tratamento especial”, caracterizou-se o atendimento a ser prestado como “linha de escolarização” (portanto, atendimento educacional), a formação docente em nível superior e constituiu-se um órgão responsável pela política de Educação Especial do país.

De forma geral, é possível afirmar a década de 1970 como um período de mudanças, tanto na compreensão quanto no atendimento a ser prestado à pessoa com deficiência, fruto das transformações sociais ocorridas nas décadas anteriores e da mobilização social.

Como o tema desta pesquisa é a formação de professores para Educação Especial brasileira, tratamos na segunda parte deste capítulo das formulações legais relativas à capacitação de recursos humanos na década de 1970.

## 2.2

### **Formação profissional para Educação Especial brasileira: anos 1970**

A formação de profissionais para atuação na Educação Especial brasileira foi tema recorrente nos acontecimentos da construção desse campo do conhecimento. Entre as metas para as campanhas destinadas à educação dos “cegos” e “deficientes mentais”, a formação de recursos humanos esteve presente (Brasil, 1974a; Edler, 1977). A temática também foi discutida nos Seminários sobre infância excepcional,

executados pelas Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, em 1951, 1952, 1953 e 1955 (Rafante, 2011).

Na esfera da administração pública, tanto nos apontamentos do Projeto Prioritário nº 35 (Pires, 1974) quanto nas Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial (Brasil, 1974a), a capacitação (formação, atualização e aperfeiçoamento) de pessoal (técnico e docente) foi colocada como prioridade para os anos de 1974 a 1978, no país e no exterior.

Até a década de 1970, a capacitação profissional para atuação junto aos “excepcionais” era realizada por meio de uma especialização após a formação de professores primários, portanto, qualificação em nível médio. Os cursos tinham carga horária variada e eram oferecidos prioritariamente nos institutos públicos federais — Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdo (INES) e nas instituições especializadas, como Pestalozzis e APAEs (Almeida, 2004) —, o que pode ser confirmado pelo levantamento bibliográfico apresentado no capítulo 1.

Conforme sinalizado anteriormente, a partir do parecer nº 252/1969, do CFE (Brasil, 1969b), com a criação das habilitações nos cursos de graduação, a exigência para formação em nível superior ganhou relevância no cenário brasileiro no final dos anos 1960 e início da década seguinte; entretanto, a formação após o normal continuou a ser predominante em vários estados (Almeida, 2004, p. 1). São exemplos de ações destinadas a suprir a necessidade da formação de profissionais para atuação na Educação Especial:

- a) a vinda da educadora russa Helena Antipoff para o estado de Minas Gerais, com objetivo de modernizar o ensino secundário, proposta da Reforma Francisco Campos (Rafante, 2006, 2011; Rocha, 2017);
- b) a disposição legal nos textos das campanhas sobre a formação de professores e técnicos (alínea c, art. 3º, decreto 42.728/57; alínea g, art. 3º, decreto 44.236/58; alíneas II e V, art. 3º, decreto 48.961/60);
- c) o parecer nº 848/72 do CFE com a especificação da qualificação de mestre-especialista/professor-especialista para o professor do público da Educação Especial (Brasil, 1972a).

Com esses exemplos, evidenciamos que a formação de profissionais foi uma questão discutida ao longo da história da Educação Especial, assim como também

o foi na educação geral, como apresentado no capítulo primeiro desta tese. Outra marca a destacar é a formação realizada no exterior.

No parecer 252/69 do CFE (Brasil, 1969b)<sup>56</sup> são estabelecidos os currículos mínimos (a. matérias pedagógicas da parte comum, b. matérias e atividades da parte diversificada) e a duração dos cursos de Pedagogia, no nível superior. As habilitações definidas foram: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Magistério para o Curso Normal. A “educação de excepcionais” é listada no parecer 252/69 (Brasil, 1969b) dentre as “matérias ou atividades ainda não mencionadas”, portanto, como uma possibilidade de habilitação a ser criada em nível de graduação ou pós-graduação. As habilitações específicas do curso de Pedagogia poderiam ser instituídas pelo próprio CFE ou por instituições de ensino superior (IES) (Brasil, 1969b; Mazzotta, 1993).

Diante da possibilidade da criação de habilitação específica por parte das IES, o CFE foi o órgão encarregado de legislar sobre as propostas apresentadas por tais instituições, em que os primeiros currículos aprovados pelo Conselho serviram de norma para as outras apreciações (Mazzotta, 1993).

Ao responder a solicitação do Ministro da Educação e Cultura para fornecer subsídios para a questão do problema da educação dos “excepcionais”, o relator do parecer 848/72 do CFE (Brasil, 1972a), Valnir Chagas, considerou a educação dos “excepcionais” um caso do ensino regular, por conseguinte, o educando com deficiência deveria conviver e aprender com os outros estudantes. A concepção influenciou na denominação de “professor-especialista” para o educador a atender os estudantes da “Educação Especial”, concepção seguida e aprofundada em outros dois documentos do CFE na década de 1970:

Sobre o educador é que se assenta o especialista, mediante o estudo de soluções apropriadas a cada linha de excepcionalidade. Daí usarmos a expressão professor-especialista (Brasil, 1972a, p. 242).

[...] esse educador para assim dizer duplo, misto de professor e especialista, não se prepara diretamente e de uma vez. Será antes o mestre comum de Ciências, Estudos Sociais, Artes ou Técnicas, conforme o caso, que passa a exercer seu magistério para a clientela de um determinado tipo de deficiência (Brasil, 1975e, p. 153).

**É um professor** que deve lecionar o mesmo que ensinou ou continua a ensinar aos alunos “normais”, desde os hábitos mais elementares e as habilidades de ler, escrever e contar, até as Ciências, os Estudos Sociais, a Educação Artística, a Educação Física,

---

<sup>56</sup> No Apêndice E consta o Quadro com as Normativas do Conselho Federal de Educação (CFE) para a Educação Especial na década de 1970.

as técnicas profissionais etc. A diferença principal reside em que usa a metodologia adequada a cada tipo de deficiência. O “tratamento” que lhe compete, segundo a prescrição legal, reveste um nítido e exclusivo sentido pedagógico. É, portanto, um professor especializado (Brasil, 1976b, p. 93).

Os textos dos documentos apresentados sobre o sentido de “professor-especialista” para Educação Especial apresentam teor bem específico e delimitado: o professor formado para atender as particularidades educacionais de cada tipo de deficiência.

O parecer 552/76/CFE (Brasil, 1976b) e a indicação 71/76/CFE (Brasil, 1976d) assinalam também que o professor da Educação Especial não poderia substituir outros profissionais próprios do atendimento a pessoas com deficiência, como fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psiquiatras, oftalmologistas, psicólogos, dentre outros. Da mesma forma, tais profissionais não poderiam tomar o lugar do professor sem a formação própria para a Educação Especial (Brasil, 1976d, 1976e). O “professor-especialista” deveria receber formação na universidade, como apontado no parecer 848/72:

A partir de tais pressupostos, uma atuação nacional para incremento desta linha de escolarização deve fixar-se em três pontos fundamentais: (a) o desenvolvimento de técnicas a empregar em várias formas de excepcionalidade, (b) o preparo e aperfeiçoamento de pessoal [...]. Os dois primeiros terão de apoiar-se grandemente sobre as universidades, cujos programas de ensino e pesquisa, à medida que se amplie a oferta da educação para excepcionais, encontrarão um campo ideal para experimentação e prática nas próprias escolas ou seções escolares especializadas que se instalem (Brasil, 1972a, p. 243).

Nas ponderações do parecer 848/72, chamam atenção dois aspectos apresentados pelo relator:

- a) a definição de professor-especialista como o educador formado de acordo a atender as necessidades de cada “linha de excepcionalidade” e uma formação que não seja estanque;
- b) a universidade como o locus de formação, a trabalhar com o ensino e pesquisa em articulação com a escola ou instituições especializadas.

Compreendemos que as duas considerações evidenciam a especificação da formação e o reconhecimento da possibilidade de pesquisa em Educação Especial. São duas temáticas complementares, ou seja, ao explicitar o lugar da Educação Especial como do ensino regular, abriu-se espaço para a necessária formação e as consequentes pesquisas no e para o campo.

O parecer 848/72 também sinalizou a necessidade de não desprezar os recursos humanos e as técnicas até então utilizadas na Educação Especial (Brasil, 1972a, p. 88). O documento serviu de respaldo para outras normativas na década de 1970, descritas no Apêndice E. Por essa presença, podemos inferir sua importância nas discussões relativas à legislação educacional da Educação Especial do período e sua primazia nas decisões efetuadas ao longo da década de 1970.

Na indicação 67/75/CFE, foram reconhecidas como avanço as habilitações em Educação Especial criadas antes mesmo da regulamentação dos mínimos curriculares: de acordo com o texto, esse fato resultou na constituição das áreas fundamentais para as respectivas habilitações (Brasil, 1975c, p. 12). Também disciplinou as áreas da Educação Especial para os deficientes da visão, da audiocomunicação, físicos e mentais, por serem “um consenso”, entretanto, ficou aberta a possibilidade de outras áreas serem constituídas (Brasil, 1975c, p. 23). A formação de professores do segmento definida no documento tinha como objetivo:

capacitar o mestre de 1º grau, por meio de conhecimentos e técnicas especiais, a ministrar o ensino comum a estudantes portadores de deficiências [...] e será feita como curso aberto a docentes que tenham preparo de 2º grau ou como habilitações acrescentadas à licenciatura [...], exigindo-se dos candidatos a prévia experiência profissional do magistério (Brasil, 1975c, p. 23).

Comparativamente, no parecer 252/69 (Brasil, 1969b), não houve a especificação da Educação Especial como uma habilitação, ficou registrada a possibilidade de criação; na indicação 67/75 (Brasil, 1975c), a formação do professor para Educação Especial foi inserida no rol dos “Estudos Superiores de Educação”. Pelo teor do texto, podemos concluir que as experiências formativas em questão realizadas até aquele momento contribuíram para a inserção.

Em consonância com as normativas sobre a formação de professores por meio do curso de Pedagogia, tanto o parecer 552/76 (Brasil, 1976b) quanto a indicação 71/76 (Brasil, 1976d) disciplinaram sobre a formação em grau superior de professores para Educação Especial, partindo do princípio da formação de quem já atuava como professor. Nesse sentido:

- a) a formação deveria ser realizada por meio da habilitação acrescida ao curso de licenciatura ou ao docente diplomado em 2º grau (normal) - (Brasil, 1976b);
- b) áreas específicas da Educação Especial: deficientes da visão, da audiocomunicação, físicos e mentais (Brasil, 1976b);

- c) requisitos de formação: professores do ensino de 1º grau habilitados para os anos iniciais da escolarização (licenciados) ou professores com diploma de 2º grau (normal) ou professores com atuação com deficientes formados em cursos de capacitação ou estágios não regulamentados (possibilidade aberta até o ano de 1981) - (Brasil, 1976b);
- d) requisito de experiência: no mínimo dois anos de experiência de magistério para licenciados e normalistas; no mínimo de quatro anos para docentes formados em cursos de capacitação ou estágios não regulamentados (Brasil, 1976b);
- e) currículo: matérias da parte comum (Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Ensino de 1º e 2º grau, Metodologia do Ensino de 1º 2º grau); disciplinas da parte diversificada — matérias específicas com a seguinte estrutura: “estudo introdutório”, “órgãos sobre os quais incide a deficiência com a respectiva patologia”, “avaliação educacional”, “métodos, técnicas e recursos didáticos”, “orientação vocacional”, “organização e funcionamento dos serviços de Educação Especial”; estágio supervisionado (Brasil, 1976b, p. 95, 96, 98);
- f) duração mínima: 1500 horas (Brasil, 1976b);
- g) temporalidade: um ano e meio a dois anos (licenciados), dois anos a dois anos e meio (normalistas), dois anos e meio a três anos (formados em cursos de capacitação ou estágios não regulamentados) (Brasil, 1976b).

Apenas a habilitação de Deficientes da Audiocomunicação foi regulamentada pelo parecer CFE 7/72 (Brasil, 1972c). Mesmo não homologada, a indicação CFE 71/76 (Brasil, 1976d) serviu de parâmetro para as análises por parte do CFE dos cursos de formação de professores para a Educação Especial, na forma de habilitações do curso de Pedagogia (Mazzotta, 1993). Exemplos dessa utilização são o processo CEE nº 855/89 sobre o Reconhecimento da Habilitação em Educação Especial, Formação de Professores para Deficientes Mentais, da Universidade Estadual de Campinas (São Paulo, 1989) e a reestruturação da habilitação em Deficientes Mentais para Curso de Licenciatura Curta da UFSM.<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> HISTÓRIA. **Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria, 2005. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial/historia/>>. Acesso em: 3 jul. 2021.

Rebello (2016) considerou importantes para a análise da formação para Educação Especial as formulações do CFE do início da década de 1970, a saber: a resolução nº 7/72 (Brasil, 1972c), a indicação nº 71/76 (Brasil, 1976d) e o parecer nº 552/76 (Brasil, 1976b). Para Souza, Pletsch e Batista (2019), a prerrogativa da formação de especialistas no Brasil, tão presente na década de 1970, foi uma resposta às orientações da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco)<sup>58</sup> e seus agentes quanto às necessárias mudanças a serem implementadas no país:

A indicação da Unesco parece ter sido acolhida e implementada naquele momento histórico no Brasil, em especial, nos cursos de formação de professores criados na época em nível superior como a licenciatura de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria e os inúmeros cursos de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial em diferentes universidades do país. O recado da Unesco dado ao Brasil pela Unesco e seus especialistas pelo documento de 1967 parece ter sido acolhido (Souza; Pletsch; Batista, 2019, p. 9).

Uma síntese das normas do CFE apresentadas anteriormente permite inferir:

- a) legalidade da Educação Especial brasileira como parte do sistema regular de ensino;
- b) formação em nível superior porque o profissional para o atendimento educacional é o professor/educador;
- c) formação na universidade pela possibilidade do ensino e da pesquisa;
- d) definição de um currículo mínimo e a parte diversificada para as áreas específicas.

Assim, na década de 1970, a formação docente para Educação Especial brasileira está normatizada pelo CFE, a partir e em conjunto com a formação direcionada à Pedagogia. Chamamos a atenção do leitor para a análise efetuada a respeito da inserção da Educação Especial na legislação educacional brasileira da década de 1970, realizada a partir de um olhar pelas proposições legais, ou seja, a dimensão prescrita da formação de professores para a Educação Especial. Não é nosso interesse, nesta pesquisa, problematizar a prática dessas normatizações.

Após essa análise das normativas do CFE, continuamos a discussão sobre as reformas educacionais empreendidas pelo Brasil em diálogo com Cunha (1980).

---

<sup>58</sup> “A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades” (Brasil, 2015b).

A legislação educacional do período passou por reformulações de modo a atender ao projeto governamental. No nível superior, a Reforma Universitária foi sistematizada pela lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968). A pós-graduação foi implantada pelo parecer do CFE nº 977/1965 (Brasil, 1965a). O parecer CFE nº 252/1969 (Brasil, 1969b) instituiu as habilitações profissionais no currículo do curso de Pedagogia. Pela lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971a), a educação nacional passou a ser estruturada pelos ensinos de 1º grau, com duração de oito anos, e de 2º grau com a profissionalização compulsória e universal, na direção da qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho (Cunha, 2014; Saviani, 2008).

De acordo com Cunha (1980), as ações educacionais adotadas no Brasil no período da ditadura estavam alinhadas à política econômica, com a manutenção do *status quo* e geraram até mesmo sua deterioração. O autor denominou de *política de contenção* as medidas adotadas para o nível superior e de 2º grau, enquanto para o ensino de 1º grau, a *política* foi de *liberação*.

Para o ensino superior, a Reforma Universitária foi uma resposta à demanda de escolarização das camadas médias (expansão de oferta de vagas) aliada à diminuição dos custos nesse nível de formação. Nesse caso, as ações adotadas foram: departamentalização, matrícula por disciplinas, instituição do curso básico, unificação do vestibular por região e ingresso por classificação, fragmentação de grau acadêmico, institucionalização da pós-graduação (Cunha, 1980).

Para Cunha, a institucionalização da pós-graduação no período ditatorial serviu para a “manutenção da alta cultura que permanece privilégio de alguns” (Cunha, 1980, p. 245), portanto para continuidade da discriminação social. Ou seja, as medidas praticadas tinham como objetivo responder à demanda social pelo nível superior e a pós-graduação continuava a ser o grau mais elevado. Dessa forma, a demanda social era atendida e a hierarquia social mantida, pois apenas uma pequena parcela da população tem acesso à pós-graduação. O autor também afirma ter sido a institucionalização da pós-graduação mecanismo para restabelecer o valor simbólico e econômico do diploma agora em nível mais elevado, pois não é mais a graduação, e acessível a uma pequena parcela da população (Cunha, 1980).

Ainda na perspectiva de Cunha, o Estado brasileiro não atendeu indiscriminadamente à demanda pela escolarização de nível superior pelas camadas



médias porque acreditava no resultado, a curto prazo, de desemprego de profissionais, provocando um problema de mais difícil resolução (Cunha, 1980).

A reforma do ensino de 2º grau colocada em prática, no sentido da profissionalização nesse nível de ensino, foi sustentada como decorrente da procura dos estudantes pela formação profissional oferecida em nível superior. Sendo assim, a solução adotada foi dar ao ensino de 2º grau o sentido de profissionalização, a partir da criação de cursos relacionados com as profissões formadas no ensino superior e a justificativa da carência de técnicos de nível médio. Nesse caso, a profissionalização do 2º grau resultou em uma dualidade: por um lado, o ingresso para o ensino superior exigia uma “formação geral”, não oferecida pela formação profissionalizante de nível médio; por outro, as escolas destinadas às camadas menos favorecidas, ofertavam os cursos profissionalizantes, enquanto nas escolas que atendiam prioritariamente classes mais altas, houve “ajustamentos” para a manutenção da formação geral (Cunha, 1980).

A obrigatoriedade do ensino primário para a faixa etária dos 7 aos 14 anos (Emenda Constitucional de 1969), a escolaridade compulsória de 8 anos (lei 5.692/71) e a meta de 97% da população de 7 a 14 anos escolarizada (II Plano Nacional de desenvolvimento - 1975 a 1979) foram as medidas de liberação para o ensino de 1º grau regular (Cunha, 1980). Nessa direção, foram adotadas outras ações destinadas aos estudantes fora da faixa etária do ensino regular e realizadas em ambientes diferentes das unidades escolares, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), transmissões de programas educativos nas rádios e canais de televisão, o Projeto Minerva (Cunha, 1980).

A defesa da universalização do ensino do 1º grau, com o sentido de democratização da educação, marcou a justificativa para a expansão do atendimento na Educação Especial brasileira a ser colocada em prática a partir da década de 1970, com a consequente explicação para a qualificação profissional, como sinalizado no documento Capacitação de Recursos Humanos para Educação Especial (Brasil, 1976a).

Nas Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial (Brasil, 1974a), a educação do grupo denominado de “excepcionais” ganhou justificativa na ideia do direito universal à educação presente no contexto do período, como pode ser confirmado no trecho apresentado a seguir:

Há várias décadas, os governos, em todo mundo, vêm lutando para concretizar um dos princípios básicos da democracia, ou seja, assegurar a todos, indistintamente, igualdade de direito à educação e, ao mesmo tempo, oferecer a cada indivíduo as condições necessárias a um desempenho integral compatível com suas próprias capacidades.

Tanto em países econômica e tecnologicamente desenvolvidos, quanto nos países em vias de desenvolvimento, manifesta-se o resultado dessas aspirações, em medidas concretas de natureza político-financeira, no sentido de que a educação seja compulsória para todos, pelo menos no período de 7 a 14 anos. É nessa perspectiva que toma vulto a educação de grupos especiais, beneficiando-se todos com tratamento adequado às suas condições peculiares, a fim de que possam viver condignamente na sociedade (Brasil, 1974a, p. 5).

Com base na explicação de Cunha (1980) quanto à política de liberação educacional promovida para o ensino de 1º grau e ao estabelecer uma relação com o atendimento a ser dispensado aos “excepcionais”, prioritariamente nesse nível de ensino, é possível conceituar a política proposta para atuação do Cenesp como uma política de liberação, no sentido da “liberação” do acesso à escolarização para o público da Educação Especial. Nessa questão, sinalizamos que a “liberação” para o público da Educação Especial foi iniciada na década anterior, através da primeira LDB. Também chamamos a atenção do leitor para a compreensão de que a adoção de Cunha não dá conta de explicar todos os aspectos que envolveram a política para a Educação Especial na década de 1970. Nesse sentido, outras abordagens e autores podem contribuir para novas discussões a respeito da ideia aqui apresentada.

Em continuidade à discussão a respeito da política adotada para a formação docente para Educação Especial, tratamos das formulações presentes nas Diretrizes para atuação do Cenesp.

Alinhada à perspectiva internacional do atendimento educacional na Educação Especial, a política brasileira adotada pela ação do Cenesp propunha a integração<sup>59</sup> escolar dos “excepcionais”, sempre que possível, no ensino regular, com tratamento especial de acordo com suas particularidades e com a conjugação da educação com as áreas da saúde, assistência social e do trabalho (Brasil, 1974a).

De acordo com Pereira (1980), o princípio<sup>60</sup> da normalização marcou a década de 1970 e resultou em novos conhecimentos com a consequente mudança

---

<sup>59</sup> Segundo Cardoso (2023), Dorina Gouveia de Nowill foi a primeira intelectual da educação brasileira a defender o ensino integrado na rede pública do país, consequência de sua experiência como estudante do Curso Normal do Instituto Caetano de Campos e das suas vivências nos EUA, quando entrou em contato com a perspectiva da integração escolar no Curso de Especialização de Cegos.

<sup>60</sup> Ao mesmo tempo que é apresentado como princípio, normalização também é colocada como objetivo nas considerações de Pereira (1980).

no conceito “estático” e “permanente” de excepcional para uma “visão mais dinâmica e humanística”, entendendo que “antes de ser excepcional, diferente, ele é uma pessoa com direitos e deveres iguais aos demais seres humanos, precisando que lhe sejam oferecidas as mesmas condições de vida dos demais seres humanos” (Pereira, 1980, p. 1).

A partir do princípio da normalização, a integração passou a ser defendida como paradigma nas discussões da Educação Especial. Nesse contexto, três conceitos costumam estar atrelados: normalização, integração e *mainstreaming*. De forma geral, o princípio da normalização buscava assegurar ao excepcional o acesso a condições sociais idênticas às das outras pessoas, de maneira a que usufríssem dos serviços e das oportunidades existentes na sociedade. A integração estava relacionada a todo o processo educacional, não restrito apenas à inserção do excepcional nas classes regulares. *Mainstreaming* foi o nome dado ao processo de integração temporal, instrucional e social nos EUA (Pereira, 1980, p. 2-4). Em síntese: normalização foi o princípio gerador de práticas integracionistas, entre as quais o movimento de *mainstreaming* nos Estados Unidos.

Quando apresentado o conceito de normalização, há uma tendência de considerar como sendo uma tentativa de tornar a pessoa com deficiência *normal*. Entretanto, Mikkelsen (1978 *apud* Pereira, 1980, p. 2) chamou atenção quanto a isso:

Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo, é preciso ensinar ao deficiente a conviver com a sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade que vive.

Omote (1999) também sinalizou sobre essa questão quando discutiu sobre a temática do conjunto normalização, integração e inclusão:

A partir da década de 70, no Brasil, os serviços destinados a deficientes passaram a ser vistos sob a ótica da dimensão integração/segregação. A defesa da normalização como objetivo a ser alcançado, através do processo de integração, gerou muitas discussões com interpretações equivocadas, resultando nas mais variadas práticas pretensamente integracionistas. Não raras vezes praticou-se a **normificação** em vez da normalização, isto é, os deficientes foram encorajados a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade (Omote, 1999, p. 4, grifo nosso).

Nesse contexto, a política de integração passou a defender a permanência dos estudantes com deficiência nas classes comuns, por ser o locus compreendido como normal da escolarização. Com essa defesa, os serviços considerados segregacionistas, como as instituições especializadas e as classes especiais, passaram a sofrer sérias críticas ainda na década de 1970 e nos anos 1980, com a proposta de eliminação de tais serviços (Omote, 1999, p. 4).

Para Omote (1999), o caráter segregador não é implícito do recurso ou serviço da Educação Especial, mas depende da forma como é utilizado. Nas palavras do autor:

Na realidade, os recursos de Educação Especial têm sido criticados como segregativos porque têm sido utilizados como um freio para o percurso do deficiente em direção à integração. Se alunos que poderiam estar em classe de ensino regular são mantidos em classes especiais e se crianças deficientes que poderiam receber educação escolar em classes especiais da rede regular de ensino são mantidas em escolas especiais, então, de fato, esses recursos de Educação Especial cumprem a função segregativa. Entretanto, pode-se conferir-lhes função integradora. Isso pode ocorrer, se crianças deficientes confinadas em casa forem atendidas em escolas especiais, se crianças mantidas em escolas especiais e que apresentam condições de alfabetização forem encaminhadas a classes especiais da rede e se alunos mantidos em classes especiais forem encaminhados a classes comuns, na medida em que apresentem condições para isso. Naturalmente, um recurso que cumpre a função integradora precisa buscar adequação às condições e necessidades do usuário que pretende integrar, sem que, com isso, descaracterize o serviço e seus objetivos. Deve ficar claro que o caráter segregativo ou integrador depende fundamentalmente do modo como o recurso é utilizado (Omote, 1999, p. 8).

Trouxemos as considerações de Omote por considerarmos sua atualidade: mesmo a integração já sendo considerado um paradigma anterior e a Educação Especial desenvolvida na perspectiva da inclusão escolar, permanece a máxima de que o caráter segregador de um recurso ou serviço está no seu modo de uso, não implícito em sua adoção.

Nas Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial (Brasil, 1974a, p. 17), a integração foi proposto em três aspectos:

- a) “Do excepcional – em relação a si e à comunidade”;
- b) “Das áreas de atendimento – educação, saúde, trabalho, justiça, assistência social”;
- c) “Das esferas de atendimento – federal, estadual, municipal, iniciativa privada, comunidade em geral”.

A proposição foi, portanto, de integração em todos os aspectos da vida da pessoa com deficiência e dos setores responsáveis pelos serviços, afirmativa inserida nas discussões mundiais acerca do tema.

Finalizadas as considerações sobre o princípio da normalização com a consequente adoção do paradigma da integração na formulação da política para Educação Especial na década de 1970, passamos a tratar da questão da formação de recursos humanos.

Com a constituição do Cenesp e a proposta de implantação da política com vistas “a promover, em todo Território Nacional, a expansão e melhoria de atendimento aos excepcionais” (Brasil, 1974a, p. 14), a “formação de recursos humanos adequadamente preparados para o atendimento” (Brasil, 1974a, p. 24) foi definida como a primeira prioridade para o projeto de uma Educação Especial de qualidade, com vistas a “promover a formação, aperfeiçoamento e atualização, em número adequado de pessoal técnico e docente no país e no exterior (Brasil, 1974a, p. 24).

Com a justificativa da insuficiência quantitativa de professores especializados e especialistas em Educação Especial, para os anos de 1973 a 1976, no primeiro período de atuação do Cenesp, ficou estabelecida a prioridade da formação, aperfeiçoamento e atualização dos recursos humanos. As orientações para o desenvolvimento dessa prioridade foram:

- a) base legal para a formação era a Lei 5.691/71 (Brasil, 1974a);
- b) prioritariamente, seriam aperfeiçoados os professores das classes comuns, por meio do treinamento em serviço (Brasil, 1974a);
- c) a formação e/ou aperfeiçoamento e/ou atualização de equipes de especialistas em Educação Especial e professores especialistas para liderança da programação de atendimento aos deficientes e agentes de mudança da mentalidade (Brasil, 1974a).

A prioridade da formação de professores de classes comuns coaduna-se com a proposta da integração escolar em classes comuns dos estudantes com deficiência defendida no período. Na segunda fase, proposta para iniciar a partir de 1977, cuja prioridade seria “a expansão das oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais, inclusive, no que se refere ao período pré-escolar” (Brasil, 1974a, p. 29), a formação de recursos humanos, no sentido do apoio técnico à Educação Especial, deveria acontecer enquanto “consolidação dos programas de formação,

aperfeiçoamento e atualização de pessoal a fim de assegurar o funcionamento regular de cursos na rede institucional do ensino de 2º grau e do ensino superior, em nível de graduação e pós-graduação” (Brasil, 1974a, p. 29).

A capacitação de recursos humanos para o setor foi definida no Projeto Prioritário do Plano Setorial de Educação e Cultura para os anos de 1975 a 1979, de acordo com as características apresentadas no quadro a seguir:

Aspectos	Características
Justificativas	Número de atendimentos inferior à demanda.
	Ampliação da clientela a ser atendida: deficientes (visão, audição, físicos, retardados mentais, múltiplos), educandos com problemas de conduta, superdotados.
	Insuficiência de docentes para o atendimento na Educação Especial.
	Necessidade de técnicos de várias especialidades para um trabalho multidisciplinar.
	Oferta insuficiente de professores e técnicos especializados.
Objetivo geral	Promover o treinamento de recursos humanos para Educação Especial, visando à expansão e à melhoria qualitativa do atendimento prestado aos excepcionais.
Objetivos específicos	Treinar a equipe técnica do Cenesp e equipes estaduais da Educação Especial.
	Treinar pessoal docente especializado para universidades com vistas a criação de cursos de graduação para Educação Especial.
	Promover a criação de cursos de licenciatura (curta e plena) para Educação Especial para formação de professores especializados a nível de 2º grau.
	Treinar pessoal docente e técnico para os serviços de atendimento da Educação Especial.
	Treinar professores de classe comum para o atendimento aos educandos integrados no ensino regular.
Ações	Treinamento de pessoal para Educação Especial: a. técnicos dos órgãos responsáveis pela Educação Especial - níveis: federal, estadual; b. professores universitários; c. docentes e técnicos das secretarias de educação e instituições particulares.
	Criação de cursos de licenciatura, curta e plena duração, com vistas a organização de um sistema regular de capacitação de recursos humanos, em nível superior.

Aspectos	Características
Ações complementares	Regulamentação pelos conselhos de educação da lei 5692/71 quanto à formação docente e técnica especializada para Educação Especial.
	Elaboração e aprovação de currículos para formação de pessoal e técnico especializado.
	Regulamentação das carreiras específicas da Educação Especial.
	Revisão dos currículos mínimos para formação de pessoal docente para o ensino de 2º grau, com objetivo de incluir cadeiras básicas da Educação Especial.
	Adoção de providências nos estatutos do magistério para assegurar estímulos de ordem financeira e outras vantagens para o docente especializado em educação dos excepcionais.
	Criação de condições para que os departamentos do MEC e as administrações estaduais assumam a responsabilidade do treinamento do pessoal docente e técnico da Educação Especial.
	Motivação e assessoramento técnico e financeiro para que as instituições públicas e privadas, que, de forma geral, tanto em âmbito federal quanto estadual, estão ligadas à Educação Especial possam atuar na formação e na atualização dos recursos humanos para Educação Especial.
	Realização de seminários, encontros e outros eventos com a temática da Educação Especial que sirvam para aperfeiçoamento e atualização de pessoal docente e técnico.
	Realização e divulgação de estudos e/ou pesquisas e experimentação relativos e métodos, currículos, programas, materiais de ensino, instalações e equipamentos para formação de pessoal docente e técnico.
	Desenvolvimento de um programa nacional de produção e distribuição de material didático especializado para o aluno e para a formação docente.
	Organização e constante atualização de um cadastro de recursos humanos para a Educação Especial.
Coordenador da execução	Centro Nacional de Educação Especial - Cenesp.
Executor	Órgãos e instituições públicas e privadas atuantes na formação de recursos humanos: Capes, universidades, secretarias de educação, entre outras.
Projeto Atividade I	Capacitação de recursos humanos.
Metas - Projeto Atividade I	Meta 1: especialização e atualização da equipe técnica do Cenesp.

Aspectos	Características
	Meta 2: especialização e atualização das equipes técnicas das secretarias de educação.
	Meta 3: especialização de pessoal docente para universidades.
	Meta 4: criação de cursos de licenciatura de Educação Especial.
	Meta 5: especialização, aperfeiçoamento e atualização de pessoal docente que atua na Educação Especial.
	Meta 6: especialização, aperfeiçoamento e atualização de pessoal técnico que atua na Educação Especial.
	Meta 7: atualização de professores da classe comum.
Fonte de recursos - Projeto Atividade I	Tesouro ordinário - não vinculado.
Período - Projeto Atividade I	01 de janeiro de 1975 a 31 de dezembro de 1979.
Projeto Atividade II	Expansão e melhoria da rede de ensino de 1º grau.
Metas - Projeto Atividade II	Meta 1: especialização e atualização da equipe técnica do Cenesp.
	Meta 2: especialização e atualização das equipes técnicas das secretarias de educação.
	Meta 3: especialização de pessoal docente para universidades.
	Meta 4: especialização, aperfeiçoamento e atualização de pessoal docente que na Educação Especial.
	Meta 5: especialização, aperfeiçoamento e atualização de pessoal técnico que atua na Educação Especial.
Fonte de recursos - Projeto Atividade II	Tesouro ordinário - Operação de crédito externo – USAID.
Período - Projeto Atividade II	01 de janeiro de 1975 a 31 de dezembro de 1976.

Quadro 1 – Capacitação de recursos humanos para Educação Especial – 1975/1979  
 Fonte: elaborado pela autora (com base em Brasil, 1976a), 2023.

A formação de recursos humanos para a Educação Especial foi reafirmada como prioritária ao longo da década de 1970 em documentos oficiais, como no Plano Nacional de Educação Especial (Brasil, 1977a), no qual foram delimitadas as



orientações para atuação do Cenesp no período de 1977 a 1979. Essa prioridade estava assentada no entendimento de que a capacitação de recursos humanos geraria a qualificação dos profissionais necessários para a efetivação das ações programadas (Brasil, 1977a).

De acordo com o documento Capacitação de Recursos Humanos para Educação Especial (Brasil, 1976a), seriam treinados e capacitados no exterior, nos anos de 1977 a 1979, com bolsas de estudo, 20 professores para universidades (4 doutores e 16 mestres). O critério para seleção seria a capacidade de criar cursos de licenciatura em Educação Especial (meta 3 - especialização de pessoal docente para universidade). O objetivo do projeto era, dentre outros, “treinar pessoal docente especializado para universidades, a fim de possibilitar a criação de cursos de graduação na área da Educação Especial” (Brasil, 1976a, p. 21).

A meta 2 — especialização e atualização das equipes técnicas das secretarias de educação — previa o treinamento de técnicos para órgãos da Educação Especial das secretarias de educação<sup>61</sup>, a partir de bolsas de estudo (doutorado, mestrado e especialização) e realização de cursos de atualização (Brasil, 1976a). Como se vê pelas metas propostas para a capacitação de recursos humanos para a Educação Especial do Projeto Prioritário do Plano Setorial de Educação e Cultura descritas no quadro 1, houve a formulação de formação a atender toda uma estrutura a ser organizada para a Educação Especial: docentes e técnicos para todos os níveis de escolaridade, para as secretarias de educação e para o próprio Cenesp.

A próxima discussão diz respeito ao Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), documento referência para as atividades da pós-graduação no Brasil no período de 1975-1979, por ter sido a política adotada na questão da formação de recursos humanos para pesquisa.

O PNPG representou, junto com o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), o Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e o Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) a política educacional e a política científica do governo do período (Brasil, 1975a, p. 119). Foi regulamentado pelo decreto nº 7.056 de 1975 (Brasil, 1975b).

---

<sup>61</sup> De acordo com Cesar (1972, p. 42), no ano de 1972, havia serviços de educação especial nas secretarias de educação nos seguintes estados, além do Distrito Federal: Acre, Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, 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.

De acordo com o documento da Capes “Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG): uma discussão sobre a política de C&T nacional e a formação da agenda de pesquisa (2020)”, o primeiro PNPG surgiu “[...] como continuidade da reforma universitária de 1968 [...]” (Brasil, 2020b, p. 1) e

[...] teve como principal missão introduzir o planejamento estatal das atividades de pós-graduação e formar especialistas para o sistema universitário, público e industrial [...]. A sua principal contribuição, portanto, foi formar os primeiros quadros de pesquisadores do país (Brasil, 2020b, p. 2).

O texto do PNPG é composto de três partes:

- a) análise e evolução da pós-graduação no Brasil;
- b) objetivos e diretrizes gerais;
- c) planejamento e expansão.

No quadro geral apresentado sobre a situação da pós-graduação, foram evidenciados pontos de estrangulação, a partir dos problemas de:

- a) estabilização: cursos não estáveis, com problemas institucionais, administrativos e financeiros;
- b) desempenho: ineficiência dos cursos, com baixo quantitativo de titulação e de alunos de regime integral;
- c) crescimento: aumento do número de candidatos não correspondentes ao número e à concentração geográfica nas capitais (Brasil, 1975a).

No quadro abaixo, estão organizadas as principais informações presentes no PNPG:

Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979)	
Funções da pós-graduação	Formar professores para o magistério universitário.
	Formar pesquisadores para o trabalho científico.
	Preparar profissionais de nível elevado.
Objetivo do PNPG	Transformar as universidades em verdadeiros centros administrativos.
Funções do sistema universitário	Difundir e ampliar o saber e a cultura da sociedade.
	Utilizar seus meios e instrumentos de ensino e pesquisa para transformação efetiva das condições materiais e culturais da sociedade.

Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979)	
	Formar, treinar e qualificar os recursos humanos de nível superior, em volume e diversificação adequados para o sistema produtivo nacional e para o próprio sistema educacional.
Diretrizes	Institucionalização do sistema de pós-graduação.
	Elevação dos padrões de desempenho.
	Planejamento da expansão.
Metas	Titulação: formação completa e titulação de 16.800 mestres e 1.400 doutores no período de 1975-1979.
	Capacidade de atendimento: ampliação das vagas anuais, de 7000 para cerca de 11.700 (mestrado), e de 500 para 1200 vagas (doutorado).
Programas	Concessão de bolsas de estudo para alunos em tempo integral.
	Programas institucionais de capacitação de docentes.
	Admissão de docentes de maneira regular e programada pelas instituições.

Quadro 2 – Plano Nacional de Pós-Graduação – 1975/1979

Fonte: Elaborado pela autora (com base em Brasil, 1975a), 2023.

O sistema de pós-graduação<sup>62</sup> foi “objeto do planejamento estatal, [por ser] considerado como um subsistema do sistema universitário e este por sua vez, parte integrante do sistema educacional” (Brasil, 1975a, p. 144) e estava “integrado com as políticas de Desenvolvimento Social e Econômico, na medida em que é considerado um dos instrumentos destas políticas” (Brasil, 1975a, p. 145).

Na conjuntura de reformulação da pós-graduação proposta no PNPG (1975-1979), a importância das universidades estava no fato de serem o lócus de formação de recursos humanos para o nível superior, para todo o sistema educacional e para o mercado de trabalho (Brasil, 1975a). Um dos problemas sinalizados foi a

<sup>62</sup> De acordo com o PNPG - 1975/1979, o Sistema de Pós-Graduação era composto pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação, Conselho Federal de Educação, Departamento de Assuntos Universitários (DAU), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); órgãos e agências governamentais ou não que apoiam e estimulam as atividades de pesquisa e a formação de recursos humanos; instituições de ensino superior públicas e privadas (Brasil, 1975a).

deficiência de recursos humanos que acarretava pontos de estrangulamento na sociedade e gerava pressão no sistema universitário (Brasil, 1975a).

Assim, a pós-graduação era percebida como relevante por ser “agente de formação de novos recursos e de agente produtor de trabalhos científicos” (Brasil, 1975a, p. 147). Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) foram designados como responsáveis pela formação de pessoal qualificado para a educação superior e a pesquisa, e os cursos *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização) pela formação de pessoal para o mercado de trabalho (Brasil, 1975a).

A atuação teria como foco a criação de cursos de mestrado e doutorado para atuação nas áreas básicas do trabalho educacional e científico, sendo as áreas básicas da produção científica e da qualificação profissional listadas: Educação, Ciências Exatas, Ciências Naturais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais (Brasil, 1975a). A ênfase do programa de concessão de bolsas para estudos no exterior foi a formação de doutores, justificada pela “urgência com que determinadas áreas precisam ter seus primeiros núcleos de pesquisa constituídos” (Brasil, 1975a, p. 165).

Nesse sentido, a capacitação institucional dos docentes universitários foi apontada porque, “do ponto de vista do Governo Federal, é um instrumento eficaz na medida em que seus reflexos positivos se farão sentir em todo o Ensino Superior, nas atividades científicas e nas demais atividades educacionais e profissionais no país” (Brasil, 1975a, p. 165).

Pelas análises apresentadas nesta segunda parte do capítulo, o governo ditatorial propôs reformas em todo o sistema educacional do país, desde o ensino chamado na época de primário à pós-graduação, buscando adequá-lo, como pontuado por Cunha (1980), a seu projeto econômico. Em todos os níveis, a educação tinha a função de preparar para o mercado de trabalho de um país “em desenvolvimento”, de modo que a Educação Especial também foi inserida no bojo das reformulações educacionais do período.

Apresentamos a seguir, dados das análises presentes nos relatórios da Capes dos anos 1975, 1976 e 1978, e no relatório anual de 1979 do Departamento de Assuntos Universitários (DAU). Examinamos esses documentos em busca de confirmar período, nomes de bolsistas e da instituição, objetivo do projeto firmado entre a Capes e o Cenesp.

De acordo com o relatório do ano de 1975 (Brasil, 1976e), a Capes, em decorrência do PNPG (1975/1979), assumiu

[...] um papel preponderante na implantação da nova política de pós-graduação, especialmente no que se refere a:

- organização, implantação, acompanhamento e avaliação dos Programas Institucionais de Capacitação de Docentes;
- ampliação do Programa de Bolsas no País e no Exterior;
- melhoria dos cursos de pós-graduação, no sentido estrito e no sentido lato, através de seu Programa de Auxílios; [...] (Brasil, 1976e, p. 7).

Era de competência da Capes, portanto, implementar as diretrizes para a qualificação de recursos humanos do nível superior (Brasil, 1977b, p. 5). Atualmente, a Capes continua a desenvolver papel importante na expansão e consolidação da pós-graduação brasileira, tendo em vista as ações desenvolvidas na

avaliação da pós-graduação *stricto sensu*  
 acesso e divulgação da produção científica  
 investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior  
 promoção da cooperação científica internacional  
 indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (Brasil, 2020a).

Como desdobramentos das ações da Capes, desde o ano de 1975, a Coordenação firmou convênios com instituições públicas e privadas para formação de recursos humanos para diversas áreas e setores. Os convênios estabelecidos entre a Capes e o Cenesp fizeram parte dos chamados Programas Especiais.<sup>63</sup> No caso do Cenesp, os convênios executados desde 1975 objetivavam a formação docente para a Educação Especial (Brasil, 1976e; Brasil, 1979).

No relatório anual de 1977 do DAU (Brasil, 1978), as informações contidas mostram que o novo convênio entre a Capes e o Cenesp para o ano de 1977 daria continuidade à programação anterior de formação de especialistas na Educação Especial, no Brasil e no exterior. Reafirma ter sido o programa destinado a professores universitários e técnicos das secretarias de educação. Quanto ao programa anterior, informa a conclusão do mestrado de 14 cursistas no George Peabody College for Teachers, EUA, e o início da formação por mais quatro bolsistas no ano de 1977.

Na imagem abaixo, vemos informações do relatório da Capes do ano de 1975, cujos dados inferimos serem relativos aos bolsistas egressos da formação em

---

<sup>63</sup> Os programas especiais foram realizados entre a Capes e as seguintes instituições: Cenesp, Premen, Subin, Capes/DAU (Brasil, 1976e, p. 12).

Educação Especial no George Peabody College for Teachers, nosso objeto de estudo.

2.3.2 <u>CONVÊNIO CENESP/CAPE</u>			
Possibilitou a concessão de 15 bolsas de estudo nos Estados Unidos da América, em Educação Especial (toda uma gama de excepcionalidade), sendo 1 bolsa de duração de 19 meses e as demais de 13 meses, além da concessão de 2 bolsas para estudo no País. Os dois candidatos para estudo no Brasil, com vistas à obtenção de mestrado em Audiologia, foram selecionados pelo CENESP; os demais, através de assessoria conjunta CAPES/CENESP.			
Os candidatos a bolsa nos Estados Unidos da América são representantes das Secretarias de Educação dos Estados de origem, a saber:			
Pernambuco	- 2	Bahia	- 1
Minas Gerais	- 2	Brasília	- 2
Rio de Janeiro	- 1	Universidade Federal de São Carlos	- 2
Paraná	- 1		
Rio Grande do Sul	- 1	CENESP	- 2
Distrito Federal	- 1		
O convênio previa a aplicação de US\$ 4.000,00 e Cr\$ 51.000,00 em 1975, tendo sido efetivamente gastos, respectivamente, US\$ 3.153,00 e Cr\$ 48.024,20. O saldo será reaplicado em 1976. Até a data prevista para o término do Convênio (30.06.77) está orçado para 1976 e 1977 o equivalente a US\$ 155.500,00.			

Figura 1 – Dados do Convênio Cenesp/Capes, Programa Especial, para concessão de bolsas no exterior  
Fonte: Brasil, 1976e, p. 27-28.

Na imagem, consta serem as bolsas destinadas a representantes das secretarias de educação dos estados de origem dos bolsistas, entretanto, conforme inferimos, na prática, as bolsas foram preenchidas pelos egressos sujeitos desta pesquisa. Nesse caso, as vagas foram contempladas por professores de instituições superiores de ensino, estudantes de graduação em Pedagogia e representantes de secretarias de educação, como discutido no capítulo 4.

Também não podemos precisar a informação referente ao período. O teor do texto do relatório de 1975 (Brasil, 1976e) permite deduzir gastos a partir de 1975. Entretanto, a formação no George Peabody College for Teachers foi realizada a partir do ano de 1976, como consta no capítulo 3.

A resolução nº 08/77 (Brasil, 1977c), do Conselho Técnico-Administrativo da Capes, referente à autorização do convênio entre o Cenesp e a Capes para implementação de um programa de capacitação de recursos humanos a nível de pós-graduação, através da concessão de bolsas de estudos e de auxílios financeiros a instituições de ensino superior, para o ano de 1977, parece ser referente ao curso objeto de nosso estudo, por constar no documento referência a manutenção de 15 bolsistas no exterior, dentre outras aplicações a serem feitas. Por não haver nomes de bolsistas no documento, não podemos afirmar ser esse o convênio direcionado à formação no George Peabody College. Consta no relatório do ano de 1976 (Brasil, 1977b, p. 30-31):

Até dezembro de 1977, deverá retornar ao Brasil o restante dos 15 universitários que foram enviados aos USA através do convênio CENESP. Do total de 17 universitários beneficiados pelo convênio, com Mestrado em Educação Especial, 02 concluíram o curso em instituições brasileiras; uma concluiu em Boston College e 14 estão terminando no George Peabody College for Teachers.

A avaliação geral dos resultados será feita no decorrer do exercício de 1977, mas o sucesso obtido com a experiência inicial motivou o Cenesp a celebrar novo convênio com a CAPES. Já está prevista, para o próximo ano, a execução e nova programação no País e no Exterior.

No dossiê 077/1983 (Brasil, 1983) há dados do convênio nº 040/1979, realizado entre o Cenesp e a Capes em 1978, para financiamento de seis bolsas para o Programa de Mestrado no Exterior, no período de abril de 1979 até o final de cada bolsa. As beneficiadas no convênio foram Lúcia Cunha de Carvalho (Université Paul Valéry - França), Maria Cecília de Freitas Cardoso (University of Wisconsin - EUA), Daisy Bueno da Costa (University of Pittsburgh - EUA), Odete Carolina Bernardi (Université de Montréal - Canadá) e Ana Maria Vieira Lage e Olga Nietta Loffredi Rodolfo<sup>64</sup> (Brasil, 1983). As informações indicam outras instituições de formação para Educação Especial no Brasil, que também podem ser objetos de investigações para a história da Educação Especial brasileira.

Os documentos da Capes apresentados permitem indicar a formalização da Educação Especial brasileira no nível mais elevado da educação nacional. Lembramos ser a década de 1970 considerada o momento de institucionalização da pós-graduação no país. Nesse sentido, Educação Especial e pós-graduação brasileiras comungam do mesmo momento histórico em suas constituições formais.

---

<sup>64</sup> No dossiê inexistem dados sobre os locais de formação dessas duas últimas bolsistas.

Finalizamos o capítulo com um trecho da entrevista da professora Maria Cecília Carareto Ferreira, no qual ela reafirma o objetivo da formação realizada no George Peabody College for Teachers para “alavancar a formação de recursos humanos na área da Educação para a Educação Especial”:

Então, de repente, juntou-se um grupo que queria fazer alguma coisa, certo? Eram pessoas que: “Olha, precisamos fazer alguma coisa nessa área, essa área está muito ruim” e foi gestada essa ideia. Eles fizeram contato e trouxeram o pacote, nós não fomos atrás do pacote, eles trouxeram o pacote. Mandaram para as universidades, as universidades encaixaram quem elas quisessem, quem se prontificou a ir. É a nossa vontade e esse grupo tinha essa vontade também. Tinha a Dona Sarah Cesar e a Olívia Pereira: eram as duas batalhadoras do Cenesp em torno de uma possível capacitação de um grupo. Nós fomos para o Rio de Janeiro numa primeira reunião para conhecer o grupo e conhecê-las e já ficou claro que eles queriam fazer isso como uma possibilidade de **alavancar a formação de recursos humanos na área da Educação para a Educação Especial**. Era um grupo bem heterogêneo [...], porque elas eram públicas, não eram de instituições particulares, mas eram de instituições públicas. [...]. Então, nós fomos para esse encontro e elas disseram: “Olha, **o objetivo maior é juntar um conhecimento mínimo em todo o Brasil para alavancar a formação de recursos humanos na área da educação**”. Esse era o objetivo (Entrevista com Maria Cecília Carareto Ferreira, grifos nossos, 2023).

Em nossa perspectiva, o trecho grifado na entrevista da professora Maria Cecília Carareto evidencia a importância da formação para Educação Especial ter ocorrido na área da Educação. Portanto, nesse momento inicial da adoção de uma política educacional de atendimento à pessoa com deficiência no contexto nacional, ficou preconizada e reafirmada a formação inserida na educação para o profissional da Educação Especial.

Assim, o estudo realizado e apresentado neste capítulo permite-nos concluir que, na década de 1970, com as mudanças ocorridas, em especial nas legislações que colocaram em evidência a necessidade da educação das pessoas com deficiência, houve o estímulo para a formação de professores e profissionais para atuação na Educação Especial. Prova disso foram os desdobramentos legais e sociais advindos do PL 94-112 e a prerrogativa legal do direito à educação em ambientes menos restritivos, com impactos na formação dos recursos humanos para este campo.

As diretrizes legais para a formação de recursos humanos para Educação Especial brasileira, formuladas para a década de 1970, sob a coordenação e execução do Cenesp, apresentavam um teor audacioso, no sentido da criação e da implantação de um sistema educacional para atendimento dos denominados “excepcionais”, com a formação de docentes e técnicos.



O projeto estava alinhado ao momento histórico internacional e nacional, com a defesa da integração educacional no sistema regular de ensino, quando as condições do educando permitissem; o direito à educação como forma de inserção social e contribuição com a sociedade por parte do público atendido pela Educação Especial brasileira e a formação de recursos humanos (docentes e técnicos) como prioridade para viabilizar o projeto educacional planejado pelo governo brasileiro para a Educação Especial.

Frente às reformas propostas para a educação nacional pelo governo do período, a Educação Especial esteve presente em todos os níveis, como foi possível concluir pelas análises dos documentos oficiais apresentados nesta parte da tese.

No próximo capítulo, tratamos de aspectos históricos e do currículo do curso de mestrado no George Peabody College for Teachers.

### 3

## **George Peabody College for Teachers**

Nesta seção da tese, verificaremos os dados relacionados à instituição formadora do mestrado em Educação Especial que constitui nosso objeto de pesquisa. Interessa-nos responder qual o papel do George Peabody College for Teachers na formação de profissionais para Educação Especial e qual o perfil do profissional formado no George Peabody College.

Para dar conta do objetivo proposto, as análises foram realizadas a partir do histórico da instituição e do curso em Educação Especial, com base em documentos e nas entrevistas. Os documentos específicos do George Peabody College for Teachers foram obtidos diretamente com a instituição via correio eletrônico e a pesquisa na internet a partir do buscador com as palavras “George Peabody College for Teachers”. O histórico da instituição está presente na primeira parte do capítulo e as informações do curso em pauta na parte subsequente.

### 3.1

#### **Histórico do George Peabody College for Teachers**

O George Peabody College for Teachers, instituição formadora dos egressos sujeitos da nossa pesquisa, recebeu esse nome em 1911 e com ele permaneceu até 1979, quando houve a fusão com a Vanderbilt University. Na ocasião, então, passou a ser a nona escola dessa universidade, designada como Peabody College of Education and Human Development.

O histórico do George Peabody tem início com a Davidson Academy, instituição colegial refundada com a denominação de Cumberland College em 1806. Em 1827, o nome foi mudado para Universidade de Nashville. Em 1875, o departamento literário dessa universidade passou a ser o Peabody Normal College, Colégio Normal do Estado do Tennessee, que contou com o Fundo de Educação Peabody, estabelecido pelo comerciante George Peabody (1795-1869) e foi uma das principais escolas normais dos EUA.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> As informações deste parágrafo e dos seguintes foram obtidas por meio da tradução de Parker e Parker (2017).

O George Peabody College for Teachers substituiu o Peabody Normal College como resultado das mudanças nos locais de preparação de professores nos EUA. Em 1910, os departamentos de educação das universidades estaduais passaram a ocupar o lugar das escolas normais na formação docente (Parker; Parker, 2017). Na década de 1960,

Com base em sua reputação, o Peabody College tornou-se uma mini universidade distinta, incluindo artes liberais, música, educação física e departamentos de artes; uma escola de biblioteca; uma escola de demonstração; a Knapp Farm for Rural Studies (Fazenda Knapp de Estudos Rurais); e a amplamente utilizada Peabody School Survey Unit (Unidade de Pesquisa Escolar Peabody). Produziu mais graduados com mestrado e doutorado do que estudantes de graduação e aprimorou sua liderança regional e nacional (Parker; Parker, 2017, tradução nossa).

A recessão da década de 1970 afetou o Peabody College, gerando diminuição do quadro docente e dos números de matrículas, e em 1979, ocorreu a fusão com a Universidade de Vanderbilt. Segundo Parker e Parker (2017), o George Peabody College for Teachers estabeleceu altos padrões de formação docente, tanto em nível regional quanto em nacional.

O Departamento de Educação Especial (SPED)<sup>66</sup> da instituição é responsável pelos programas de graduação, mestrado e doutorado (PhD) e uma especialização em análise aplicada do comportamento (ABA). Segundo o website da Vanderbilt Peabody College, o “U.S. News<sup>67</sup> classifica seis programas Peabody entre os cinco melhores nacionalmente, incluindo uma primeira colocação em um *ranking* para Educação Especial<sup>68</sup>”. É também responsável pela publicação do:

Peabody Journal of Education: Issues of Leadership, Policy, and Organizations (PJE), a segunda publicação mais antiga dos Estados Unidos dedicada exclusivamente à pesquisa, prática e política educacional, está empenhada em fornecer informações e opiniões fundamentadas que melhorarão a compreensão e a prática entre instituições e indivíduos preocupados com a aprendizagem e o desenvolvimento humanos (Peabody [...], 2021, tradução nossa).

<sup>66</sup> Para maiores informações, consultar: SPECIAL Education (B.S.). **Peabody College**. Nashville, 2017. Disponível em: <<https://peabody.vanderbilt.edu/academics/undergraduate-majors/special-education/>>. Acesso em: 3 set. 2023.

<sup>67</sup> A U. S. News é uma empresa norte-americana reconhecida pelos rankings que executa em diversas áreas. U.S. NEWS & WORLD REPORT. Washington D. C., 2023. Disponível em: <<https://www.usnews.com/>>. Acesso em: 3 set. 2023.

<sup>68</sup> Tradução nossa de “U.S. News ranks six Peabody programs in the top five nationally, including a No. 1 ranking for special education”. Cf. FACTS and figures. **Peabody College**. Nashville, 2022. Disponível em: <<https://peabody.vanderbilt.edu/about/facts-figures.php>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

De acordo com a matéria de 23 de dezembro de 2014, “The Peabody Spirit: Celebrating 100 years of innovation, advocacy and outreach” (The Peabody [...], 2014), a Educação Especial no George Peabody College for Teachers teve início na década de 1950, resultado das transformações sociais após a II Guerra Mundial e a renovação do interesse na educação das populações minoritárias, e floresceu na década seguinte, tornando-se referência nos estudos sobre “retardo mental” e na Educação Especial.

Na reportagem citada está colocado o lugar ocupado pelo George Peabody College nas pesquisas em Educação Especial na década de 1960:

Reconhecido como líder mundial em pesquisa de deficiências do desenvolvimento, o Peabody College foi selecionado como um dos 12 Centros John F. Kennedy em 1965. Juntos, eles formaram uma rede nacional de Centros de Pesquisa em Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento (The Peabody [...], 2014, tradução nossa).

A professora Maria Cecília Carareto Ferreira pontuou, na entrevista, o fato de o George Peabody College ser um dos centros John F. Kennedy:

Lá em Peabody era um centro Kennedy. Não sei se você sabe dessa história, mas o Kennedy quando ele foi presidente, ele tinha uma irmã com síndrome de Down, [...] deu um super estímulo à área da Educação Especial, então ele criou nos Estados Unidos vinte centros para desenvolver metodologias de pesquisa para ensino de pessoas com deficiência e ele desenvolveu um desses vinte centros e era lá no Peabody [...] (Entrevista com Maria Cecília Carareto Ferreira, 2023).

O professor Francisco Nunes também assinalou o lugar de reconhecimento do George Peabody na Educação Especial:

Bom, pelo que eu fiquei sabendo, essa universidade é uma das melhores, é a primeira universidade, há muitos anos ela vem, sustentando esse título de melhor universidade em Educação Especial. Ela é chamada lá em Nashville de *A Harvard do Sul* [...]. Ela tem um status. Ela é muito bem-conceituada na área da Educação Especial. Na verdade, é George Peabody College. [...] quando eu estava lá, eles estavam fazendo uma junção; tanto que eu no doutorado, eu continuei estudando na Peabody, mas eu digo que é Vanderbilt, porque a Vanderbilt é mais, a Peabody é um college, entendeu? E a Vanderbilt é uma universidade. Na verdade, Peabody foi incorporado pela Universidade Vanderbilt (Entrevista com Francisco de Paula Nunes Sobrinho, 2022).

A professora Maria Cecília indicou como a experiência vivida no George Peabody College refletiu no trabalho realizado após o mestrado:

[...] quando nós viemos para o Brasil e a universidade quis montar um centro aqui em Piracicaba, a primeira coisa que nós fizemos foi um projeto para desenvolver algo semelhante ao Centro Kennedy; então nós tínhamos aqui na Universidade Metodista, um centro de material que fazia inveja a todo mundo e era uma espécie de uma biblioteca para as pessoas virem, procurar e tal, e a gente continuava fazendo

curso. Teve muito curso de especialização, pessoal da especialização ficava bobo de ver. Que material! Que maravilha! Aquele que nós conseguimos foram com os recursos da Capes que nós obtivemos do Ministério da Educação para montar algo semelhante aos chamados Centros Kennedy [...] (Entrevista com Maria Cecília Carareto Ferreira, 2023).

Nos estudos da Educação Especial, a instituição contou com nomes como Nicholas Hobbs<sup>69</sup> e Susan Gray,<sup>70</sup> profissionais cujos trabalhos colocaram o Peabody como referência nas pesquisas sobre desenvolvimento humano. O local possui a Escola Susan Gray, de educação infantil, criada em 1968 como Escola Experimental Peabody, resultado das pesquisas de Gray, primeira a ser reconhecida nos EUA por realizar programas de intervenção precoce e atender crianças com e sem deficiência no mesmo ambiente (The Peabody [...], 2014; Susan [...], 2023).

No Brasil, a formação docente também acontecia em nível médio, com a primazia das escolas normais como lócus de formação (Lopes, 2011; Nóvoa, 1991). Na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, a formação de professores secundários passou a ser realizada no nível superior, por meio dos Institutos de Educação. A Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, criada em 1932, e incorporada à Universidade do Distrito Federal em 1935, foi a primeira instituição desse nível de formação (Teixeira, 1969).

No bojo das discussões sobre as faculdades de educação como lócus de formação de professores brasileiros, na década de 1960, Sobrinho (1969) apontou o George Peabody College, dentre outras instituições visitadas pelo autor nos EUA, como exemplo de institutos de ciências do desenvolvimento diretamente ligados às escolas de educação. O autor citou ainda o papel desenvolvido na instituição no planejamento e organização de sistemas escolares do sul dos EUA e do sistema escolar público da Coreia do Sul. Conforme Sobrinho (1969, p. 284):

São numerosos os exemplos a citar. Fico-me no do “George Peabody College for Teachers”, de Nashville, Tennessee, com a sua “Division of Surveys and Field Services”, a cuja frente encontrei a renomada figura do Diretor W. D. Mc. Clurkin. É intensa a ação que desenvolve, atendendo ao encargo de preparar, precedidos dos levantamentos necessários, projetos inteiros de organização de sistemas de educação para o sul do país.

<sup>69</sup> Dados biográficos de Nicholas Hobbs, ver: NICHOLAS Hobbs, “a national resource for children”. **Vanderbilt Kennedy Center**. Nashville, 2019. Disponível em: <<https://vkc.vumc.org/vkc/about/history/NicholasHobbs/>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

<sup>70</sup> O vídeo “Susan Gray: a legacy of hope” apresenta a trajetória de Susan Gray. SUSAN Gray: a legacy of hope. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (9 min). Publicado pelo canal Vanderbilt University. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=A14Lp8sIiLM&t=236s>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

É digno de nota que ao dito escritório de planejamento educacional do “Peabody College” coube a tarefa de planejar e supervisionar a reorganização da educação pública da Coréia do Sul, a chamado de seu governo, que assessora, ainda hoje, nesse particular.

No levantamento realizado na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional com os descritores “George Peabody College for Teachers”, para o período de 1911 a 1980<sup>71</sup>, os resultados obtidos permitem afirmar o intercâmbio entre os EUA e o Brasil para formação de profissionais no George Peabody College desde 1921, como exemplificado nas imagens a seguir:



Figura 2 – Bolsa de estudo para o George Peabody College

Fonte: Bolsas [...], 1941.

<sup>71</sup> O levantamento foi efetuado no site da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional em dezembro de 2022 referente ao período de 1911 (ano de instituição do George Peabody College) a 1980 (dois anos após a finalização do curso de mestrado dos sujeitos da pesquisa).



Figura 3 – Bolsistas para George Peabody College  
Fonte: Lyra Filho, 1963.

A capacitação de recursos humanos a partir da realização de convênios entre o governo brasileiro e instâncias internacionais foi uma realidade na educação nacional, como pode ser comprovado pelas informações da imagem acima. De acordo com Cunha (1988, p. 173-174):

[...] foram os cursos de pós-graduação, como já se fazia antes de 1964, os maiores beneficiados pela assistência técnica e financeira da USAID depois dessa data. Em complementação à estratégia de formar professores para os cursos superiores, no Brasil, o número de bolsas concedidas a brasileiros para a obtenção dos graus de mestre e doutor, nos EUA, aumentaram significativamente: a USAID sozinha concedeu 3.800 bolsas de estudo a brasileiros no período 1965/70.

Com base na afirmativa de Cunha (1988) sobre o financiamento da United States Agency for International Development (USAID)<sup>72</sup> para a formação de profissionais brasileiros nos EUA, é possível confirmar que, para a Educação Especial brasileira, nesse período da década de 1970 e com a justificativa da

<sup>72</sup> United States Agency for International Development (USAID), agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento internacional), é um órgão do governo dos EUA, criado pelo presidente John F. Kennedy, em 1961, com atuação em diferentes áreas e em vários países. As pesquisas de Gaio (2008) e Pina (2011) trabalham com as ações da USAID para a educação brasileira. No caso da educação especial, Batista (2019) apresentou a participação da USAID na constituição do Cenesp.

formação de quadros para os cursos superiores, as ações colocadas em prática para formação docente e técnica adotaram o mesmo modelo em prática para outras áreas, incluindo a educação geral. Para exemplificar nossa afirmativa, retomamos as reflexões de Cunha (1988) ao sinalizar os acordos entre o MEC e a USAID prorrogados até o ano de 1975, com ênfase na pós-graduação e para formação de profissionais na Administração, Economia e Engenharia, formações desenvolvidas tanto pelo envio de profissionais brasileiros para os EUA quanto pelas presenças de professores estadunidenses no Brasil

Embora não tenhamos conseguido precisar formalmente, com base em documentos oficiais, a justificativa para a escolha do George Peabody College como instituição formadora dos profissionais brasileiros para atuação na Educação Especial, inferimos a existência no cenário nacional do reconhecimento do George Peabody como local de excelência na formação docente, não apenas numa formação ampla, mas sim específica para Educação Especial.

A professora Leila Nunes, seja na entrevista seja na mesa da abertura do IX Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)<sup>73</sup>, deixou indicativos quanto ao reconhecimento do George Peabody na formação para Educação Especial:

Mas a Peabody, ela é conhecida nos Estados Unidos (todo) como uma das melhores, vários anos que ele foi eleito o melhor curso de formação de educador especial (Entrevista com Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, 2020).

Então, quando eu estava em São Carlos, já era exigido que professores tivessem mestrado, e eu fui a uma entrevista com pessoas responsáveis pela Capes, e havia um chamado (edital) para o convênio Cenesp/Capes. Então, nesse convênio, o entrevistador perguntou, porque a minha ideia era para fazer um curso de pós-graduação, de mestrado em Psicologia e esse entrevistador me disse: "Você trabalha, trabalhou tanto tempo na Educação Especial, está fazendo essa pesquisa com crianças, e você não quer ir para os Estados Unidos fazer um mestrado na George Peabody College? É 'a Meca' da Educação Especial, uma das instituições mais importantes." *Number one*, que eles chamavam lá (Mendes; Nunes; Almeida, 2021).

Ao responder sobre a escolha da instituição para a realização do mestrado, a professora Leila reafirmou a qualidade do George Peabody:

<sup>73</sup> O Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) constitui importante e reconhecido espaço de divulgação científica da Educação Especial. O I Congresso Brasileiro de Educação Especial / I Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial ocorreu em 2003, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). As outras edições do CBEE foram em 2005, 2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018 e 2021. Em 2023 ocorreu a décima edição deste Congresso. Ver: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 10., 2023, São Carlos. Disponível em: <<https://eventos.galoa.com.br/cbee-2023/page/2563-historico>>. Acesso em: 3 set. 2023.



Como eu disse para vocês, quando nós recebemos o convite lá do Luiz Oliveira, da Capes, já existia esse convênio Cenesp/Capes, entendeu? Então já era para estudar nessa Peabody College, que por sorte era uma instituição de excelência, entendeu? Onde a gente não pode negar que nós aprendemos muito [...] (Entrevista com Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, 2020).

A professora Maria Amélia Almeida<sup>74</sup>, também formada em nível de mestrado no George Peabody College e interlocutora de Leila Nunes na mesa de abertura mencionada, ao lembrar sua inserção na Educação Especial, trouxe informações a respeito do George Peabody College na formação para este campo:

[...] quando fui fazer a graduação, e não tinha nada de Educação Especial, eu falei assim: "e se eu faço Letras?". Só que quando a gente fez esse curso, nos levaram para conhecer uma escola em Londrina, que era a única escola que atendia crianças com deficiência intelectual. Nós fomos e ficamos lá fazendo uma espécie de estágio. Então, lá, um grupo de professoras tinha ido naquele programa "Companheiros das Américas", passar um tempo em Ohio, para aprender um pouco de Educação Especial. E falei: "Será que eu também não consigo uma coisa dessas, mas eu tenho que aprender a falar uma língua?". Fui pra Letras, aprender Inglês e então começa a minha formação.

[...]

Das professoras, naquela escola que a gente foi fazer estágio, e tudo, ficava batendo na minha cabeça. E então, eu já estava formada, quando, em um domingo de manhã, lendo um jornal, eu vi lá que estavam abertas as inscrições para bolsas de estudos pela Fundação Rotária (Rotary International). Só que, na minha cidade, não tinha nenhum rotariano. Mas eu lembrava, conhecia um outro senhor rotariano, de uma outra cidade; entrei em contato e ele falou: "Não, eu te mando toda a papelada." "Mas o teu clube autoriza?" "Vou falar com o pessoal, mas já te mando a papelada." Então, naquela época, correio tudo demorava, não tinha asfalto, aquela "coisarada" e ele mandou pelo malote do Bradesco. Na segunda-feira chega o malote do Bradesco lá em casa para entregar a papelada, e eu comecei a preencher aquilo tudo para me candidatar à bolsa. Me candidatei. Então, assim, cada distrito podia mandar um candidato para pós-graduação. Só que a Educação Especial tinha cem vagas para o mundo todo. Então, eu podia concorrer, mas não era pelo distrito. Mas eu concorri e acabei ganhando a bolsa. Quando, então, eu ganhei a bolsa, eu tinha que indicar três universidades, "E agora? como eu indico?". Não conhecia a Leila, não conhecia ninguém dessa turma que tinha ido para lá, eu não conhecia. Liguei para o Departamento de Educação Especial do estado do Paraná, para a diretora do departamento, a professora Lurdes Scanziani, e ela já me falou imediatamente: "Olha, se candidata ao Peabody College" (que é o que a Leila falou, a top e tal), "mas tem mais: vem pra cá, que aqui acabou de chegar uma menina dos Estados Unidos", a Idil, que estava nesse grupo da Leila, do Júlio Romero, da Cecília, de todo mundo. Eu fui para Curitiba, e ela me deu toda a orientação, tudo. Me candidatei, coloquei as três, mas como prioridade, essa. E fui aceita nessa (Mendes; Nunes; Almeida, 2021).

As falas dos entrevistados — Francisco Nunes, Leila Nunes e Maria Cecília Carareto — e de Maria Amélia trouxeram indicativos do papel do George Peabody

<sup>74</sup> ALMEIDA, M. A. **Currículo Lattes**. [Brasília, DF], 18 maio 2022. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0316944549621648>>. Acesso em: 20 out. 2023; ALMEIDA, M. A. **Orcid**. [S. l.], 9 jun. 2023. Disponível em: <<https://orcid.org/0000-0002-8919-2330>>. Acesso em: 20 out. 2023.

College na formação para a Educação Especial, ou seja, de uma instituição com reconhecimento internacional para formação docente. As matérias apresentadas anteriormente e o texto de Sobrinho (1969) também sinalizam para esse conhecimento no Brasil das ações desenvolvidas no George Peabody enquanto instituição destinada à formação profissional para a docência. Lembramos o fato de o George Peabody College for Teachers ser Centro John F. Kennedy para estudos sobre deficiência intelectual e desenvolvimento, portanto, inserida nas principais discussões da temática nos EUA nas décadas de 1960 e 1970. Tais posicionamentos permitem notar uma explicação para a seleção do George Peabody como o local de formação para os profissionais brasileiros no projeto de capacitação para Educação Especial brasileira proposto nos anos 1970 no Brasil.

Na continuidade do capítulo, analisaremos a formação para a Educação Especial no George Peabody, com base nos catálogos dos anos acadêmicos de 1970/1971, 1976/1977 e 1979/1989.

### **3.2**

#### **Formação em Educação Especial no George Peabody College for Teachers**

No Catálogo Geral do ano acadêmico de 1970-1971 e Seção de Verão de 1971, do George Peabody College, temos especificada uma das funções principais da Faculdade de Educação Especial do George Peabody:

é preparar funcionários profissionais para as escolas do país em áreas especializadas nas quais muitas instituições de educação de professores não têm a possibilidade de participar. Em reconhecimento das necessidades críticas para melhorar a educação e as oportunidades educacionais para deficientes e crianças superdotadas, a faculdade optou por oferecer amplas ofertas em Educação Especial. Como resultado, Peabody é agora um enorme centro nacional e regional neste campo (George Peabody College for Teachers, 1970, p. 183, tradução nossa).

Somada a essa função principal, a Faculdade de Educação Especial tinha como atribuições ofertar “orientação para professores de sala de aula regular, supervisores e administradores”; “disponibilizar campos menores de estudo para psicólogos, educadores gerais e outros” e “realizar pesquisa e preparação para pesquisa em Educação Especial e áreas afins” (George Peabody College for Teachers, 1970, p. 184, tradução nossa).

A especialização em Educação Especial era oferecida em nível de graduação. A Licenciatura em Especialista em Educação poderia ser realizada a partir da

concentração em uma área e/ou na ampliação de competências em áreas afins. O curso de graduação em Desenvolvimento Humano era ofertado em conjunto com o Departamento de Psicologia. O programa de mestrado era completado pela sequência de preparação em uma área de ênfase. Os programas de doutorado objetivavam o desenvolvimento das habilidades de pesquisa em uma área específica e de forma ampla em Educação Especial (George Peabody College for Teachers, 1970).

No Catálogo de 1970/1971, estão sinalizadas as áreas de ênfase: gifted (superdotação), retarded (retardo), behavior disorders (distúrbios de comportamento), vision (visão), deaf-blind multi-handicapped (surdo-cegueira / múltiplas deficiências), hearing (audição), learning disabilities (dificuldades de aprendizagem) - (George Peabody College for Teachers, 1970).

Nos quadros abaixo, relacionamos os cursos ofertados para formação em Educação Especial (graduação, mestrado e doutorado) em três anos acadêmicos: 1970/1971, 1976/1977 e 1979/1980. As análises apresentadas a seguir permitem traçar um panorama da Educação Especial na década de 1970 na instituição objeto da pesquisa.

Curso/área	Nome / Código	Duração <sup>75</sup>	Período
<b>Cursos introdutórios, gerais e básicos</b>			
Curso Básico	Educação de crianças excepcionais (101) <sup>76</sup>	2 horas	outono
	Diferenças Intelectuais e Educação Especial (102)	2 horas	outono
	Distúrbios do comportamento e Educação Especial (103)	2 horas	primavera
	Procedimentos educacionais em Educação Especial (201) <sup>77</sup>	2 horas	outono
Introdução aos Problemas de Fala e Audição (202) <sup>78</sup>		3 horas	outono
Habilitação Profissional e Reabilitação de Deficientes (204) <sup>79</sup>		2 horas	não oferecido 1970-71

<sup>75</sup> Não foi possível precisar qual a referência para a duração em horas: semanal ou por período.

<sup>76</sup> Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980).

<sup>77</sup> Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980).

<sup>78</sup> Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980).

<sup>79</sup> Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980). Curso teórico-prático.

Curso/área	Nome / Código	Duração <sup>75</sup>	Período
	Leituras e Pesquisas em Educação Especial (213) <sup>80</sup>	1-4 horas	outono e primavera
	Educação e Psicologia de Crianças Excepcionais (300) <sup>81</sup>	4 horas	outono
	Administração e Supervisão em Educação Especial (304) <sup>82</sup>	3 horas	primavera
	Avaliação Psicopedagógica do Deficiente (305) <sup>83</sup>	3 horas	outono
	Trabalho de campo em Educação Especial (312) <sup>84</sup>	2-8 horas	outono e primavera
	Leituras e Pesquisas em Educação Especial (313)	1-4 horas	outono e primavera
	Problemas de Tese e Dissertação em Educação Especial (394)	3 horas	outono e primavera
	Redação de Tese em Educação Especial (395) <sup>85</sup>	4-8 horas	outono e primavera
	Estudo independente em Educação Especial (396) <sup>86</sup>	3-6 horas	outono e primavera
	Pesquisa Supervisionada e Serviços de Campo em Educação Especial (399) <sup>87</sup>	4-8 horas	outono e primavera
<b>Dificuldades de Aprendizagem, Educação Corretiva e Clínica</b>			
Cursos Básicos	Investigações e Técnicas de Leitura (Ed. 341)	2-3 horas	primavera
	Leitura Corretiva (Ed. 342)	2 horas	outono
	Prática de Leitura Corretiva (Ed. 343) <sup>88</sup>	2 horas	outono e primavera
	Diagnóstico de Educação Clínica (Ed. 378)	3 horas	primavera

<sup>80</sup> Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980).

<sup>81</sup> Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980). Curso teórico-prático.

<sup>82</sup> Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980).

<sup>83</sup> Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980).

<sup>84</sup> Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980). Curso teórico-prático.

<sup>85</sup> Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980).

<sup>86</sup> Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980).

<sup>87</sup> “Aberto apenas a doutorandos com especialização em educação especial. Oportunidades de estágio, pesquisa supervisionada, projetos de campo ou outras atividades profissionais similares.” (George Peabody College for Teachers, 1970, p. 186, tradução nossa). Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980). Curso teórico-prático.

<sup>88</sup> Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980).

Curso/área	Nome / Código	Duração <sup>75</sup>	Período
	Distúrbios da Linguagem das Crianças (VU Med. 306)	3 horas	primavera
	Procedimentos Educacionais para Crianças com Dificuldades Especiais de Aprendizagem (281)	2 horas	outono
	Avaliação Psicoeducativa de Deficientes (305)	3 horas	outono
	Trabalho de Campo em Dificuldades de Aprendizagem (382) <sup>89</sup>	2-8 horas	outono e primavera
	Leituras e Pesquisa em Dificuldades de Aprendizagem (383)	1-4 horas	outono e primavera
<b>Crianças neurologicamente prejudicadas e aleijadas</b>			
	Procedimentos Educacionais para Crianças com Deficiências Neurológicas e Aleijadas (271) <sup>90</sup>	2 horas	não oferecido 1970-71
	Ensino de Alunos com Deficiências Neurológicas e Aleijadas (272) <sup>91</sup>	1-10 horas	não oferecido 1970-71
	Aspectos Médicos de Incapacidade e Condições Especiais de Saúde (370)	3 horas	não oferecido 1970-71
	Paralisia Cerebral e Distúrbios Relacionados (VU Med 233)	3 horas	primavera
<b>Crianças Superdotadas</b>			
	Educação de Crianças Superdotadas (221)	2 horas	não oferecido 1970-71
	Ensino Estudantil de Crianças Superdotadas (222) <sup>92</sup>	1-10 horas	não oferecido 1970-71
	Psicologia de Crianças Superdotadas (320)	3 horas	não oferecido 1970-71
	Procedimentos Educacionais Avançados para Crianças Superdotadas (321)	3 horas	não oferecido 1970-71

<sup>89</sup> Curso teórico-prático.

<sup>90</sup> Curso teórico-prático.

<sup>91</sup> Curso teórico-prático.

<sup>92</sup> Curso teórico-prático.

Curso/área	Nome / Código	Duração <sup>75</sup>	Período
Trabalho de Campo na Educação de Crianças Superdotadas (322) <sup>93</sup>		2-8 horas	não oferecido 1970-71
Leituras e Pesquisas em Educação de Crianças Superdotadas (323)		1-4 horas	não oferecido 1970-71
Seminário: Pesquisa Comportamental com Crianças Superdotadas (326)		3 horas	não oferecido 1970-71
<b>Retardo mental</b>			
Retardo Mental (230) <sup>94</sup>		3 horas	outono
Procedimentos Educacionais para Crianças com Retardo Mental Educável (231)		2 horas	outono
Ensino de Alunos com Retardo Mental Educável (232E) <sup>95</sup>		1-10 horas	outono e primavera
Ensino de Crianças com Retardo Mentais Treináveis (232T) <sup>96</sup>		1-10 horas	outono e primavera
Procedimentos Educacionais Avançados para Crianças com Retardo Mental Educável (331E) <sup>97</sup>		3 horas	primavera
Procedimentos Educacionais de TI para Crianças com Retardo Mentais Treináveis (3IT)		3 horas	primavera
Trabalho de Campo na Educação de Crianças com Retardo Mental (332) <sup>98</sup>		2-8 horas	outono e primavera
Leituras e Pesquisas em Educação de Crianças com Retardo Mental (333)		1-4 horas	outono e primavera
Aspectos Biomédicos do Retardo Mental (336)		2 horas	outono
Aspectos Psicológicos do Retardo Mental (337)		3 horas	outono
Teoria Educacional e Pesquisa em Retardo Intelectual (338)		3 horas	primavera
Teoria e Pesquisa Sociológica em Retardo Intelectual (339)		2 horas	primavera

<sup>93</sup> Curso teórico-prático.

<sup>94</sup> Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980).

<sup>95</sup> Curso teórico-prático.

<sup>96</sup> Curso teórico-prático.

<sup>97</sup> Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980).

<sup>98</sup> Curso teórico-prático.

Curso/área	Nome / Código	Duração <sup>75</sup>	Período
<b>Distúrbios Comportamentais</b>			
Procedimentos Educacionais para Crianças com Distúrbios de Comportamento (241) <sup>99</sup>		2 horas	outono
Estágio em Ensino de Crianças com Distúrbios de Comportamento (242) <sup>100</sup>		1-10 horas	outono e primavera
Transtornos de comportamento em crianças (340) <sup>101</sup>		3 horas	outono
Procedimentos Educacionais Avançados para Crianças com Distúrbios de Comportamento (341) <sup>102</sup>		2 horas	primavera
Trabalho de Campo na Educação de Crianças com Distúrbios de Comportamento (342) <sup>103</sup>		2-8 horas	outono e primavera
Leituras e Pesquisas na Educação de Crianças com Transtornos do Comportamento (343)		1-4 horas	outono e primavera
Seminário: Pesquisa Comportamental com Crianças com Transtornos do Comportamento (346)		3 horas	primavera
<b>Distúrbios Visuais</b>			
Percepção Sensorial e Anatomia, Fisiologia e Higiene do Olho (250) <sup>104</sup>		2 horas	primavera
Procedimentos Educacionais para Crianças com Deficiência Visual (251)		2 horas	outono
Ensino de alunos com deficiência visual (252) <sup>105</sup>		1-2 horas	primavera
Leitura e escrita em Braille (253) <sup>106</sup>		2 horas	outono
Procedimentos de Ensino de Braille (254) <sup>107</sup>		2 horas	primavera
Orientação e Mobilidade para Crianças Deficientes Visuais (255) <sup>108</sup>		2 horas	primavera
Procedimentos educacionais avançados para crianças com deficiência visual (351)		3 horas	primavera

<sup>99</sup> Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980).

<sup>100</sup> Curso teórico-prático.

<sup>101</sup> Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980).

<sup>102</sup> Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980).

<sup>103</sup> Curso teórico-prático.

<sup>104</sup> Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980). Curso teórico-prático.

<sup>105</sup> Curso teórico-prático.

<sup>106</sup> Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980).

<sup>107</sup> Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980).

<sup>108</sup> Curso permanente nos três períodos (1970/1971, 1976/1977, 1979/1980). Curso teórico-prático.

Curso/área	Nome / Código	Duração <sup>75</sup>	Período
Trabalho de Campo na Educação de Crianças Deficientes Visuais (352) <sup>109</sup>		2-8 horas	outono e primavera
Leituras e Pesquisas em Educação de Crianças com Deficiência Visual (353)		1-4 horas	outono e primavera
Seminário: Pesquisa Comportamental com Crianças Deficientes Visuais (356)		3 horas	primavera
<b>Deficiente Múltiplo e Surdo-Cegos</b>			
Procedimentos Educacionais para Deficientes e Crianças Surdo-Cegas (251DB) <sup>110</sup>		2 horas	outono
<b>Distúrbios de Linguagem e Comunicação / Educação de Surdos</b>			
Matérias do Ensino Fundamental para Crianças Surdas (261)		2 horas	outono
Ensino de Alunos Surdos (262) <sup>111</sup>		1-10 horas	outono e primavera
Discurso para Crianças Surdas I (263A) <sup>112</sup>		2 horas	outono
Discurso para Crianças Surdas II (263B) <sup>113</sup>		2 horas	primavera
Linguagem para Crianças Surdas I (264A) <sup>114</sup>		2 horas	outono
Linguagem para Crianças Surdas II (264B)		2 horas	primavera
Trabalho de Campo na Educação de Crianças Surdas (362) <sup>115</sup>		2-8 horas	outono e primavera
Leituras e Pesquisas em Educação de Crianças Surdas (363)		1-4 horas	outono e primavera
<b>Distúrbios de Linguagem e Comunicação / Deficientes de Fala e Audição</b>			
Estágio no Ensino de Deficientes Auditivos (SE 262H) <sup>116</sup>		1-3 horas	outono e primavera

<sup>109</sup> Curso teórico-prático.

<sup>110</sup> Curso teórico-prático.

<sup>111</sup> Curso teórico-prático.

<sup>112</sup> Curso teórico-prático.

<sup>113</sup> Curso teórico-prático.

<sup>114</sup> Curso teórico-prático.

<sup>115</sup> Curso teórico-prático.

<sup>116</sup> Curso teórico-prático.



Curso/área	Nome / Código	Duração <sup>75</sup>	Período
Estágio em Correção de Fala (SE 262S) <sup>117</sup>		1-3 horas	outono e primavera
Programa de Fala e Audição das Escolas Públicas (SE 265)		3 horas	primavera
<b>Distúrbios de Linguagem e Comunicação / Artes e Ciências, Discurso</b>			
Fonética (VU 210)		3 horas	outono
Ciências da Fala (VU 211)		3 horas	outono
<b>Distúrbios de Linguagem e Comunicação / Medicina, Audição e Ciências da Fala</b>			
Distúrbios da Articulação (VU 230)		3 horas	outono
Gaguejamento (VU 231)		3 horas	outono
Fissura Palatina e Distúrbios Relacionados (VU 232)		2 horas	outono
Paralisia Cerebral e Distúrbios Relacionados (VU 233)		3 horas	primavera
Teste de Audição (VU 240)		3 horas	outono
Princípios de Leitura de Fala (VU 245)		2 horas	outono
Reabilitação Auditiva (VU 246)		2 horas	primavera
Anatomia e Fisiologia da Fala (VU 301)		2 horas	outono
Anatomia e Fisiologia da Fala (VU 302)		2 horas	outono
Fonética Experimental (VU 303)		3 horas	primavera
Desenvolvimento da Fala e da Linguagem (VU 304)		3 horas	outono
Procedimentos Diagnósticos em Audiologia e Fonoaudiologia (VU 305)		3 horas	outono
Distúrbios de Linguagem de Crianças (VU 306)		3 horas	primavera

<sup>117</sup> Curso teórico-prático.

Curso/área	Nome / Código	Duração <sup>75</sup>	Período
Seminário: Distúrbios da Linguagem na Infância (VU 307)		3 horas	verão
Instrumentação Psicoacústica em Audiologia e Fala (VU 308)		3 horas	outono
Problemas de Pesquisa em Audiologia e Fonoaudiologia (VU 311-312)		2 horas	outono e primavera
Otorrinolaringologia Experimental (VU 315-316) <sup>118</sup>		2 horas	outono e primavera
Estudo Clínico Avançado e Prática: Fonoaudiologia (VU 321) <sup>119</sup>		2 horas	outono e primavera
Estudo Clínico Avançado e Prática: Audiologia (VU 322) <sup>120</sup>		2 horas	outono e primavera
Afasia (VU 331)		3 horas	primavera
Fala Alaríngea (VU 334)		2 horas	primavera
Seminário de Fonoaudiologia (VU 335)		2 horas	primavera
Seminário: Distúrbios da Voz (VU 336)		3 horas	verão
A Seleção e Uso de Aparelhos Auditivos (VU 340)		3 horas	primavera
Seminário de Audiologia (VU 340)		2 horas	verão
Audiologia Clínica Avançada (VU 342)		3 horas	primavera
Seminário: Audiologia Militar e Industrial (343)		3 horas	não oferecido 1970-71
Psicologia e Educação para Surdos (347)		3 horas	primavera
Problemas Especiais em Fonoaudiologia (VU 351)		1-3 horas	outono e primavera
Problemas Especiais em Audiologia (VU 352)		1-3 horas	outono e primavera
Estudo Independente e Leituras em Fonoaudiologia (VU 388)		3 horas	outono e primavera

<sup>118</sup> Curso teórico-prático.

<sup>119</sup> Curso teórico-prático.

<sup>120</sup> Curso teórico-prático.

Curso/área	Nome / Código	Duração <sup>75</sup>	Período
Estudo Independente e Leituras em Audiologia (VU 389)		3 horas	outono e primavera

Quadro 3 – Cursos ofertados – Educação Especial – 1970/1971

Fonte: Elaborado pela autora (com base em George Peabody College for Teachers, 1970, p. 184-197, tradução nossa), 2023.

Identificação	Curso	Duração
101	A criança Excepcional	2 horas
112	Prática (Estágio) <sup>121</sup>	1-3 horas
132	Educação de Adolescentes com Necessidades Especiais <sup>122</sup>	1 hora
162	Psicologia de Adolescentes com Necessidades Especiais <sup>123</sup>	1 hora
201	Individualização de Procedimentos Instrucionais na Sala de Aula / Prática <sup>124</sup>	5 horas
203	Introdução a Problemas de Fala e Audição	3 horas
204	Habilitação Profissional e Reabilitação de Deficiente / Prática <sup>125</sup>	3 horas
220	Educação Precoce para a Criança Excepcional	3 horas
226	Comunicação Manual (Início)	1 hora
227	Comunicação Manual (Avançado)	1 hora
230	Retardamento Mental	3 horas
231	Procedimentos de Educação de Crianças Retardadas Mentais / Estágio <sup>126</sup>	4 horas
241	Procedimentos de Educação de Crianças com Transtorno de Comportamento / Prática <sup>127</sup>	4 horas
243	Procedimentos de Leitura Corretiva / Prática <sup>128</sup>	4 horas
250	Percepção Sensorial e Anatomia, Fisiologia e Higiene de Olho / Prática <sup>129</sup>	3 horas

<sup>121</sup> Curso teórico-prático.

<sup>122</sup> Curso teórico-prático.

<sup>123</sup> Curso teórico-prático.

<sup>124</sup> Curso teórico-prático.

<sup>125</sup> Curso teórico-prático.

<sup>126</sup> Curso teórico-prático.

<sup>127</sup> Curso teórico-prático.

<sup>128</sup> Curso teórico-prático.

<sup>129</sup> Curso teórico-prático.

Identificação	Curso	Duração
251	Procedimentos Educativos para Crianças com Deficiência Visual <sup>130</sup>	3 horas
251DB	Procedimentos de Educação para Deficientes Múltiplos e Crianças Surdo-Cegas / Prática <sup>131</sup>	3 horas
252	Instituto para Deficientes-Múltiplos <sup>132</sup>	2 horas
253	Leitura e Escrita em Braille	2 horas
254	Procedimentos de Ensino de Braille	2 horas
255	Orientação e Mobilidade para Crianças com Deficiência Visual / Prática <sup>133</sup>	3 horas
256	Habilidades Avançadas de Orientação e Mobilidade para Professores de Deficientes Visuais <sup>134</sup>	2 horas
266	Linguagem para Crianças Excepcionais	3 horas
270	Ensino de Estudantes em Educação Especial <sup>135</sup>	5 a 16 horas
280	Introdução às Crianças com Deficiência de Aprendizagem	3 horas
281	Procedimentos Educativos para Crianças com Deficiências de Aprendizagem / Prática <sup>136</sup>	4 horas
296	Estudo Individual em Educação Especial	3 horas
298	Seleção, Adaptação e Avaliação de Materiais Instrucionais <sup>137</sup>	3 horas
300	Educação e Psicologia de Crianças Excepcionais	3 horas
301	Pró-Seminário	3 horas
304	Administração e Supervisão em Educação Especial	3 horas
305	Psico-Avaliação Educacional de Deficientes	3 horas
311	Procedimentos Educativos em Educação Especial <sup>138</sup>	3 horas
312	Trabalhos de Campo em Educação Especial (Estágio) <sup>139</sup>	1 a 8 horas
320	Sociologia de Crianças Excepcionais	3 horas

<sup>130</sup> Curso teórico-prático.

<sup>131</sup> Curso teórico-prático.

<sup>132</sup> Curso teórico-prático. Esse curso consta apenas no Catálogo do ano de 1976/1977.

<sup>133</sup> Curso teórico-prático.

<sup>134</sup> Curso teórico-prático.

<sup>135</sup> Curso teórico-prático.

<sup>136</sup> Curso teórico-prático.

<sup>137</sup> Curso teórico-prático.

<sup>138</sup> Curso teórico-prático.

<sup>139</sup> Curso teórico-prático.

Identificação	Curso	Duração
321	Análise de Comportamento Aplicada na Sala de Aula	3 horas
331	Procedimentos Educativos Avançados para Crianças com Deficiência Mental	3 horas
340	Transtornos de Comportamento em Crianças	3 horas
341	Procedimentos Educativos Avançados para Crianças com Transtornos de Comportamento	3 horas
342	Leitura Corretiva	3 horas
343	Prática de Leitura Corretiva <sup>140</sup>	2-4 horas
351	Procedimentos Educativos Avançados para Crianças com Deficiência Visual	3 horas
351MH	Procedimentos Avançados para Crianças com Deficiências Múltiplas	3 horas
360	Fala e Linguagem para Crianças Excepcionais I	3 horas
361	Fala e Linguagem para Crianças Excepcionais II	3 horas
378	Diagnóstico de Educação Clínica <sup>141</sup>	3 horas
380	Tendências Avançadas e Pesquisa em Dificuldades de Aprendizagem	3 horas
381	Procedimentos Avançados para Crianças com Deficiências de Aprendizagem Específicas	3 horas
385	Educação Física Adaptada e de Desenvolvimento Avançada <sup>142</sup>	3 horas
386	Seminário de Recreação Terapêutica	3 horas
387	Seminário de Desenvolvimento Perceptivo e Motor	3 horas
388	Seminário de Atividades de Recreação em Grupo <sup>143</sup>	3 horas
391	Desenvolvimento e Validação de Pacotes Instrucionais <sup>144</sup>	3 horas
393	Seminário em Educação Especial	3 horas
395	Estágio em Educação Especial <sup>145</sup>	1-12 horas
396	Leituras e Pesquisas em Educação Especial	1-3 horas
397	Tese de Mestrado em Educação Especial	1-6 horas

<sup>140</sup> Curso teórico-prático.

<sup>141</sup> Curso teórico-prático.

<sup>142</sup> Curso teórico-prático.

<sup>143</sup> Curso teórico-prático.

<sup>144</sup> Curso teórico-prático.

<sup>145</sup> Curso teórico-prático.

Identificação	Curso	Duração
398	Estudo Independente em Educação Especial	1-6 horas
399	Dissertação de Doutorado em Educação Especial	1-10 horas

Quadro 4 – Cursos ofertados – Educação Especial – 1976/1977

Fonte: Elaborado pela autora (com base no George Peabody College for Teachers, [1975?], p. 193-199, tradução nossa), 2023.

Identificação	Curso	Duração
101	A criança Excepcional	2 horas
112	Prática <sup>146</sup>	1-3 horas
132	Educação de Adolescentes com Necessidades Especiais <sup>147</sup>	1 hora
162	Psicologia de Adolescentes com Necessidades Especiais <sup>148</sup>	1 hora
201	Individualização de Procedimentos Instrucionais na Sala de Aula / Estágio <sup>149</sup>	5 horas
203	Introdução a Fala e Linguagem para Crianças Excepcionais	3 horas
204	Habilitação Profissional e Reabilitação de Deficiente / Prática <sup>150</sup>	3 horas
220	Educação Precoce para a Criança Excepcional	3 horas
226	Comunicação Manual (Início)	1 hora
227	Comunicação Manual (Avançado)	1 hora
230	Retardamento Mental	3 horas
231	Procedimentos de Educação de Crianças Retardadas Mentais / Estágio <sup>151</sup>	4 horas
241	Procedimentos de Educação de Crianças com Transtorno de Comportamento / Prática <sup>152</sup>	4 horas
243	Procedimentos de Leitura Corretiva / Prática <sup>153</sup>	4 horas
250	Percepção Sensorial e Anatomia, Fisiologia e Higiene de Olho / Prática <sup>154</sup>	3 horas

<sup>146</sup> Curso teórico-prático.

<sup>147</sup> Curso teórico-prático.

<sup>148</sup> Curso teórico-prático.

<sup>149</sup> Curso teórico-prático.

<sup>150</sup> Curso teórico-prático.

<sup>151</sup> Curso teórico-prático.

<sup>152</sup> Curso teórico-prático.

<sup>153</sup> Curso teórico-prático.

<sup>154</sup> Curso teórico-prático.

Identificação	Curso	Duração
251	Procedimentos Educativos para Crianças com Deficiência Visual	3 horas
251D	Procedimentos de Educação para Deficientes Múltiplos e Crianças Surdo-Cegas / Prática <sup>155</sup>	3 horas
253	Leitura e Escrita em Braille	2 horas
254	Procedimentos de Ensino de Braille	3 horas
255	Orientação e Mobilidade para Crianças com Deficiência Visual / Prática <sup>156</sup>	3 horas
256	Habilidades Avançadas de Orientação e Mobilidade para Professores de Deficientes Visuais <sup>157</sup>	2 horas
266	Linguagem para Crianças Excepcionais	3 horas
269 e 269(s)	Tópicos Especiais em Educação Especial <sup>158</sup>	1 a 3 horas
270	Ensino de Estudantes em Educação Especial	5 a 16 horas
271	Procedimentos Educativos para o Deficiente Neurológico /Prático <sup>159</sup>	3 horas
280	Introdução às Crianças com Deficiência de Aprendizagem	3 horas
281	Procedimentos Educativos para Crianças com Deficiências de Aprendizagem / Prática <sup>160</sup>	4 horas
296	Estudo Individual em Educação Especial	3 horas
298	Seleção, Adaptação e Avaliação de Materiais Instrucionais <sup>161</sup>	3 horas
300	Educação e Psicologia de Crianças Excepcionais	3 horas
301	Pró-Seminário	3 horas
304	Administração e Supervisão em Educação Especial	3 horas
305	Psico-Avaliação Educacional de Deficientes	3 horas
311	Procedimentos Educativos em Educação Especial	3 horas
312	Trabalhos de Campo em Educação Especial <sup>162</sup>	1 a 6 horas

<sup>155</sup> Curso teórico-prático.

<sup>156</sup> Curso teórico-prático.

<sup>157</sup> Curso teórico-prático.

<sup>158</sup> O curso conta apenas no Catálogo de 1979/1980.

<sup>159</sup> Curso teórico-prático. O curso conta apenas no Catálogo de 1979/1980.

<sup>160</sup> Curso teórico-prático.

<sup>161</sup> Curso teórico-prático.

<sup>162</sup> Curso teórico-prático.

Identificação	Curso	Duração
320	Sociologia de Crianças Excepcionais	3 horas
321	Análise de Comportamento Aplicada na Sala de Aula <sup>163</sup>	3 horas
322	Estratégias de Análise de Comportamento Aplicadas para Programas de Intervenção de Serviços Humanos <sup>164</sup>	3 horas
331	Procedimentos Educativos Avançados para Crianças com Deficiência Mental	3 horas
333	Ensinando Habilidades de Adaptação a Cidadãos com Deficiência de Desenvolvimento <sup>165</sup>	3 horas
340	Transtornos de Comportamento em Crianças	3 horas
341	Procedimentos Educativos Avançados para Crianças com Transtornos de Comportamento	3 horas
342	Leitura Corretiva	3 horas
343	Prática de Leitura Corretiva <sup>166</sup>	2-4 horas
351	Procedimentos Educativos Avançados para Crianças com Deficiência Visual	3 horas
351M	Procedimentos Avançados para Crianças com Deficiências Múltiplas <sup>167</sup>	3 horas
352	Educação e Tratamento de Crianças com Múltiplas Deficiências <sup>168</sup>	3 horas
355	Habilidades Avançadas de Orientação e Mobilidade para Especialistas em Mobilidade de Deficientes Visuais <sup>169</sup>	3 horas
360	Fala e Linguagem para Crianças Excepcionais I	3 horas
361	Fala e Linguagem para Crianças Excepcionais II	3 horas
362	Pesquisa em Linguagem e Intervenção Linguística <sup>170</sup>	3 horas
370	Lei, Agentes de Mudança e Deficiência de Desenvolvimento <sup>171</sup>	3 horas
371	Procedimentos Avançados para Pesquisa em Análise Comportamental Aplicada <sup>172</sup>	3 horas

---

<sup>163</sup> Curso teórico-prático.

<sup>164</sup> O curso conta apenas no Catálogo de 1979/1980.

<sup>165</sup> Curso teórico-prático. O curso conta apenas no Catálogo de 1979/1980.

<sup>166</sup> Curso teórico-prático.

<sup>167</sup> Curso teórico-prático.

<sup>168</sup> Curso teórico-prático. O curso conta apenas no Catálogo de 1979/1980.

<sup>169</sup> Curso teórico-prático. O curso conta apenas no Catálogo de 1979/1980.

<sup>170</sup> O curso conta apenas no Catálogo de 1979/1980.

<sup>171</sup> O curso conta apenas no Catálogo de 1979/1980.

<sup>172</sup> O curso conta apenas no Catálogo de 1979/1980.



Identificação	Curso	Duração
372	Questões e Tendências na Educação Especial <sup>173</sup>	3 horas
378	Diagnóstico de Educação Clínica <sup>174</sup>	3 horas
380	Tendências Avançadas e Pesquisa em Dificuldades de Aprendizagem	3 horas
381	Procedimentos Avançados para Crianças com Deficiências de Aprendizagem Específicas <sup>175</sup>	3 horas
385	Educação Física Adaptada e de Desenvolvimento - Avançada <sup>176</sup>	3 horas
386	Seminário de Recreação Terapêutica	3 horas
387	Seminário de Desenvolvimento Perceptivo e Motor	3 horas
388	Seminário de Atividades de Recreação em Grupo <sup>177</sup>	3 horas
391	Desenvolvimento e Validação de Pacotes Instrucionais	3 horas
393	Seminário em Educação Especial	3 horas
395	Estágio em Educação Especial <sup>178</sup>	1-12 horas
396	Leituras e Pesquisas em Educação Especial	1-3 horas
397	Tese de Mestrado em Educação Especial	1-6 horas
398	Estudo Independente em Educação Especial	1-6 horas
399	Doutorado em Educação Especial	1-12 horas

Quadro 5 – Cursos ofertados – Educação Especial – 1979/1980

Fonte: Elaborado pela autora (com base em George Peabody College for Teachers, 1978<sup>179</sup>, tradução nossa), 2023.

Iniciamos a apresentação da análise dos catálogos do George Peabody com a questão da nomenclatura. Termos como “aleijadas, retardo, retardo mental educável, retardo mental treinável<sup>180</sup>” ainda eram usadas na década de 1970. A história das pessoas com deficiência é marcada por mudanças nas nomenclaturas, substituições decorrentes das transformações sociais. Quanto ao termo “retardado

<sup>173</sup> O curso conta apenas no Catálogo de 1979/1980.

<sup>174</sup> Curso teórico-prático.

<sup>175</sup> Curso teórico-prático.

<sup>176</sup> Curso teórico-prático.

<sup>177</sup> Curso teórico-prático.

<sup>178</sup> Curso teórico-prático.

<sup>179</sup> No documento escaneado as numerações das páginas não estão visíveis.

<sup>180</sup> A classificação de “retardo mental treinável” foi substituída por “retardo mental moderado”; “retardo mental educável” por “retardo leve” (Glat; Kadlec, 1989).

mental educável”, de acordo com Dunn (1968), no sistema educacional dos EUA, designava

[...] crianças socioculturalmente com problemas leves de aprendizagem [...] simplesmente excluídas da escola [...] com o advento das leis de frequência obrigatória, as escolas e essas crianças “foram forçadas a um relutante reconhecimento mútuo uma das outras”. Isso resultou no estabelecimento de escolas e classes especiais independentes como método de transferir esses “desajustados” para fora das séries regulares.

[...]

O número de aulas especiais para retardados tem aumentado [...]. Na minha opinião, cerca de 60 a 80 por cento dos alunos ensinados por esses professores são crianças de origens de baixo status, incluindo afro-americanos, índios americanos, mexicanos e porto-riquenhos; aqueles que falam inglês fora do padrão, lares desorganizados e inadequados; e crianças de outros ambientes de classe média (Dunn, 1968, p. 5-6, tradução nossa).

O autor teceu críticas quanto à rotulação de “retardados” para os estudantes carentes e a consequente “segregação” a partir do encaminhamento para os “programas supostamente especiais” (Dunn, 1968, p. 5-6, tradução nossa), e propôs um plano de mudança baseado, de forma geral, em duas sugestões:

Primeiro, um afastamento bastante radical dos métodos convencionais será proposto nos procedimentos de diagnóstico, colocação e ensino de crianças com dificuldades leves de aprendizagem. Em segundo lugar, será esboçada uma proposta de revisão curricular (Dunn, 1968, p. 11, tradução nossa).

A associação entre “retardo mental educável” e o nível socioeconômico do estudante esteve presente também no relatório do assessor norte-americano James J. Gallagher (1974), por ocasião dos trabalhos que resultaram na criação do Projeto Prioritário nº 35. O grupo foi assim definido por Gallagher (1974, p. 105):

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

Como sinalizado em pesquisa de Batista (2019), essa forma de conceituar os estudantes denotava descrédito em relação ao potencial de aprendizagem e caráter pejorativo ao associar o “retardo mental” ao nível econômico das famílias de origem.

No Brasil, embora as classes especiais<sup>181</sup> tenham recebido críticas por apresentarem um caráter segregador (Kassar, 2013, 2022), lembramos que era uma forma de atendimento aos estudantes atendidos pela Educação Especial na rede pública de ensino. A classe especial deveria, como afirmou Omote (1995, p. 56), “[...] funcionar como um recurso para trazer as crianças com necessidades educacionais especiais não atendidas pela escola. É, antes de mais nada, mais um recurso para que o maior número de crianças possa exercer o direito à educação”.

Sinalizamos também que as classes especiais não eram a única forma de atendimento ao público da Educação Especial prevista nas Diretrizes Básicas para a Ação do Centro Nacional de Educação Especial (Brasil, 1974a), de acordo com as quais os espaços para o atendimento eram as classes comuns (ensino regular), classes especiais (escolas comuns), instituições especializadas e escolas residenciais; com suportes das salas de recursos, professor ou equipe itinerante, oficinas-empresas e oficinas pedagógicas (Brasil, 1974<sup>a</sup>). Algumas dessas orientações apresentam teor próximo das ações em vigor na Educação Especial brasileira, mesmo que seu paradigma seja da inclusão e não da integração.

Retomamos as considerações sobre os anuários do George Peabody College for Teachers. De forma geral, a análise das informações referentes aos cursos da Educação Especial, nos catálogos dos anos de 1970/1971, 1976/1977 e 1979/1980, permite afirmar a formação ampla nas questões da Educação Especial com o aprofundamento na área de ênfase escolhida aliado a atividades práticas. Sendo assim, o currículo da formação pode ser dividido em três partes: disciplinas introdutórias; disciplinas nas áreas específicas e disciplinas de atividades práticas.

No catálogo de 1970/1971, os cursos estão agrupados por área, enquanto nos de 1976/1977 e 1979/1980, não há agrupamentos. É possível que essa mudança seja resultado do conhecimento da comunidade educacional dos cursos e suas respectivas áreas.

Comparativamente, houve uma diminuição expressiva entre o quantitativo de cursos listados em 1970/1971 e 1976/1977: de 111 para 59. Em 1979/1980, foram acrescentados os seguintes cursos: Tópicos Especiais (269), Procedimentos Educativos para o Deficiente Neurológico/Prático (271), Estratégias de Análise de Comportamento Aplicadas para Programas de Intervenção de Serviços Humanos

---

<sup>181</sup> Trabalhos como de Borges e Campos (2018), Omote (1995, 1999,), Torezan e Caiado (1995) problematizam as experiências das classes especiais no contexto brasileiro.

(322), Ensinando Habilidades de Adaptação a Cidadãos com Deficiência de Desenvolvimento (333), Educação e Tratamento de Crianças com Múltiplas Deficiências (352), Habilidades Avançadas de Orientação e Mobilidade para Especialistas em Mobilidade de Deficientes Visuais (355), Pesquisa em Linguagem e Intervenção Linguística (362), Lei, Agentes de Mudança e Deficiência de Desenvolvimento (370), Procedimentos Avançados para Pesquisa em Análise Comportamental Aplicada (371), totalizando dez cursos. Foi retirado o curso Instituto para Deficientes Múltiplos (252), em relação ao Catálogo de 1976/1977. Uma citação do catálogo de 1970/1971 pode ser tomada como explicação para a quantidade expressiva de cursos ofertados no início da década, a saber:

Em reconhecimento das necessidades críticas para melhorar a educação e as oportunidades educacionais para deficientes e crianças superdotadas, a faculdade optou por oferecer amplas ofertas em Educação Especial. Como resultado, Peabody é agora um enorme centro nacional e regional neste campo (George Peabody College for Teachers, 1970, p. 183, tradução nossa).

Uma provável justificativa para tal diminuição, foi a recessão ocorrida na década de 1970 no George Peabody College, que resultou na fusão com a Vanderbilt University. A quantidade de cursos com característica prática é expressiva, envolvendo realização de projeto, visitas a instituições ou estágios, dentre outras ações:

- a) 1970/1971 - do total de 111 cursos, 27 eram teórico-práticos;
- b) 1976/1977 - 21 cursos teórico-práticos dentre 59;
- c) 1979/1980 - 25 cursos teórico-práticos no total de 69.

O caráter prático da formação pode indicar a emergência em instrumentalizar profissionais para atuação na Educação Especial, frente ao “[...] reconhecimento das necessidades críticas para melhorar a educação e as oportunidades educacionais para deficientes e crianças superdotadas” (George Peabody College for Teachers, 1970, p. 183, tradução nossa).

Houve redução de cursos e de carga horária, como por exemplo: em 1970/1971, dois cursos eram oferecidos com a mesma denominação e descrição — Leituras e Pesquisas em Educação Especial, códigos 213 e 313, ambas do núcleo Cursos Introdutórios, Gerais e Básicos e com carga horária de 1-4 horas; em 1976/1977 e 1979/1989, havia apenas uma disciplina com a mesma nomenclatura e descrição, com código diferenciado e carga horária menor: 396 - Leituras e Pesquisas em Educação Especial, 1-3 horas.

Quanto à alteração na nomenclatura do curso, é provável que se deva à adequação a mudanças teóricas na Educação Especial. Por exemplo, 331E - Procedimentos Educacionais Avançados para Crianças com Retardo Mental Educável (1970/1971) passou a ser designada Procedimentos Educacionais Avançados para Crianças com Deficiência Mental (código 331 - 1976/1977 e 1979/1980).

Vejamos o caso de um curso com aumento da carga horária e inclusão da atividade prática: em 1970/1971, o curso Procedimentos Educacionais para Crianças com Distúrbios de Comportamento tinha duas horas; em 1976/1977 e 1979/1980, a carga horária passou para quatro horas, com obrigatoriedade de atividades em ambientes práticos. Houve aumento de carga horária nos anos de 1976/1977 e 1979/1980, em relação a 1970/1971, em Percepção Sensorial e Anatomia, Fisiologia e Higiene do Olho, com três horas e não duas, como em 1970/1971.

Foram excluídos os cursos da área de Artes e Ciências, Discurso, presentes em 1970/1971, e os da área de superdotados, em 1976/1977 e 1979/1980. Nos catálogos de 1976/1977 e 1979/1980, permanecem cursos que podem ser classificados como das áreas de retardo mental<sup>182</sup>, distúrbios de comportamento, distúrbios visuais, dificuldade de aprendizagem e múltiplos deficientes.

Comparativamente, em relação ao catálogo de 1970/1971, nos de 1976/1977 e 1979/1980, foram incluídos os cursos Educação Precoce para a Criança Excepcional (220), Educação de Adolescentes com Necessidades Especiais (132), Psicologia de Adolescentes com Necessidades Especiais (162) e Sociologia de Crianças Excepcionais (320); este último com abordagem das teorias que trabalhavam a excepcionalidade a partir da interação social. Havia curso que exigia a inscrição simultânea em itens básicos, como por exemplo:

- a) Procedimentos Educacionais para Crianças com Dificuldades Especiais de Aprendizagem (281), da área de Dificuldades de Aprendizagem, Educação Corretiva e Clínica, tinha o pré-requisito de inscrição simultânea em Procedimentos educacionais em Educação Especial (201) — (Catálogo 1970/1971);

---

<sup>182</sup> Nesta parte do texto, usamos as traduções referentes aos dados do catálogo de 1970/1971, como forma de comparação entre os três catálogos analisados.

- b) Educação de Adolescentes com Necessidades Especiais (132) deveria ser cursado em paralelo com Psicologia (162) — (Catálogos de 1976/1977 e 1979/1980).

Determinados cursos tinham o pré-requisito da autorização do instrutor para realização da inscrição ou dependiam de outro previamente cursado, como:

- a) no catálogo de 1970/1971, Procedimentos Educacionais Avançados para Crianças com Retardo Mental Educável (331E) exigia como pré-requisito a autorização do instrutor ou curso prévio de Procedimentos Educacionais para Crianças com Retardo Mental Educável (231);
- b) nos catálogos de 1976/1977 e 1979/1980, Procedimentos de Educação para Crianças Mentais Retardadas / Estágio (231) requeria permissão do instrutor e o curso prévio de Educação Especial (230).

As análises realizadas nos catálogos dos anos de 1970/1971, 1976/1977 e 1979/1980 dizem respeito à dimensão prescrita do curso objeto de estudo desta tese, ou seja, às orientações a respeito do conteúdo a ser ministrado. Não foi possível confirmar quais assuntos foram realmente trabalhados devido à ausência de documentos mais precisos.

Como exemplo de formação realizada, apresentamos abaixo as informações do currículo de Verena Pámela Seidl Kadlec, em dados transcritos de documento cedido pela professora para compor a pesquisa. De acordo com o histórico da professora, a credencial para a admissão no mestrado foi o curso de Bacharel em Ciências, concluído na PUC-Rio em 1977; o status para admissão foi admissão plena, Escola de Pós-Graduação, em 15 de agosto de 1977; o grau de mestrado em Ciências foi conferido em 12 de agosto de 1978, com a matéria preferencial de Educação Especial.

Os cursos realizados por Verena estão listados no documento em três blocos:

- a) SP ED<sup>183</sup> 280 - Introdução a Estudos para Deficientes (3 horas); SP ED 300 - Psicologia Educacional / Crianças Excepcionais (3 horas); SP ED 311 - Processos Educacionais em Educação Especial (3 horas) - com carga horária acumulada de 9 horas;
- b) Pós-Graduação (1 semestre - carga horária acumulada de 13 horas), com os cursos SP ED 281 - Processo de Estudos para Deficientes (4 horas), SP

---

<sup>183</sup> SP ED faz referência ao departamento, inferimos ser a sigla para Special Education.

ED 342 - Leitura Corretiva (3 horas), SP ED 378 - Diagnóstico Clínico (3 horas), SP ED 312 - Trabalho de Campo em Educação Especial (2 horas), SP ED 396 - Leitura e Pesquisa em Educação Especial (1 horas);

- c) Pós-Graduação (1 semestre - carga horária acumulada de 8 horas), com os cursos: SP ED 312 - Trabalho de Campo em Educação Especial (3 horas), SP ED 380 - Orientação Adiantada e Pesquisa (3 horas), SP ED 396 - Leitura e Pesquisa em Educação Especial (2 horas).

No quadro a seguir constam informações dos cursos realizados por Verena.

Curso	Descrição <sup>184</sup>
Introdução às Crianças com Deficiências de Aprendizagem	Introdução à literatura, desenvolvimento histórico, teorias contemporâneas, definições, características e problemas de deficiências especiais de aprendizagem e deficiências leves. 3 horas.
Processo de Estudos para Deficientes	Considera procedimentos de Educação Especial, currículo acadêmico, remediação, programação baseada em dados, metodologia e materiais. Uma experiência prática baseada em campo é um componente integral da instrução. 4 horas.
Psicologia Educacional - Crianças Excepcionais	Uma pesquisa introdutória de questões relativas à educação e psicologia de crianças excepcionais com ênfase na excepcionalidade e no desenvolvimento do comportamento humano. Atenção especial é dada às teorias do desenvolvimento. Uma visão geral do campo é apresentada com atenção especial às tendências e questões atuais. 3 horas.
Processos Educacionais em Educação Especial	Um curso básico em Educação Especial que oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver competência no uso de ferramentas educacionais básicas e procedimentos instrucionais. A aplicação de análise de tarefa, análise de conceito, critério, medição referenciada e outras abordagens de programação instrucional para problemas de aprendizagem é enfatizada. Os alunos são incentivados a relacionar seus trabalhos e projetos do curso diretamente com a experiência de campo com pessoas que têm déficits de aprendizagem. Sugere-se a inscrição simultânea na Educação Especial. 3 horas.
Trabalho de Campo em Educação Especial	Estágio para alunos de pós-graduação com especialização ou especialização em qualquer uma das áreas de excepcionalidade, com oportunidade de participação supervisionada em

<sup>184</sup> As informações constantes nessa coluna são traduções do conteúdo do General Catalog (George Peabody College for Teachers, [1975?], tradução nossa).

Curso	Descrição <sup>184</sup>
	programas comunitários de Educação Especial. Pode ser repetido por crédito. Permissão do instrutor necessária para a inscrição. De 1 a 8 horas.
Leitura Corretiva	Ênfase em filosofias, abordagens, técnicas e materiais. Serão desenvolvidos programas e materiais correspondentes às informações de diagnóstico específicas. Pré-requisito: matrícula anterior ou concomitante na Educação 343. Cruzada com a Educação 342. 3 horas.
Diagnóstico Clínico	Ênfase no desenvolvimento de proficiência na interpretação e comunicação de descobertas de avaliações educacionais, problemas na construção e administração de testes são incluídos. Necessária aplicação prática. 3 horas.
Orientação Adiantada e Pesquisa	Um curso avançado que trata das tendências atuais, pesquisas e questões sobre dificuldades de aprendizagem. Perspectivas históricas e modelos teóricos estão incluídos. Pré-requisito: SE 280 ou permissão do instrutor. 3 horas.
Leitura e Pesquisa em Educação Especial	Programas individuais de leitura ou pesquisa para estudantes. Pode ser repetido. Necessária autorização do instrutor. 1 a 3 horas.

Quadro 6 – Cursos realizados por Verena Pámela Seidl Kadlec

Fonte: Elaborado pela autora (com base em George Peabody College for Teachers, [1975?] tradução nossa), 2023.

De acordo com as informações presentes no catálogo de 1970/1971, Psicologia Educacional / Crianças Excepcionais, Trabalho de Campo em Educação Especial, Processos Educacionais em Educação Especial, Leitura e Pesquisa em Educação Especial integravam os chamados Cursos Introdutórios, Gerais e Básicos.

Leitura Corretiva e Diagnóstico Clínico eram classificados como básicos na área de “Dificuldades de Aprendizagem, Educação Corretiva e Clínica”, enquanto Introdução a Estudos para Deficientes, Processo de Estudos para Deficientes, Orientação Adiantada e Pesquisa eram específicos desta área.

Os cursos Processo de Estudos para Deficientes (278), Processos Educacionais em Educação Especial (311) e Diagnóstico Clínico (378) requeriam atividades práticas. O estágio era próprio do curso Trabalho de Campo em Educação Especial (312).

No caso específico da professora Verena Pámela, pela análise das descrições dos cursos realizados e na contabilização da carga horária, é possível afirmar que 50% da formação realizada envolveu atividades de caráter teórico-prático, com



aporte teórico amplo das questões relacionadas à Educação Especial e especificidades da área escolhida pela cursista. O caráter teórico-prático e de estudos das áreas da deficiência são informações confirmadas durante as entrevistas com as professoras Leila Nunes, Verena Pámela Seidl e Maria Cecília Carareto, conforme sinalizado mais adiante neste capítulo. Pela ausência de históricos de outros cursistas, não pudemos precisar quais os cursos foram realizados pelos demais profissionais.

Quanto ao período de ocorrência do mestrado, no currículo de Leila Nunes da Plataforma Lattes consta a duração de maio de 1976 a agosto de 1977, o que foi confirmado na entrevista, quando a professora relatou: “A gente foi em maio de 1976 e voltamos em agosto de 1977”, mesmo período presente no currículo de Sylvia Regina Piva<sup>185</sup>. No Despacho de 17 de junho de 1977, o ministro da Educação e Cultura autorizou a prorrogação de afastamento do país de Ernani Vidon, para conclusão do mestrado, entre 31 de maio a 7 de setembro de 1977, como demonstrado na imagem a seguir:



Figura 4 – Despacho do Ministro da Educação e Cultura  
Fonte: Brasil, 1977d, p. 8026.

A comparação entre os dados de Leila Nunes, Sylvia Piva, Verena Kadlec e Ernani Vidon nos permite afirmar que, embora os egressos sejam apresentados como um grupo, o mestrado foi cursado em períodos diferentes. A seguir,

<sup>185</sup> Documento obtido via contato correio eletrônico com o diretor do Departamento de Administração de Pessoal da UFRGS.

continuamos a apresentação de dados relacionados à dimensão acadêmica do curso concluído pelos sujeitos de nossa pesquisa, obtidos a partir das entrevistas.

De acordo com o relato da professora Leila Nunes, a formação foi feita da seguinte maneira:

Era o seguinte: eram ofertadas disciplinas, certo? E nós tínhamos, cada um de nós tínhamos um orientador acadêmico e ele, a gente conversava e dizia as disciplinas que nós tínhamos que fazer. Em geral, a gente fazia três disciplinas por semestre [...] as disciplinas, havia muita exigência, muita leitura, tínhamos que apresentar também oralmente projetos, escrever papers [...]. A gente se ajudava muito [...]. Os colegas, não só brasileiro e também fizemos amizades com outros colegas também americanos e essas disciplinas. [...] A gente teve assim uma visão geral, que eu estou me lembrando. [...] A gente tinha um período para ficar lá. O máximo para ficar lá, na Peabody, eram 18 meses (Entrevista com Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, 2020).

Em Palestra intitulada “Puxando pela memória: histórias da Educação Especial no Brasil”<sup>186</sup>, a professora Leila Nunes, rememorando sua formação no George Peabody, contou ter havido “Iniciação com a Análise Experimental e Análise Aplicada do Comportamento”; “Discussão acerca das questões da integração e dos direitos do indivíduo especial, considerando a abordagem da construção social da deficiência”; “Disciplinas mais relacionadas à DI”; “Planejamento e implementação de programas de ensino desde atividades de autocuidado até alfabetização, dentro dos cânones da Análise do Comportamento”; “Integração do trabalho clínico com o pedagógico: atendimento fisioterápico e fonoaudiológico na própria sala de aula” (Nunes, 2017).<sup>187</sup>

De acordo com a professora Maria Cecília Carareto, a estrutura do curso continha uma disciplina básica somada a disciplinas e estágios realizados dentro da área de ênfase do cursista:

Cada um fez o seu programa [...]. Nós tínhamos uma disciplina obrigatória, tínhamos um número de créditos práticos obrigatórios, certo? Mas o local que você ia fazer estágio dependia do seu interesse e as disciplinas que você fazia dependiam do seu interesse. Eu mesmo procurei as disciplinas na área de distúrbios da aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, como trabalhar com isso e um pouco de alunos com problema de conduta e deficiência auditiva, certo? Então, eu fui fazer Introdução à Audiologia, que a gente nunca tinha aqui no Brasil, sabe? [...] a Introdução à Educação Especial foi a primeira disciplina geral dada para todos nós pelo *staff* lá da universidade [...] gente tinha só essa disciplina de Introdução a Educação Especial,

<sup>186</sup> A Palestra “Puxando pela memória: histórias da Educação Especial no Brasil” fez parte da programação do I Seminário de História da Educação Especial: pesquisas, políticas e formação de professores.

<sup>187</sup> As informações diretamente citadas nesta parte são oriundas dos *slides* da palestra mencionada, gentilmente cedidos pela professora Leila Nunes para compor o corpus documental desta pesquisa.

que era um livro básico assim, do tipo Psicologia do Excepcional, [...] que foi logo traduzido para o Brasil e mandado para cá (Entrevista com Maria Cecília Carareto Ferreira, 2023).

Ainda de acordo com o relato da professora Maria Cecília Carareto, sua formação contou com as seguintes disciplinas:

[...] além da disciplina de Introdução à Educação Especial que foi geral, fiz três disciplinas ligadas a dificuldades de aprendizagem. Duas que eram nível tipo A e B. Era chamada mesmo *learning disability*. E uma que é aquela que me permitiu fazer o estágio, que me fundamentou no estágio, era especificamente o ensino, eu escolhi o de língua matemática [...]. Eu até fiz um outro trabalho ligado à educação infantil, os chamados pré-escola; às crianças de cinco anos, quatro anos, quatro anos e meio, cinco anos; que seria o equivalente ao nosso jardim da infância. Eu também fiz uma disciplina nessa área e nessa área essa disciplina me interessou, porque ela me permitiu fazer o estágio, ela tinha o estágio, ela era mais prática do que teórica também e então eu trabalhei no Centro Kennedy com essas crianças que estavam matriculadas, que tinham deficiência mental e deficiência física, algumas outras não, era só deficiência mental, de grau mais moderado. Então, fiz essas de natureza teórica, e eu fiz uma de audiologia, Introdução à Audiologia. Fiz um nível só de Introdução à Audiologia e trabalhei com uma disciplina, só não estou lembrada como que ela se chamava, [...] voltando à quinta aqui, eu acho que, não tenho certeza, mas eu acho que foi, o estudo de, com J. O. Smith, introdução, problema de comunicação de surdo, não estou lembrada mais como é que era. [...] Mas eu não estou lembrada exatamente ou se foi dois níveis na Introdução à Audiologia, eu tive a parte mais prática, uma segunda que eu fiz lá no Instituto Harris-Hillman,<sup>188</sup> não estou lembrada qual foi a outra, a outra como é que ela chamava, mas se discutia a questão da linguagem, linguagem para surdo [...] (Entrevista com Maria Cecília Carareto Ferreira, 2023).

O “orientador acadêmico” de Leila Nunes foi o professor John Cunningham, atribuído de acordo com a área de interesse da cursista:

[...] eu lembro do nome dele, era John Cunningham. [...] A gente não escolheu. Eles chegaram lá e viram que, como em minha área eu estava interessada em deficiência mental, deficiência intelectual [...], por exemplo, tinha colegas que estavam interessados em estudar deficiência visual, tinha um outro orientador, tinha outros que estavam interessados em deficiência física e tal. [...] como eu disse que queria em deficiência intelectual no caso, naquela ocasião se chamava educação, deficiência mental, eles me atribuíram; [...]. Mas era mais, ele funcionava mais como um orientador acadêmico, entendeu? Em relação às disciplinas que eu deveria tomar. Embora ele não chegasse a determinar “não é isso é o que você tem que fazer” (Entrevista com Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes, 2020).

<sup>188</sup> Na palestra proferida no I Seminário de História da Educação Especial: pesquisas, políticas e formação de professores, realizado na UERJ, em 2017, na qual relatou sobre sua experiência no George Peabody College For Teachers, a professora Leila Nunes, descreveu “a Escola Harris-Hillman, especialmente construída para alunos com deficiência física com seu design ergonômico, com portas largas e paredes fazendo ângulos maiores de 90°.” Para maiores informações sobre a Harris-Hillman School ver: HARRIS-HILLMAN SCHOOL. Nashville, 2023. Disponível em: <<https://harrishillman.mnps.org/>>. Acesso em: 20 out. 2023.

A professora Leila Nunes também relatou que havia um “coordenador” do convênio realizado que acompanhava os cursistas brasileiros:

[...] diga-se de passagem: olha os brasileiros todos, todos se saíram muito bem nos cursos todos. Eles, os professores lá, afirmavam sempre isso, porque tinha um coordenador lá, que era esse tal de doutor Bourjois da área de deficiência visual e ele tinha reuniões às vezes conosco e tudo, e ele dizia que os brasileiros estavam indo muito bem nos cursos e tal e não era nada facilitado, não. A gente tinha as mesmas exigências dos colegas americanos.

[...]

Olha, ele não era propriamente do curso, ele era desse convênio, desse convênio que eles sabiam que a gente tinha esse convênio.

[...]

Então, na verdade, assim. É, esse professor Bourjois, ele foi meio que, foi o coordenador lá na Peabody é..., desse convênio, entendeu? Desse convênio do Cenesp/Capes. Então, a gente precisava de alguém aqui que ficasse responsável lá pelos alunos. Então, ele que arranhou esse curso de inglês que a gente fez um período e ele acompanhava o nosso desempenho [...] (Entrevista com Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, 2020).

Sobre o material didático e as avaliações, as entrevistadas sinalizaram:

Muitos livros, muitos livros, muitos livros, muitos livros. E apostilas também, mas muitos livros (Entrevista com Verena Pámela Seidl Kadlec, 2022).

[...] foi ótimo eu ter trazido esses livros, porque depois quando eu comecei a dar aula na Federal de São Carlos [...] eu usava esses materiais [...] (Entrevista com Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, 2020).

Toda disciplina tinha avaliação escrita.

[...]

Ou escrita ou era um trabalho, um paper [...] ou tinha o dia de avaliação mesmo de prova escrita e tal. Todas eram bem tradicionais, sabe? [...] (Entrevista com Maria Cecília Carareto Ferreira, 2023).

Então, o material que a gente recebia era o que se pesquisava na época lá, era o material que o Centro Kennedy [...] então acompanhava muitos tipos de material, então era material para o ensino prático e fora disso, era literatura da biblioteca. Muitos *papers* e tal.

[...]

[...] tinha o seguinte: era muito texto, muito projeto ou muitos programas, sabe? Então, por exemplo, tinha um programa de Montessori que estava sendo aplicado não sei onde. Então, quando a gente estava produzindo distúrbio de aprendizagem, a gente além de ver o geral que são os livros da biblioteca que traziam as etiologias e as definições e tal, o que a gente encontrava mais eram programas, sabe? Programas, a ideia de programação era muito forte. Vamos programar passo a passo para que eles aprendam a ler mapas, certo? Então, era esse tipo de material e isso era testado, era visto, cada vez que você levava para a sala de aula tinha que fazer anotações e tal porque era o fundamental, [...] o material era um material prático que se usava nos Estados Unidos, testava. (Entrevista com Maria Cecília Carareto Ferreira, 2023).

Eu nem lembro como é que eles chamavam lá, mas era assim, eles davam três perguntas dissertativas [...] que a gente tinha que preparar em casa e apresentar e todo mundo passou por esse processo e, no caso, eu acho que todo mundo chegou a

passar, ou talvez tivesse que refazer uma coisa, mas foi isso [...]. (Entrevista com Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, 2020).

[...] você fazia as disciplinas do ponto de vista teórico, as disciplinas não tinham atividades práticas em si, elas tinham só a teoria, eram seminários, eram provas, eram *papers* e quando você completava seus créditos, você tinha que fazer um exame de proficiência; e esse exame ele tinha em duas modalidades ou três, não sei, uma que que você sorteava o ponto. Você tinha uma lista de dez itens, por exemplo, dez pontos, na hora você sorteava uma e dois ou três arguidores te faziam perguntas sobre a área, aquela área de conhecimento que você escolheu. A outra modalidade você optava por fazer uma prova escrita. Então, eles davam um tema de dissertação, você podia fazer então, em vez de fazer oral, você fazia escrito, certo? E depois defendia também por escrito. E outra era em forma de perguntas, você ganhava os temas, quatro temas, escrevia sobre isso e depois você tinha uma entrevista sobre esses [...] quem escolhia era o aluno [...] os brasileiros de maneira geral preferiam escritos [...] (Entrevista com Maria Cecília Carareto Ferreira, 2023).

As atividades práticas eram supervisionadas, segundo o relato da professora Maria Cecília: “E outra coisa: a gente tinha uma espécie de uma supervisão também, certo? [...] no caso que eu estava desenvolvendo, eu tinha que me encontrar com a minha supervisora responsável. A minha era a área do distúrbio de aprendizagem e a gente discutia: Por que esse material? [...]”.

A formação contava com atividades de estágio e visitas a instituições:

Nós tínhamos umas visitas, eles incentivavam a gente a fazer visitas em algumas instituições. Eu lembro que nessa ocasião, nós fomos visitar uma escola, Harris-Hillman School. Era uma escola toda desenhada para acomodar pessoas, crianças que tinham deficiência física e que usavam cadeira de rodas e tudo. A escola era uma maravilha: as portas eram muito largas e havia espaço suficiente para acomodar. [...] eram turmas pequenas e eles tinham, além da professora de turma, tinha os vários profissionais, por exemplo, a fisioterapeuta ia também na sala para ensinar a professora como é que ela deveria posicionar as crianças; tinha a fonoaudióloga e também fazia estimulação da fala, porque a maioria eram crianças que eram seriamente comprometidas fisicamente, às vezes também oralmente. Tinham muitas crianças com paralisia cerebral lá. Então, foi uma experiência muito bacana [...]. Tinha uma instituição que Francisco conheceu melhor, porque ele até chegou a fazer um pequeno estágio lá, o Cumberland House, que era para crianças com deficiência. Eram crianças que tinham problemas de conduta, problemas sérios de conduta, e a gente chegou a visitar também essa instituição. Chegamos a visitar algumas escolas públicas também, mas eu não lembro bem se era ligado a uma disciplina ou se era uma iniciativa nossa, porque a gente queria conhecer como é que era na realidade essa questão da integração (Entrevista com Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, 2020).

[...] com certeza eu passei pela Harris-Hillman, [...] eu fui num centro especial para deficiente auditivo, depois um colégio, esse colégio eu não sei o nome, não lembro o nome dele, esse colégio que tinha a classe especial que eu fui ensinar sistema métrico, certo? E fora essas três, eu tive atividade, [...] toda semana tinha atividade deste Centro Kennedy, que era a escola de aplicação de lá. Eu não sei se ela tinha nome, mas eu acho que não, eles falavam: “Vamos lá para o Centro”. Do Centro, acho que era a pré-escola lá. Então, eu passei por quatro escolas [...] (Entrevista com Maria Cecília Carareto Ferreira, 2023).

Meu estágio basicamente foi na Cumberland House Residential School, essa escola residencial muito bem-organizada, [...], oito menores em cada casa, eram várias casas dentro de um terreno enorme, sem muro, olha que coisa linda, sem muros, ninguém fugia, não havia caso disso; três professores manhã, tarde e noite dormiam lá. De manhã juntava os oito meninos para fazer o tal [...] conselho ao redor da fogueira, [...] é uma espécie de conselho do fogo. Ali você juntava os meninos, eu e o coordenador professor para traçar o programa do dia para cada um, programa individual - o garoto levanta para, é hoje eu vou fazer isso, eu vou engraxar o sapato, eu vou estudar não sei o que e eles saíam da escola residencial todos os dias pra ir para a escola regular e voltavam para lá. [...] Essa era integração. [...] Essa integração era paulatina. A diretora da escola regular telefonava para Cumberland House para dizer: “Olha, o menino está muito bem hoje, eu acho que dá para ficar mais meia hora, sabe?” Progressivo. Ele estava ressocializando (Entrevista com Francisco de Paula Nunes Sobrinho, 2022).

De forma geral, as entrevistadas Leila Regina Nunes, Verena Pâmela Seidl e Maria Cecília Carareto sinalizaram ser o curso teórico e prático, com uma abordagem em todas as “categorias” da Educação Especial, característica apresentada anteriormente na análise dos catálogos:

[...] não tinha disciplinas ligadas com metodologia de pesquisa não, era mais um curso digamos teórico, mas um curso também ligado na prática. De como é que faz para ensinar crianças assim... Como é que lida com crianças com desordem de comportamento (Entrevista com Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, 2020).

[...] fui para o Peabody College e lá cursei Educação Especial e com foco em dificuldade de aprendizagem, mas lá a abordagem era de todas as áreas de Educação Especial, não só de problemas de aprendizagem e assim foi um ano lá para fazer o mestrado. (Entrevista com Verena Pâmela Seidl Kadlec, 2022).

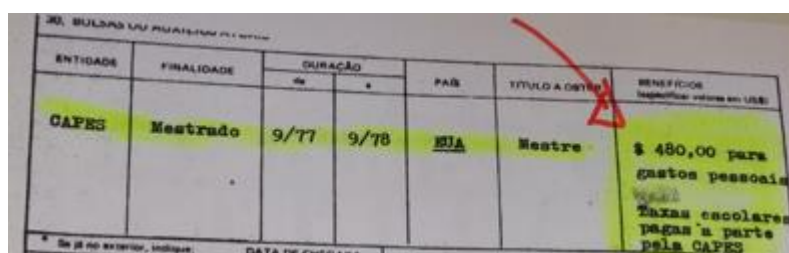
Ele era um curso teórico, certo? Era um curso teórico. Ele tinha essa disciplina geral que eu falei para você, todos nós fizemos e depois a gente fazia nossa disciplina de interesse. [...] a parte prática foi dada uma atividade da gente ir conhecer nessa área de interesse o que se fazia nos Estados Unidos. Então era mais uma espécie de estágio, certo? Então eu, por exemplo, fui fazer estágio no Harris-Hillman que trabalhava com pessoas com deficiência física, e tinha uma área da deficiência múltipla e lá tinha as pessoas com deficiência mental, então o fato de você ir lá conhecer, passar uns dias e fazer alguma coisa já era considerado crédito dos estágios. Foi para uma escola onde tinha começado a integração de alunos com chamado *learning disability*. Então lá também encontrei, inclusive lá eu tive que desenvolver um programa durante um semestre tentando ensinar para um grupo de crianças com deficiência mental um sistema métrico. Por quê? Porque eles estavam implantando o sistema métrico como uma disciplina necessária para o conhecimento geral de todos os alunos da formação básica e eu desenvolvi um programa para ensinar o sistema métrico — centímetro, decímetro, essas coisas assim. Então, a gente tinha uma parte prática e tinha também uma parte de observação mesmo para conhecer os projetos, isso era a parte prática; além disso, a gente tinha as disciplinas que a gente escolhia dentro da oferta que eles tinham de disciplinas, (aí) o grupo separava, cada um ia para um canto. Você pegava as disciplinas que te interessavam [...] (Entrevista com Maria Cecília Carareto Ferreira, 2023).

Quanto à duração do curso, Maria Cecília Carareto respondeu: “[...] a temporalidade era mais ou menos de três a quatro meses cada bloco; eu acho que nós fizemos em três períodos mais um pra ser as defesas, foi mais ou menos isso”. A afirmativa da professora Maria Cecília permitiu confirmar a temporalidade do curso expressa no histórico de Verena Pâmela, como apresentado anteriormente neste capítulo. Na imagem 1 consta a informação do período de 13 meses para as bolsas. O curso era frequentado por pessoas de países diversos, conforme sinalizado nas entrevistas das professoras Verena Pâmela e Maria Cecília:

Olha, havia pessoas da América do Sul, havia pessoas da África, não vou lembrar de países específicos, mas eu lembro de africanos, americanos obviamente, os brasileiros obviamente que nós éramos em... não vou lembrar exatamente quantos, mas eu imagino que nós éramos em torno de 15<sup>189</sup> brasileiros nesse período, de várias partes do Brasil, [...] seria leviano da minha parte tentar citar outros países sinceramente, me ficou muito claro os sul-americanos e os africanos, isso foi, isso fica muito claro para mim ainda, mas os demais eu não vou lembrar não (Entrevista com Verena Pâmela Seidl Kadlec, 2022).

[...] tinha angolanos, tinha pessoal da África, [...]. Acho que tinha um do Egito, tinha um príncipe da Arábia Saudita que todo mundo falava que o príncipe vivia escoltado e cheio de coisas e tal [...]. Agora não lembro, por exemplo, de outros países. [...] Também tinha da Índia. São esses países que eu me lembro que tinha, mas da Europa mesmo eu não lembro de ninguém. Eram mais os periféricos ali (Entrevista com Maria Cecília Carareto Ferreira, 2023).

Com relação ao financiamento do curso, os entrevistados relataram a concessão de bolsa integral, o que possibilitou o custeio de todas as despesas pessoais durante o período da formação, como aluguel do apartamento, alimentação, compras de materiais didáticos. Documento cedido por Verena Seidl permite confirmar tal informação, como pode ser comprovado na imagem abaixo:



ENTIDADE	FINALIDADE	DURAÇÃO		PAÍS	TÍTULO A OUTRO	BENEFÍCIO (especificar valores em US\$)
		de	a			
CAPEF	Mestrado	9/77	9/78	BIA	Mestre	\$ 480,00 para gastos pessoais Taxas escolares pagas a parte pela CAPEF

Figura 5: Comprovante de taxas

Fonte: Acervo pessoal de Verena Pâmela Seidl Kadlec.

<sup>189</sup> Embora houve a referência a 15 pessoas como integrantes do grupo formado no George Peabody College for Teachers, pela análise realizada nesta tese foi possível confirmar os nomes de 14 egressos do mestrado no George Peabody.

O comprovante confirma a concessão de bolsa para gastos pessoais no valor de 480 dólares, as taxas escolares eram financiadas à parte, pela Capes.

[...] custeou minha alimentação, custeou a compra de livros, então eu não vou lembrar de valores, mas certamente foi uma bolsa excelente, porque eu não precisei trabalhar e consegui fazer o curso tranquilamente, sem nenhum atraso, entendeu? (Entrevista com Verena Pámela Seidl Kadlec, 2022).

Não sei se eram 500 dólares [...]. Como nós tínhamos nosso salário de professores universitários. [...]. Então, a gente tinha uma vida confortável. O que a gente recebia dava bem para a gente viver (Entrevista com Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, 2020).

Bom, na realidade a gente tinha tudo dado. [...] vinha uma espécie de bolsa, bolsa manutenção, vamos chamar isso. É alguma coisa que naquela época era quatrocentos, [...] uns 400, 500 dólares, era isso, era uma bolsa manutenção, você comia, você comprava livros [...] (Entrevista com Maria Cecília Carareto Ferreira, 2023).

A moradia era disponibilizada em dois espaços distintos, para casados e solteiros:

Eu morei nas instalações da universidade, num apartamento que era oferecido a pessoas, casais, porque eu era casada, era um apartamento excelente, duplex. Um apartamento de dois quartos, com aquecimento e ar-condicionado central naquela época; era para todo mundo, todo mundo tinha direito a esse apartamento. (Entrevista com Verena Pámela Seidl Kadlec, 2022).

Porque a gente morava num complexo de apartamentos, que eles chamavam de *townhouse*, é um apartamento que tinha dois andares, embaixo era sala, cozinha e corredorzinho e depois tinha a escada, em cima eram dois quartos e o banheiro. Então, a gente ficou acomodado nessas *townhouses*, que era assim, era separado, tinha o complexo do *married student* que era só para estudantes casados, mas as colegas que eram solteiras ficavam num outro complexo, num outro prédio inclusive, um era um tal de Garrison e o outro agora não estou lembrando. Aí elas moravam, algumas moravam sozinhas, outras chegaram a morar com alguma americana também (Entrevista com Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, 2020).

Diferenças foram percebidas quanto às experiências dos egressos ao longo da formação. No caso de Leila Nunes e Francisco Nunes houve um período de adaptação ao idioma; Verena, por sua vez, não precisou desse momento, pois dominava o inglês e tinha uma experiência anterior de moradia no exterior.

Olha, eu já tinha tido experiência de viver fora, porque eu vivi na Inglaterra, vivi em Londres durante um ano, mas tempo atrás, então não foi assim uma novidade tão grande, eu já tinha experiência de morar fora; eu tenho a minha língua mãe é o inglês, então foi muito fácil para eu chegar, porque eu já dominava a língua, então isso obviamente facilita muito a vida da gente. Eu fui muito bem recebida, tanto pela universidade quanto pela comunidade, eu não tenho nenhuma experiência que eu diga “não, foi horrível! Foi negativo!” É, enfim, não tive. Não tive nenhum momento



de discriminação por ser brasileira [...] (Entrevista com Verena Pámela Seidl Kadlec, 2022).

[...] nós fizemos um período, acho que de uns dois meses iniciais ou três para aprimorar um pouco o inglês e depois pronto. Aí já entramos para fazer os cursos (Entrevista com Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, 2020).

Uma questão pertinente ao nosso estudo é a avaliação do curso por parte dos sujeitos da pesquisa, pois, por meio da bibliografia, essa temática já havia sido explicitada. Para Leila Nunes, o mestrado no George Peabody College contribuiu para seu “crescimento pessoal” e para atender as exigências do vínculo empregatício:

Foi, digamos, fundamental. Ela foi fundamental por quê? Porque eu acho que ela me ajudou a me inserir na, vamos dizer, entrar mais a fundo na Educação Especial, não é? [...] Então eu digo o seguinte: essa experiência do mestrado lá foi fundamental. Fundamental, até por exemplo, para meu crescimento pessoal e também para atender as exigências da universidade que me abrigava (Entrevista com Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, 2020).

Para Verena, a formação teve um caráter de “instrumentalização” complementado por formações posteriores:

Olha, eu acho que foi um divisor de águas, na verdade, me deu toda a instrumentalização que eu precisava. Obviamente que, depois disso, eu fiz a formação em psicopedagogia pelo Centro de Psicopedagogia Brasileiro, depois eu fiz a formação de psicopedagogia de Buenos Aires, em que eu ia pra lá e voltava, então eu fui nessa área da psicopedagogia e depois eu fiz cinco anos de formação, além de cursos mais curtos, esses são os maiores; fiz ainda o Instituto de Terapia de Família e também era um curso mais longo de três anos e depois cinco anos de formação psicanalítica, então eu fui na verdade complementando, enfim... conteúdo importante para minha profissão.

Porque eu acho que o Peabody College me deu uma instrumentalização imensa, imensa mesmo, [...] foi uma formação maravilhosa, esse ano em Peabody foi um divisor de águas, foi assim, me deu um estofo profissional imenso (Entrevista com Verena Pámela Seidl Kadlec, 2022).

Para Maria Cecília, de acordo com o trecho reproduzido a seguir, o mestrado impactou na configuração de um pensamento voltado para a educação escolar na Educação Especial brasileira, a partir da existência de recursos humanos formados na área da educação em universidades e em secretarias de educação:

Especificamente o mestrado. Olha, eu diria que houve um significativo avanço, começaram a aparecer os cursos, tivemos vários cursos de especialização, cujas pessoas eram de fundações ou eram, que lidavam com a Educação Especial, ou eram de ensino superior. Trabalhavam no ensino superior, foi criada a habilitação na Educação Especial, [...] conseguiu criar uma massa crítica de profissionais que investiu na Educação Especial, partindo da formação do professor nos cursos de Pedagogia, eu acho que isso fez uma grande diferença, a diferença entre aquele professor [...] que tinha recebido algumas informações de um curso psicoeducacional

mais médico do que pedagógico, que capacitava e reproduzia esse mesmo modelo [...]. Então, eu acho que foi o momento da virada para a preocupação com a educação, a educação escolar que eu estou falando, dá acesso a essa população de educação escolar. Para mim, isso foi a virada. Hoje, se fala em escola, eu falo em educação escolar para as crianças com deficiência. Antes, não se falava, só se falava em classe especial, [...]. É lógico que ainda estamos longe do que a gente gostaria que fosse, mas esse programa garantiu, eu acho, essa virada porque pegou gente de universidade, ligado à área de formação de recursos humanos para a educação, certo? E essas pessoas vieram com a cabeça e o intuito de fazer isso nos lugares em que elas tivessem que trabalhar. Então essa grande maioria conseguiu ir para as secretarias de educação e deixar uma marca diferente da educação de pessoas com deficiência. Eu acho que aí foi a virada, certo? (Aí) os cursos foram reconhecidos de educação para a formação, habilitação de Educação Especial e é tudo uma cadeia, se começa, se tem recursos humanos que vai tocar [...] os nossos alunos do curso de especialização não eram basicamente pessoas atuando com classes especiais ou com crianças, na realidade eram agentes que estavam coordenando certos espaços que tinha a ver com educação. Então, tinha muito psicólogo, tinha, mas a preocupação era educacional; tinha terapeuta ocupacional, tinha, mas a preocupação era como podemos alavancar a questão escolar, porque nós, eu acho que esses quinze que foram, em sua grande maioria veio com espírito de formação escolar, como a gente pode abrir escolas para essas pessoas que não estão tendo acesso à escolaridade ou muito precariamente, eu acho que o grande impacto desse curso nessa área, certo? (Entrevista com Maria Cecília Carareto Ferreira, 2023).

Maria Cecília considera que o impacto do programa de formação de recursos humanos para configuração da Educação Especial no Brasil foi a inserção do tema no âmbito da formação geral de professores:

Começou, por exemplo, a pensar que há necessidade de formação de professores nessa área mais articulados com o curso, dentro do curso de Pedagogia, com a educação escolar brasileira. Então, nós participamos de alguns desses cursos, mas os nossos principais alunos foram pessoas que estavam em cargos de secretaria, direção de escola, coordenações pedagógicas que começaram a ver essa necessidade; nós pouco trabalhamos, eu diria entre aspas, com o professor que estava lá no dia no dia a dia com as crianças. Nós fomos, tínhamos basicamente a Capes, fez o papel dela de basicamente financiar e apoiar as formações desses recursos humanos, de gestão escolar e para garantir que eles garantissem a formação do professor e paralelo a isso, o aparecimento dessas disciplinas de Educação Especial nos currículos de formação das pessoas que iam para a escola diretamente para a sala de aula. E através, posteriormente, mas muito rapidamente através da formação de professores na área de Educação Especial, uma habilitação para a Educação Especial. Eu não sei se isso foi bom ou mau, mas eu acho que, do jeito que a situação era, eu acho que foi um avanço. Hoje em dia eu acho que a gente gostaria que todas as pessoas que fazem educação, que vão para a educação tinha que ter alguma coisa nessa área, mas por enquanto, eu acho que nós demos um passo muito grande, muito grande, é que não existia. Quando se queria, por exemplo, você queria montar uma escola numa cidade de médio porte, você tinha que recorrer ao esquema de possibilidade do pessoal da Apae de São Paulo, porque era uma referência. É, se organizar para ir lá capacitar os que disponham a trabalhar na escola para fazer aqueles cursinhos rápidos de 80 horas, 90 horas e botar para eles, trabalhando com as crianças, a vertente médica não mudava dentro da escola, sabe? Era sempre ela mesma e eu acho que esse curso veio dar uma outra cara para Educação Especial no Brasil. Esse curso que eu falo é esse movimento criado pela Capes naqueles anos de 76, 77, vejo isso muito, muito forte. Eu acho, hoje em dia, você tem uma demanda de alunos para se formar em

Pedagogia, nas habilitações bastante grande (né?). E começou assim, inclusive durante um certo tempo as próprias Apaes ou centros de reabilitação começaram a mandar seus funcionários para fazer o curso de habilitação na universidade na área de educação em Educação Especial; muitos coordenadores de escolas especiais foram nossos alunos aqui nesse interior dessa região, por exemplo; depois os professores deles começaram a ser ex-alunos do curso de Pedagogia, habilitação com deficiência de algum tipo e hoje são professores de pós-graduação em universidades como na UFSCar e tal. Então, nós temos a honra vê-los já num outro nível, de mostrarmos que a área era necessária e que precisou ser expandida. E esse foi um programa muito bem-feito porque ele deu uma coisa, ele foi muito aberto, ele deu muita liberdade para quem foi e quem voltou fazer as coisas segundo as suas necessidades. E eles mandaram nesse programa, por exemplo, a Maria do Carmo de Minas Gerais, Belo Horizonte, trabalhava na fundação educacional (né?). A Sylvia Piva, agora os nomes começam a vir, lá no Rio Grande do Sul também de uma fundação. Então, essas pessoas colocadas nesses lugares e voltando com uma outra cabeça e uma outra possibilidade começaram a fazer diferença, eu acho que foi feita a diferença, foi feita uma diferença muito grande. Então, eu acho que o impacto maior foi que nós conseguimos colocar a educação das crianças, dos jovens, da pessoa com deficiência no âmbito da formação geral de professores, essa foi a grande diferença, [...] (Entrevista com Maria Cecília Carareto Ferreira, 2023).

Pelas palavras de Leila Nunes, Verena Pâmela Kadlec e Maria Cecília Ferreira, a formação realizada no George Peabody College for Teachers contribuiu de forma significativa tanto para a trajetória pessoal das professoras envolvidas quanto para a consolidação da Educação Especial brasileira. Tal avaliação reforça os apontamentos das autoras e autores com quem dialogamos nesta pesquisa.

A análise da formação docente disponibilizada para a Educação Especial, com base nas informações dos cursos dos catálogos do George Peabody College for Teachers e das entrevistas, permite indicar o caráter formativo do mestrado com primazia para atuação docente e não para pesquisa, esta estaria direcionada para o doutorado.

As falas das pessoas entrevistadas indicaram o caráter prático e amplo da formação ofertada, voltada para as diferentes “categorias” de excepcionalidade (áreas de interesse). As atividades práticas e os estágios permitiam aos cursistas a inserção nas metodologias adotadas no sistema educacional dos EUA em relação à Educação Especial.

O mestrado foi realizado no período de um ano, custeado pelo governo brasileiro, com três blocos de disciplinas (cursos), sendo integralizado a partir de uma disciplina geral (Introdução à Educação Especial) e disciplinas escolhidas a partir da área de interesse do cursista, com atividades práticas, de estágio e visitas a instituições educacionais. Portanto, uma formação realizada a partir da

fundamentação teórica aliada à prática, através das visitas para conhecer instituições e as metodologias aplicadas na educação de pessoas com deficiências.

A análise efetuada neste terceiro capítulo permite concluir que a formação no George Peabody College for Teachers correspondia ao perfil profissional planejado para o momento histórico da Educação Especial brasileira na década de 1970: o formador com a titulação de mestre e os conhecimentos teórico-práticos para a docência no nível superior para formar outros profissionais para atuação nas instituições educacionais e nas secretarias de educação.

Além disso, o George Peabody College for Teachers era uma instituição reconhecida na formação docente para Educação Especial e situada nos EUA, país parceiro do Brasil em diversos acordos para formação de profissionais ao longo da história brasileira. O George Peabody foi também local de estudos de doutorado dos egressos Leila Nunes e Francisco Nunes, assim como do mestrado e doutorado da professora Maria Amélia Almeida, profissionais que são referência na Educação Especial brasileira. O fato confirma a importância do George Peabody College for Teachers como local de preparo profissional para a Educação Especial.

Embora tenhamos apresentado o George Peabody como instituição de referência, com base nos documentos e nas entrevistas, o que pode transmitir um sentido de supervalorização, pontuamos a consciência de que a instituição poderia ter problemas não identificados na pesquisa. Chamamos a atenção do leitor para uma questão: as discussões apresentadas neste capítulo foram possíveis a partir da complementaridade entre as fontes utilizadas, ou seja, as informações dos catálogos do George Peabody College for Teachers foram complementadas pelas entrevistas, tendo em vista não termos acessado outros documentos para investigação do currículo do curso.

Finalizado este capítulo, no qual trabalhamos o histórico do George Peabody College e a análise dos cursos da Educação Especial presentes nos catálogos de 1970/1971 1976/1977, 1979/1980, no próximo, apresentamos os dados relacionados aos egressos do curso, a partir do exame de suas trajetórias profissionais.

## 4

### Egressos do curso: passado e presente

Neste capítulo, apresentamos resultados relacionados com o objetivo de averiguar quais profissionais cursaram o mestrado no George Peabody College for Teachers. Egressos considerados integrantes de um primeiro grupo de uma formação específica para atuação no nível superior na Educação Especial, a partir de ações adotadas pelo governo brasileiro.

Para dar conta do objetivo proposto, trazemos informações relacionadas com formação, titulação e atuação profissional dos sujeitos da pesquisa, resultados obtidos a partir dos dados das análises documental, bibliográfica e das entrevistas. Buscamos responder às questões: quem são os egressos? Como construíram suas trajetórias após o curso? Como contribuíram para a constituição e consolidação da Educação Especial brasileira? O capítulo está dividido em duas partes: na primeira, analisamos os dados dos egressos até a conclusão do mestrado; na segunda, as trajetórias profissionais após a formação.

#### 4.1

##### Trajetórias antes da formação de mestrado

Para apresentar os egressos do curso de mestrado do George Peabody College for Teachers, dialogamos com as considerações feitas pelo professor doutor José Geraldo Silveira Bueno,<sup>190</sup> em *live* exibida no dia 23 de novembro de 2021, da série “Memória Viva da Educação Especial”, realizada pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE).

Ao analisar o que denominou de “trajetória da constituição da Educação Especial como campo educacional e acadêmico” e com base nos apontamentos do sociólogo alemão Wolf Lepenies a respeito das exigências para a constituição do campo científico, Bueno expôs o que chamou de “[...] primeira geração de acadêmicos formados no nível superior em pós-graduação [...]” (Bueno, 2021, 26

---

<sup>190</sup> Vide:: BUENO, J. G. S. **Currículo Lattes**. [Brasília, DF], 2 dez. 2023. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7661176986869406>>. Acesso em: 10 dez. 2023; BUENO, J. G. S. **Orcid**. [S. l.], 2 jun. 2022. Disponível em: <<https://orcid.org/0000-0002-8285-4135>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

min 43 s) e, dentre os nomes citados, indicou Francisco Nunes Sobrinho, Leila Nunes, Julio Romero Ferreira e Maria Cecília Carareto Ferreira (Bueno, 2021).

Para Bueno, esses acadêmicos “[...] foram significativos na constituição do campo da Educação Especial, tanto do ponto de vista da política educacional quanto do ponto de vista acadêmico” (Bueno, 2021, 10 min 34 s), pois participaram da “[...] incorporação da Educação Especial pelos programas de pós-graduação em educação [...]” (Bueno, 2021, 18 min 35 s), da “divulgação científica” quanto da “criação da Revista Brasileira de Educação Especial” e da “representatividade científica” materializada em dois espaços: o Grupo de Trabalho Educação Especial (GT 15 – Educação Especial) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) (Bueno, 2021).

O autor classificou os acadêmicos em três grupos e indicou o primeiro como constituído por aqueles que realizaram o curso no exterior, sob a vigência do Programa Capes/Cenesp, no contexto da “[...] falta de quadros para formação do formador do formador, [...] havia dificuldade para as universidades criarem programas de formação, mesmo com as habilitações vigentes [...]” (Bueno, 2021, 22 min 43 s).

Com base na importância atribuída por Bueno aos “acadêmicos” para a constituição da Educação Especial como campo educacional e acadêmico e porque as proposições do autor se coadunam com nosso estudo, iniciamos a apresentação dos egressos com as informações do quadro a seguir:

	Nome	Graduação	Instituição de origem <sup>191</sup>	Área de ênfase <sup>192</sup>	Instituição após o mestrado <sup>193</sup>
1	Maria Cecília Carareto Ferreira	Psicologia	UnB	Dificuldade de aprendizagem	UNIMEP
2	Julio Romero Ferreira	Psicologia	UnB	Deficiência mental	UNIMEP

<sup>191</sup> Instituição de vínculo do cursista no período anterior à realização do mestrado, seja como professor, estudante ou integrante do setor da Educação Especial de secretarias de educação. Ao longo do texto, esses vínculos são explicados.

<sup>192</sup> As informações desta coluna foram extraídas dos Currículos Lattes ou das entrevistas.

<sup>193</sup> Instituição de atuação do egresso após a conclusão do mestrado - consideramos o período imediatamente posterior ao mestrado, outras informações são apresentadas ao longo do capítulo.

	Nome	Graduação	Instituição de origem <sup>191</sup>	Área de ênfase <sup>192</sup>	Instituição após o mestrado <sup>193</sup>
3	Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes	Psicologia	UFSCar	Deficiência mental	UFSCar
4	Francisco de Paula Nunes Sobrinho	Psicologia	UFSCar	Distúrbios de comportamento	UFSCar
5	Gleide Peixoto	_____	UFPE	_____	UFPE
6	Neide Magalhães	_____	UFMG	_____	UFMG
7	Ernani Vidon	Letras	IBC	Deficiência visual	UNESP - Marília
8	Maria José Figueira de Saboya	_____	Secretaria de Educação (RJ)	_____	PUC/Rio
9	Graça Valadares	_____	Secretaria de Educação (PE)	_____	_____
10	Sylvia Regina Piva	Filosofia Psicologia	Secretaria de Educação (RS)	Dificuldades de aprendizagem	PUC/RS UFRGS
11	Maria Conceição Dianese	_____	Secretaria de Educação (DF)	_____	_____
12	Maria do Carmo Menicucci de Oliveira	Pedagogia	Secretaria de Educação (MG)	_____	_____
13	Verena Pâmela Seidl Kadlec	Pedagogia	PUC-Rio	Dificuldade de aprendizagem	PUC-Rio UFRJ
14	Vera Margarida Moscoso Araújo	Pedagogia	PUC-Rio	_____	Estácio

Quadro 7 – Egressos do George College for Teachers – Mestrado

Fonte: Elaborado pela autora (com base no Currículo Lattes, nas entrevistas e Autran; Loureiro, 2010), 2023.

A título de organização do quadro 7, dividimos os egressos do curso em três grupos de acordo com as instituições de origem e atuação:

## a) instituições públicas de ensino:

— Maria Cecília Carareto Ferreira, Julio Romero Ferreira, Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes, Francisco de Paula Nunes Sobrinho, Gleide Peixoto, Neide Magalhães, Ernani Vidon (docentes);

## b) secretarias de educação:

— Maria José Figueira de Saboya, Graça Valadares, Sylvia Regina Piva, Maria Conceição Dianese, Maria do Carmo Menicucci de Oliveira (cargos em secretarias de educação);

## c) instituição privada de ensino:

— Verena Pámela Seidl Kadlec e Vera Margarida Moscoso (estudantes da graduação em Pedagogia).

Dentre os 14 egressos, apenas duas eram oriundas de uma instituição privada: a PUC-Rio. Há duas explicações para esse fato: a prerrogativa da formação para os quadros da burocracia estatal e o lugar de prestígio e interlocução da PUC-Rio com o Cenesp. As respostas foram confirmadas no relato da professora Ilza Maria Ferreira Pinto Autran,<sup>194</sup> como exposto no trecho transcrito a seguir:

[...] nós fomos, eu e Hedy Vasconcelos, a uma reunião no Cenesp e ouvimos lá a pessoa do CNPq, da Capes falar sobre as bolsas, o programa, uma reunião grande. E Hedy, como diretora do Departamento de Educação, questionou por que a PUC não tinha sido contemplada com bolsa, por que não tinha sido feito convite à PUC, uma vez que a PUC tinha sido a primeira universidade no Brasil a oferecer essa habilitação. Explicaram que não, que a prioridade eram instituições públicas, e nós dissemos “Sim, tudo bem, mas sobraram três bolsas”. Eles haviam dito que tinham três bolsas, não tinham conseguido cobrir todos os oferecimentos de todas as bolsas, e nós dissemos “Então, nós temos uma contraproposta: por que não oferecer essas três bolsas que vão se perder à PUC?” [...] no fim deu certo. Essas três bolsas foram oferecidas à PUC. [...] fizemos convocação por telefone com os ex-alunos todos [...] marcamos uma reunião num sábado de manhã e nessa reunião colocamos: “Então, olha, vocês têm que se decidir rápido, porque o prazo é até dia tal”, não me recordo, mas era um tempo muito curto; evidentemente que tinha que ter determinados pré-requisitos, saber inglês (né?). E algumas pessoas se interessaram. Eu e Hedy então entrevistamos as pessoas, escolhemos três pessoas, três bolsistas: Ana Teresa, que eu não me recordo o sobrenome, porque essa desistiu na última hora; a Verena Pamela Kadlec, que tinha sido aluna de graduação, uma aluna muito querida, muito competente, muito boa, sabia inglês muito bem, o pai era inglês inclusive; e uma

<sup>194</sup> Ilza Maria Ferreira Pinto Autran possui doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, concluído em 1997; mestrado em Educação Especial realizado na University of Illinois, Champaign - Urbana, EUA, com conclusão no ano de 1972; graduada em Psicologia pela School of Liberal Arts and Sciences também da University of Illinois em 1971. Iniciou a trajetória acadêmica como professora do nível superior na Universidade Santa Úrsula. Atuou como docente da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro de 1973 a 2012. A experiência profissional foi realizada na Psicologia da Educação e Educação Especial. Vide: AUTRAN, I. M. F. P. **Currículo Lattes**. [Brasília, DF], 17 maio 2021. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2259989857147589>>. Acesso em: 23 out. 2023.



terceira que era Vera Margarida Moscoso de Araújo, que também tinha estudado inglês [...]. E a Vera e a Verena foram, Ana Teresa desistiu na última hora, uma questão pessoal, alegou um problema pessoal e não viajou. E as duas foram e completaram [...], fizeram o mestrado, voltaram (Entrevista com Ilza Maria Ferreira Pinto Autran, 2021).

A professora Ilza refere-se à Habilitação em Educação Especial, do curso de Pedagogia da PUC-Rio, no qual essa designação passou a ser utilizada a partir do ano de 1972, em substituição a Habilitação de Educador de Excepcionais, criada no ano de 1970 e encerrada em 1990, quando da reformulação da grade curricular do curso de Pedagogia da universidade (Autran; Loureiro, 2010).

A Habilitação de Educador de Excepcionais foi implantada com base no parecer 252/69 (Brasil, 1969b) e, segundo Autran e Loureiro (2010), a partir dos dados da entrevista realizada com o professor José Carmello Braz Carvalho,<sup>195</sup> os fatores para implementação dessa habilitação foram:

O primeiro deles foi o conhecimento de estatísticas internacionais que acusavam um percentual de cerca de 10 a 15% da população mundial com diferentes deficiências. Um segundo fator foi o reconhecimento da realidade da população de deficientes, não atendida pela escola, a partir de pesquisa realizada no Brasil. Além disso, havia duas professoras do Departamento de Psicologia, a psicóloga Maria Helena Novaes e a psicóloga Olívia da Silva Pereira, e a assistente social Sonia Junqueira, professora do Departamento de Serviço Social, que deram impulso à proposta na PUC, uma vez que atuavam na área de Educação Especial do MEC (Autran; Loureiro, 2010, p. 3).

A PUC-Rio pode ser considerada pioneira ao instituir a Habilitação de Educador de Excepcionais, em 1970,<sup>196</sup> no ano seguinte ao parecer 252/69. O pioneirismo da instituição pode ser explicado pela presença de nomes importantes da Educação Especial educação na PUC-Rio, conforme Autran e Loureiro (2010) no trecho acima. Além disso, o fato de estar localizada no estado do Rio de Janeiro, onde havia instituições reconhecidas de Educação Especial, como a Sociedade Pestalozzi do Brasil e o Cenesp. Exemplo disso é Olívia da Silva Pereira, professora da PUC-Rio com experiência na Sociedade Pestalozzi do Brasil, assessora na área

<sup>195</sup> José Carmello Braz de Carvalho é professor emérito da PUC-Rio. Graduado em Pedagogia pela PUC-Rio (1963), mestrado em International Development - Stanford University (1971) e doutorado em Educação - Stanford University (1976). Vide: CARVALHO, J. C. B. **Currículo Lattes**. [Brasília, DF], 24 mar. 2011. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2365306257120477>>. Acesso em: 23 out. 2023.

<sup>196</sup> Casagrande (2020) enumerou os cursos de habilitação ocorridos nas instituições de Educação Superior brasileiras no início da década de 1970, entretanto não trouxe informações sobre a Habilitação de Educador de Excepcionais. Segundo Autran e Loureiro (2010, p. 3), “Esta habilitação destinava-se 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.” Silva (2018) indicou como “resultado negativo” o fato da PUC-Rio não ter mantido o número de pesquisas (teses e dissertações) na Educação Especial.

de “deficiência mental” e coordenadora do Projeto Capacitação de Recursos Humanos do Cenesp (Autran; Loureiro, 2010; Batista, 2019; Pletsch; Batista; Avila, 2023).

Como era prioritário destinar as bolsas para instituições públicas, as outras instituições contempladas foram universidades públicas e secretarias de educação. No primeiro caso, para a formação de um quadro de professores para atuação nas universidades; no segundo, para constituição dos setores de Educação Especial nas secretarias de educação. No recorte da entrevista da professora Leila Nunes a seguir, as ponderações presentes neste parágrafo podem ser confirmadas:

[...] na verdade, não teve nem processo seletivo, porque eu recebi o convite. E eles não exigiram nada, nem exigiram que a gente tivesse o TOEFL, não exigiram como normalmente exigem [...]. Ainda mais indo para fora e eles não exigiram na ocasião absolutamente nada, porque **eles queriam ter pessoas que estavam envolvidas nas universidades ou nas secretarias de educação, que tivesse uma área de interesse, uma ligação com a Educação Especial e que se dispusesse a fazer esse curso** (Entrevista com Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes, grifo nosso, 2020).

O trecho grifado da transcrição tem o mesmo teor das justificativas legais para a promoção da formação em nível de pós-graduação apresentado nos documentos oficiais, ou seja, a instituição da formação de professores e técnicos especializados para a Educação Especial (Brasil, 1974a, 1976a).

Após essas considerações iniciais, passamos a apresentar os dados relacionados à formação acadêmica e à trajetória profissional dos sujeitos da pesquisa. Iniciamos com os egressos oriundos das instituições públicas de ensino.

Maria Cecília Carareto Ferreira possui graduação em bacharel em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB) (1970) e graduação em Psicologia pela mesma universidade no ano de 1971. O mestrado foi realizado com ênfase em dificuldade de aprendizagem, com título obtido em 1977. O doutorado, cursado na Unicamp abordou a “deficiência mental”, na área da Educação, subárea de Ensino-aprendizagem, especialidade em Práticas Pedagógicas em 1994.<sup>197</sup>

Julio Romero Ferreira é graduado em Psicologia pela UnB (1971). O mestrado foi concluído em 1977, com foco em “deficiência mental”. Doutorou-se na Unicamp, também com a temática da deficiência mental, na área da Educação,

<sup>197</sup> Informações extraídas do currículo disponível na Plataforma Lattes, com última atualização datada de 9 de março de 2007. Cf. FERREIRA, M. C. C. **Currículo Lattes**. [Brasília, DF], 9 mar. 2007. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9282843183454308>>. Acesso em: 20 out. 2023.

subárea de Fundamentos da Educação e especialidade em Filosofia da Educação, em 1989.<sup>198</sup>

Maria Cecília Carareto Ferreira e Julio Romero, no período de ingresso no mestrado, eram professores da UnB. Como professora colaboradora da UnB, Maria Cecília esteve vinculada ao Departamento de Psicologia, como docente das disciplinas Psicologia da Aprendizagem, Psicologia da Adolescência e Psicologia do Excepcional, entre os anos 1971 e 1975; realizou Estágio Supervisionado de Psicologia Aplicada à Educação em 1974; atuou na gestão nos cargos de chefe de Departamento em substituição (1/1973-2/1973) e de subchefe de Departamento (6/1973 a 2/1974).

Julio Romero Ferreira, como professor colaborador, atuou no Departamento de Psicologia da UnB no ensino da disciplina Psicologia da Aprendizagem, no período de 1970 a 1977, na graduação em Psicologia. Sobre sua trajetória profissional antes da realização do mestrado no George Peabody College, Maria Cecília Carareto Ferreira expôs:

Antes do mestrado, eu trabalhava na Universidade de Brasília, UnB; eu estava lá como professora colaboradora, após ter feito a graduação lá mesmo em Psicologia e, como professora colaboradora, eu trabalhava com desenvolvimento humano, teorias da aprendizagem e trabalhava também com as disciplinas de Psicologia do Excepcional como chamávamos na época; e também colaborava com os estágios, as atividades práticas que apareciam na área [...], porque ela tinha alguns créditos práticos de Psicologia do Excepcional (Entrevista com Maria Cecília Carareto Ferreira, 2023).

A escolha pela formação em Psicologia é fruto da experiência como professora de uma estudante com dificuldade de aprendizagem após o curso normal, realizado no Colégio Santo André em São José do Rio Preto, em São Paulo:

Eu não tinha experiência prévia na área. Eu fui para a Psicologia, mais ou menos, encantada por um trabalho particular que eu fiz com uma aluna de 4ª série na época, que tinha muitas dificuldades de aprendizagem e ela estava no colégio particular, praticamente na 4ª série, mas ela tinha uma alfabetização precaríssima, ela não conseguia acompanhar, [...]. Naquela época, nós tínhamos um exame pré-entrada no ginásio. E então, eu comecei a trabalhar com essa garota, principalmente no quesito de redação e matemática. E foi um trabalho muito gratificante porque com algumas estratégias eu consegui que ela tivesse um bom desempenho, tanto na escola, quanto na promoção para o ginásio. E, eu acho que essa área era uma área muito boa e me deixou muito entusiasmada, porque eu tinha terminado o curso normal e estava pensando em fazer arquitetura ou algo parecido assim, mas gostei muito da ideia de trabalhar com ela e a ideia de então procurar me especializar nessa área. Foi que eu

<sup>198</sup> Informações extraídas do currículo do professor, no qual consta última atualização datada de 18 de dezembro de 2006. Cf. FERREIRA, J. R. **Curriculo Lattes**. [Brasília, DF], 18 dez. 2006. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3382282305904067>>. Acesso em: 21 ago. 2023.

procurei a Universidade de Brasília para fazer a graduação na área de Educação, de Psicologia ou Educação. Fui para a Psicologia. [...] E lá é que eu realmente consegui começar a trabalhar mais vinculado à questão da deficiência, [...] depois eu já comecei a participar dos estágios, das atividades de extensão que a universidade oferecia. Sempre essa área. (Aí) eu me engajei de fato na educação da pessoa com deficiência (Entrevista com Maria Cecília Carareto Ferreira, 2023).

A indicação para realização do mestrado no George Peabody College for Teachers ocorreu da seguinte maneira:

Então, nós estávamos na UnB e eu já estava fazendo, tinha a intenção de continuar com a formação pós-graduada e começamos a fazer algumas disciplinas na Faculdade de Educação, que tinha pós-graduação em Educação. Começamos a fazer esse mestrado, mas ainda como aluno especial, porque, como eu era docente numa outra unidade, eu me matriculei como aluna especial em disciplina já do mestrado. Estava fazendo o segundo semestre, não concluí nem o primeiro ano; estava fazendo o segundo semestre quando a universidade nos chamou e nos convidou. Dentro da Faculdade de Educação, nos convidou para sermos, ela deveria indicar dois nomes para ir, para fazer um mestrado fora, na área de Educação Especial. Como nós já tínhamos ligação com a Apae, porque já tínhamos ido fazer estágio, atividade anterior da Psicologia na Apae, eles sabiam do nosso interesse na área da Educação Especial, falo nosso, porque o Julio também estava junto. E nós então manifestamos o nosso interesse em poder ir. Então, fomos indicados pela Faculdade de Educação com a ciência da Psicologia, que era o departamento de Psicologia, para irmos participar desse grupo que a Capes estava montando na época. Não sabíamos exatamente que grupo seria esse, mas era um grupo de aproximadamente 15 pessoas, que eles queriam enviar para lá. E ficamos aguardando e saiu. Saiu o projeto, foi aprovado pelo Ministério da Educação com os recursos do Ministério e fomos. Eram recursos da Capes. Fomos então fazer o mestrado lá em Nashville, nos Estados Unidos (Entrevista com Maria Cecília Carareto Ferreira, 2023).

Sobre os procedimentos para cursar o mestrado, Maria Cecília contou:

Para mim, a primeira coisa foi uma carta compromisso que nós voltaríamos para a UnB, certo? Então isso ficou claro. Tinha que assinar os documentos, preparamos o nosso currículo, assinamos o nosso documento de volta — que a gente voltaria pra UnB depois do mestrado — e, fora isso, nós nem conhecíamos os nossos colegas, nem eles nos conheciam, não sabíamos quem é que nós íamos encontrar e foi então marcado um encontro no Cenesp [...].

[...] a única coisa que existia era uma entrevista com o diretor da Faculdade de Educação, quando a gente foi fazer uma entrevista com o reitor e não teve nenhum exame, não teve análise de currículo [...].

Foi assim que a gente entrou, não teve nenhuma seleção, nenhuma discussão prévia, nada, nós fomos para o Rio de Janeiro, fizemos as nossas reuniões, tivemos umas duas ou três reuniões lá para organização e chegou a hora do embarque. Embarcamos e fomos. Chegamos lá, quinze pessoas para fazer o curso na George Peabody College, na universidade, é ligada à Universidade de Vanderbilt e fomos. Não tinha nenhuma orientação sobre o que deveríamos fazer, como nos especializar, no que. Nós fomos bem, absolutamente livres para chegar lá e nos integrar na universidade e fazer o que fosse necessário (Entrevista com Maria Cecília Carareto Ferreira, 2023).

Portanto, no período de ingresso no mestrado no George Peabody College, Maria Cecília Carareto Ferreira, como professora colaboradora do Departamento de Psicologia da UnB, tinha experiência na docência no ensino superior e na gestão na sua área de formação inicial, a Psicologia. Ela, então, inicia os estudos em nível de pós-graduação na Educação, na UnB, pois esse departamento oferecia, na época, um curso de seu interesse; o mestrado foi um convite motivado por sua experiência nas atividades desenvolvidas nas Apaes.

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes é psicóloga — Bacharel em Psicologia (1969) e Formação de Psicólogo (1970), ambos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O mestrado foi finalizado no ano de 1977, com ênfase em “deficiência mental”. O doutorado em Educação Especial foi concluído em 1985, na área da Psicologia, subárea Psicologia do Desenvolvimento Humano, especialidade Processos Perceptuais e Cognitivos, na Vanderbilt University.

Francisco de Paula Nunes Sobrinho é graduado em Psicologia — Bacharel em Psicologia (1968) e Formação de Psicólogo (1969), cursados na UFRJ. Seu mestrado foi concluído em 1977, com especialidade em distúrbios de conduta. O título de doutor em Educação Especial, obtido em 1985, pela Vanderbilt University, área de Engenharia de Produção, subárea Engenharia do Produto, especialidade Ergonomia.

Leila Regina Nunes e Francisco Nunes, quando do período do mestrado, eram professores da UFSCar. Ela atuou como professora auxiliar de Ensino, na Licenciatura em Pedagogia, com as disciplinas Psicologia da Adolescência, Psicologia Infantil, Psicologia do Desenvolvimento, Diagnóstico Psicopedagógico, Psicologia Aplicada à Reabilitação e Adolescência e Problemas Psicossociais. No Departamento de Psicologia, trabalhou na seleção de pessoal (procedimentos psicológicos), orientação vocacional e nas linhas de pesquisa<sup>199</sup> “Desenvolvimento da linguagem funcional em crianças de creches” e “Prevenção da Excepcionalidade: intervenção psicoeducacional com mães de adolescentes e seus bebês de alto risco”.

---

<sup>199</sup> Consta no currículo da Plataforma Lattes de Leila Nunes o período de 8/1971 a 3/1989 para desenvolvimento dessas linhas de pesquisa; entretanto não conseguimos precisar início e término de cada uma. É possível que a linha de pesquisa “Prevenção da Excepcionalidade: intervenção psicoeducacional com mães de adolescentes e seus bebês de alto risco” tenha sido desenvolvida após o doutorado, cuja tese foi um “Estudo experimental intrassujeitos programa para favorecer desenvolvimento da imitação em bebês de risco filhos de mães adolescentes de classes menos favorecidas” (Nunes, 2017).

Francisco Nunes foi professor adjunto IV, no Departamento de Psicologia, lecionando Psicologia da Educação, Psicologia Social, Dinâmica de Grupo, Psicologia Industrial, Psicologia Geral, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia da adolescência, Psicologia Aplicada à Reabilitação. Além disso, atuou no recrutamento e seleção de pessoal (Serviço de Psicologia Aplicada) e nas linhas de pesquisa “Educação Especial” e “Ergonomia”<sup>200</sup>. Antes da experiência como docente na UFSCar, foi professor de Psicologia na Universidade Gama Filho e ministrou a disciplina Psicologia Aplicada à Administração, no período de março de 1970 a janeiro de 1971.

Na exposição de sua formação acadêmica e de sua trajetória profissional, a professora Leila Nunes respondeu como se deu sua inserção no mestrado no George Peabody College for Teachers:

Eu me formei na UFRJ em 1970 no curso de Formação de Psicólogo e, no ano anterior, eu tinha me casado com Francisco. Em 1971, Francisco recebeu o convite para ir para a Federal de São Carlos, nós fomos para a Federal de São Carlos, em fevereiro de 1971. Ele foi contratado como professor do curso de Pedagogia. Aliás, um dos primeiros professores do curso de Pedagogia lá e eu fui contratada seis meses depois. [...] Bom, então lá na Federal de São Carlos, eu era professora. Em 1971, quando eu entrei era a professora do curso de Pedagogia, mas eu tinha uma carreira prévia em Educação Especial [...] quando eu trabalhava aqui no Rio, como professora primária do extinto estado da Guanabara. [...] eu trabalhei durante sete anos como professora primária, sendo que desses sete anos, acho que seis anos, eu trabalhei com classe especial, [...] aluno especial. Então eu já tinha uma ligação com a Educação Especial. [...] A Federal de São Carlos exigia, em 1974, 1975, que os professores tivessem mestrado. Eu, naquela ocasião só tinha, como a grande maioria dos professores, só tinha graduação em Psicologia, no meu caso. Francisco também, que ele foi meu colega da Psicologia. [...], mas veio essa exigência da Federal de São Carlos para que nós ingressássemos no curso de pós-graduação. [...] Então, nós fomos em 1975, Francisco e eu e mais alguns colegas lá da Federal de São Carlos, [...], nós ingressamos no mestrado em educação que era oferecido naquela ocasião, [...] Universidade Metodista de Piracicaba. Chegamos a fazer dois semestres, um curso de Metodologia de Pesquisa, depois um outro foi sobre Fundamentos, até foi com o Professor Demerval Saviani, a questão política da educação, da educação de modo geral, não era nada da Educação Especial. [...] Chegamos a fazer até, na PUC de São Paulo, tomamos umas disciplinas, uma ou duas disciplinas só em metodologia da pesquisa, mas era até com um professor estrangeiro, era um americano e a gente assistiu às aulas lá e tudo. [...] final de 1975 ou começo de 1976, nós, Francisco e eu estávamos com a ideia: “Bom, já que a gente tem que fazer o mestrado, vamos fazer numa área que a gente tem interesse”. Porque aqui no Brasil não tinha mestrado em Educação Especial, nem nada. [...] nós submetemos um pedido, era para fazer na Argentina na área de Psicologia, de Análise Transacional, que a gente estava interessado, tinha um pesquisador lá muito famoso na época [...] quando a gente pediu essa bolsa, que era exatamente junto a Capes; a Capes marcou uma reunião em

<sup>200</sup> No caso do professor Francisco, no currículo consta o período das linhas de pesquisa na UFSCar, de 1/1971 a 6/1989, e não foi possível precisar quando ocorreu o desenvolvimento de cada linha de pesquisa.

que todos os candidatos à bolsa pela Capes tinham que expor qual é a proposta da sua pós-graduação, do seu mestrado, e lembro até que fomos para Curitiba. Nossa entrevista foi lá. Bom, quando fomos fazer a entrevista, tinha a pessoa que me entrevistou, o professor Luís Oliveira que era lá da Capes. Ele viu nosso currículo e falou: “Olha, eu acho que é muito pouco provável que vocês consigam fazer esse mestrado lá na Argentina”. [...] era um momento de tumulto na Argentina. E ele, o Luis falou: “Olha. Vocês, a gente não vai mandar vocês para um país que está com essa situação política, econômica complicada, mas eu quero oferecer para vocês o seguinte: a Capes fez um convênio com Cenesp” — foi (aí) que eu ouvi falar o que que era o Cenesp, Centro Nacional de Educação Especial — “nós temos um convênio com Cenesp e estamos oferecendo 14 ou 15 bolsas para fazer o mestrado nos Estados Unidos, na Peabody College”. [...] e ele falou: “Ah, vocês falam inglês e tudo”. “Bom, não, a gente não fala, a gente lê, mas não fala”. “Bom, vocês têm dois meses para se preparar”. Então foi que nós aceitamos o convite deles, de ir para lá. [...] Voltamos para São Carlos, acho que em dois meses nós tivemos que aprimorar um pouco o inglês e decidir como é que a gente ia, [...] fomos para lá. [...] nós começamos o curso em, acho que, se não me engano, foi em maio de 1976. Chegamos lá no Peabody College e começamos a fazer o curso. Tinha uns 14 ou 15 colegas e vários estavam fazendo o curso conosco. [...] esse convite, que foi formulado pelo Luís, foi pelo fato de quando ele viu o meu currículo, ele viu que eu já tinha uma inserção na Educação Especial (Entrevista com Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes, 2020).

Para a professora Leila Nunes, de acordo com os fatos lembrados, a busca pelo mestrado foi, em primeiro lugar, uma resposta à exigência de formação em nível de pós-graduação para atuação no espaço da universidade. A experiência profissional na Educação Especial foi colocada como prerrogativa por parte de quem efetuou a seleção. Portanto, tomamos como exemplo o caso da professora Leila Nunes como egressa com experiência como professora primária com atuação na Educação Especial, posteriormente docente do nível superior e que busca a formação em nível de pós-graduação para atender a demanda colocada na carreira profissional.

De acordo com o relato do professor Francisco Nunes, a experiência na Psicologia é o fator explicativo para sua inserção no mestrado, pois, mesmo sem experiência prévia com o atendimento específico da Educação Especial, no seu fazer profissional trabalhava com diagnósticos:

Olha só, é o tal negócio das interfaces (né?). Eu cheguei a trabalhar aqui no Brasil em clínica; não lembro se teve algum atendimento assim da família da criança, mas não era, o enfoque não era o da Educação Especial, mas servia (né?) por causa da formação porque, basicamente, quer dizer não sei se você concorda, mas a carga da Psicologia na Educação Especial é muito alta.  
[...]

Por incrível que pareça, eu diria, antigamente era chamada Psicologia Industrial, hoje chama-se Psicologia Organizacional e do Trabalho, mas nesse trabalho eu já tinha essa preocupação: eu lembro lá no ISOP que eu era aplicador de testes, os testes lá para motoristas: não esse rapaz aqui tem problema neurológico, tem não sei o quê.

Na verdade, eu estava trabalhando com esses diagnósticos e que me ajudaram em alguma coisa, entendeu? Mas via Psicologia do Trabalho, não era clínica (Entrevista com Francisco de Paula Nunes Sobrinho, 2022).

Quanto ao processo para realização do mestrado, Francisco Nunes apontou: “Olha, basicamente, entrevista, histórico pessoal, documentação, o que que fez, o que que não fez, um currículo, entrevista. Ah, sim! E o TOEFL [...].”

As entrevistas de Maria Cecília Carareto e Leila Nunes evidenciam a trajetória de duas profissionais com formação inicial na Psicologia e com experiências na Educação Especial. Nessa organização, incluímos o professor Julio Ferreira por sua formação na Psicologia e pelos registros na entrevista de sua esposa, Maria Cecília Carareto. Exceção é o professor Francisco Nunes, por não possuir trajetória na Educação Especial antes do mestrado.

Sinalizamos também que os quatro egressos citados no parágrafo anterior eram, no momento do mestrado, professores de instituições públicas de ensino superior, portanto profissionais com experiência inicial para dar conta do objetivo apresentado para o Projeto de Capacitação de Recursos Humanos elencado como prioritário para a Educação Especial na década de 1970 (Brasil 1974a, 1976a).

Ernani Vidon<sup>201</sup> nasceu em Guaçuí, no Espírito Santo. Iniciou os estudos no Instituto Benjamin Constant (IBC) na década de 1940 e, em 1950, cursou o clássico<sup>202</sup> no Colégio Mallet Soares, através do convênio com o IBC, em uma experiência de inserção de estudantes com deficiência visual em classes regulares.<sup>203</sup> Era Licenciado em Letras Anglo-Germânicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do antigo Distrito Federal (1957). Foi professor de Português e Inglês no IBC e exerceu funções de assistente da Direção-geral. Seu mestrado foi concluído no ano de 1977, com ênfase em deficiência visual. Em homenagem recebida em 2019, o professor Marcello de Moura Estevão relembrou sua história educacional junto com Ernani Vidon no IBC:

Quando viemos para cá, em 1946, o ginásio estava oficializado e isso nos possibilitou continuar a nossa educação para além do ensino fundamental, o que era inédito até

<sup>201</sup> Os dados apresentados sobre Ernani Vidon foram obtidos através do contato via correio eletrônico com as professoras Marília Estevão e Maria da Glória Almeida, docentes do Instituto Benjamin Constant. Ernani Vidon é falecido, mas não identificamos a data de sua morte.

<sup>202</sup> Na década de 1950, o ensino secundário, equivalente ao atual ensino médio, era dividido em dois ciclos: o primeiro era denominado ginásio, com duração de 4 anos; o segundo, com duração de 3 anos, era dividido em clássico e científico. O clássico estava direcionado à formação intelectual, com ênfase na filosofia e nas letras antigas (Brasil, 1942).

<sup>203</sup> No estado de São Paulo, o ensino integrado de cegos e amblíopes foi regulamentado pela lei nº 2.287, de 3 de setembro de 1953 (Cardoso, 2023, p. 84).



então. Nós três fomos os primeiros cegos do Brasil a cursar o clássico, correspondente ao ensino médio, em escola regular, e também a cursar a universidade. O nosso pioneirismo abriu a possibilidade para que outros cegos também pudessem continuar os estudos e passarem a ter acesso a coisas que até então eles não tinham. Esta foi a nossa contribuição para o progresso da educação de cegos no País (Associação [...], 2019).

O pioneirismo dos três estudantes (Ernani Vidon, Edison Ribeiro Lemos e Marcello de Moura Estevão) está assinalado também no histórico do IBC, registrado no livro “150 anos do Instituto Benjamin Constant” (Instituto Benjamin Constant, 2007).

Quanto a Ernani Vidon, sua participação no mestrado no George Peabody College, provavelmente, esteve relacionada à sua filiação ao IBC, reconhecidamente uma instituição importante na história da escolarização de pessoas com deficiência visual no Brasil.



Figura 6 – Estudantes do IBC concluintes do clássico no Colégio Mallet Soares<sup>204</sup>

Legenda: Da esquerda para direita: Edison Ribeiro Lemos, Estephanea Helmond Mallet Soares (diretora do Colégio Mallet Soares), Marcello de Moura Estevão e Ernani Vidon.

Fonte: Joaquim [...], 2020.

<sup>204</sup> Segundo informações na página oficial do IBC, “O ano de 1950 entra para a história da educação de cegos com a matrícula dos três alunos que haviam inaugurado o ginásio do IBC — Edison Ribeiro Lemos [...], Marcello de Moura Estevão e Ernani Vidon — no curso clássico do Colégio Mallet Soares, um dos mais conceituados da capital federal, onde estudavam os filhos da elite socioeconômica e cultural carioca. Isto foi possível graças à parceria firmada entre a diretora do colégio, professora Estephanea Helmond Mallet Soares, o apoio oficial do Ministério da Educação e o suporte técnico e supervisão do Instituto Benjamin Constant. A experiência exitosa abriu as portas dos alunos que concluíam o ensino fundamental no Instituto não só àquele colégio como a outros colégios da capital” (Joaquim [...], 2020).

A seguir, apresentamos dados relativos a duas egressas vinculadas a secretarias de educação, Sylvia Regina Piva e Maria do Carmo Menicucci de Oliveira.

Sylvia Regina Piva<sup>205</sup> é bacharela em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Bento da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1954); licenciada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre (1955); tem pós-graduação *lato sensu* de Assistente em Psicologia, pelo Instituto de Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1957-1958); pós-graduação *lato sensu* em Psicologia, pelo Instituto de Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1959-1961). Tem ainda mestrado em Educação Especial com ênfase em dificuldades específicas de aprendizagem (maio/1976 a agosto/1977). Quando indicada como representante do estado do Rio Grande do Sul para realização da formação em nível de mestrado, Sylvia Piva atuava no Centro de Atendimento ao Educando (CAE) do Grupo Escolar Rio Branco, como psicóloga.

No período de 1962 a 1963, Sylvia Piva desenvolveu atividades no Serviço de Orientação e Educação Especial (SOEE) da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul. Entre 1966 e 1971, exerceu, entre outras, as funções de psicóloga da Seção de Diretrizes Técnicas da Divisão de Educação Especial do Departamento de Educação do Rio Grande do Sul, foi chefe da Seção de Diretrizes Técnicas da Divisão de Educação Especial do Departamento de Educação do Rio Grande do Sul e participante do Seminário de Superdotados realizado em Brasília em 1971.

Na seção de Diretrizes Técnicas da Divisão de Educação Especial do Departamento de Educação do estado do Rio Grande do Sul era responsável pela “assessoria a Direção, tendo por tarefas todo planejamento da Educação Especial, acompanhamento e avaliação dos projetos e tarefas; estabelecimentos de normas do ensino especial nas instituições complementares e fixação de critérios para treinamento de pessoal técnico.”<sup>206</sup>

---

<sup>205</sup> As informações sobre Sylvia Regina Piva apresentadas foram resultado do contato via correio eletrônico realizado com Marcelo Soares Machado, técnico-administrativo, diretor do Departamento de Administração de Pessoal (SUGESP/UFRGS), quando foi disponibilizado um documento com o currículo de Sylvia Regina Piva, cujos dados foram utilizados para apresentação da trajetória da egressa.

<sup>206</sup> Trecho constante no documento com o currículo de Sylvia Regina Piva obtido junto ao SUGESP/UFRGS.

Como funcionária da seção de Diretrizes Técnicas da Divisão de Educação Especial, no período de agosto de 1967 a abril de 1970, Piva desenvolveu as seguintes atribuições na Educação Especial: planejamento e coordenação estadual da Semana Nacional de Excepcional desde 1967; foi membro da equipe que elaborou o I e o II Plano de Educação Especial e o Subprograma 69/70 da Educação Especial; docente de Psicologia do Desenvolvimento nos cursos Psicopedagógicos para professores de Educação Especial de Porto Alegre e Pelotas. A disciplina Psicologia do Desenvolvimento foi ministrada também no Encontro de Atualização de Professores de Classes Especiais (1973).

Além disso, a egressa participou dos seguintes eventos: II Congresso Brasileiro de Deficiência Mental (Brasília/1969), IV Congresso Federal da Federação Nacional das Apaes (Brasília/1969), I Simpósio Estadual de Estudos do Problema do Excepcional (Porto Alegre/1972), I Simpósio de Atualização de Professores de Excepcionais (Porto Alegre/1974). Publicou o texto “Aluno Superdotado”, na Revista do Ensino (Porto Alegre/1974); é também coautora de *Educação Especial do Subdotado*, publicado pela Livraria Sulina Editora em 1975.

Os dados apresentados mostram que a trajetória de Sylvia Regina Piva tem início na docência, somada a funções de gestão e desenvolvimento de ações na Educação Especial no Rio do Grande do Sul. Assim, trata-se de outra profissional com experiência para a formação proposta pelo Brasil.

A outra egressa vinculada a uma secretaria de educação é Maria do Carmo Menicucci de Oliveira, graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), em 1973; tendo feito o Curso Normal no Colégio Kemper (1956). O mestrado foi concluído no ano de 1977, com título *Individualizing Instruction Procedure for Handicapped*<sup>207</sup>. Não identificamos qual cargo e/ou função Maria do Carmo Menicucci desenvolvia no período de ingresso no mestrado. De acordo com a biografia presente no livro *Três fases da educação especial em Minas Gerais: um resgate iconográfico* (Borges; Campos; Silva, 2020, p. 194-195):

A entrada na Educação Especial se deu por força da experiência adquirida na Educação Infantil. Ao chegar em Belo Horizonte, começou a trabalhar como professora na Escola Estadual de Educação Pré-Escolar Maria Goretti, com crianças moradoras do Morro do Papagaio, na faixa etária de 04 anos. Inexperiente,

<sup>207</sup> Cf. OLIVEIRA, M. C. M. **Currículo Lattes**. [Brasília, DF], 3 fev. 2020. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1264411570227101>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

matriculou-se em um curso de especialização em educação pré-escolar, de 01 ano. Nesse mesmo período, fez uma seleção na escola particular O Colibri e assumiu uma turma de pré-escola, definida para ser a primeira experiência de alfabetização na pré-escola. Essa mesma experiência estava sendo desenvolvida pela Secretaria de Educação Especial de Minas Gerais na Escola Maria Goretti. Nas duas escolas, trabalhando com crianças cuja condição socioeconômica era totalmente diferente, encontrou alunos que foram alfabetizados sem dificuldades, mas também outros que não conseguiram acompanhar os colegas. Essa experiência fez com que tentasse encontrar respostas para as dificuldades escolares dos alunos. Matriculou-se no Curso de Ensino Especial (como era chamado na época), na Fazenda do Rosário. Desde então, concentrou todos estudos, formação acadêmica e atuação como professora nessa modalidade, ou seja, na Educação Especial.

No caso da professora Maria do Carmo Menicucci, inferimos sua participação no mestrado em pauta decorre de sua experiência profissional na Educação Especial e da rede de relações estabelecida na Fazenda do Rosário,<sup>208</sup> instituição de renome no cenário da Educação Especial brasileira no período aqui estudado. Lembramos que Menicucci cursou o mestrado no George Peabody como representante da Secretaria de Educação de Minas Gerais.

Sylvia Regina Piva e Maria do Carmo Menicucci, participantes do mestrado no George Peabody College for Teachers vinculadas a secretarias de educação, indicam profissionais de trajetória profissional marcada pela atuação na Educação Especial, tanto na docência quanto na gestão. Como sinalizado, não conseguimos precisar o cargo exercido por Maria do Carmo Menicucci antes do mestrado, mas conjecturamos que ela desenvolveu ações na Educação Especial na Secretaria de Educação de Minas Gerais.

Para finalizar esta parte do capítulo, apresentamos os dados relacionados com as duas egressas estudantes da PUC-Rio. Trata-se de Vera Margarida Moscoso de Araújo e Verena Pámela Seidl Kadlec. A primeira era licenciada em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial (PUC/Rio, 1976). O mestrado foi concluído em 1978. Vera Margarida foi bolsista para o mestrado como egressa da PUC-Rio, de acordo com o relato da professora Ilza Autran, em entrevista para este estudo, e do texto “Memória da Educação Especial da PUC-Rio: resgatando a história”

---

<sup>208</sup> A Fazenda do Rosário foi criada em 1940 por Helena Antipoff e prestava atendimento às crianças consideradas excepcionais. A instituição tornou-se um complexo educacional e referência na Educação Especial, formando profissionais de diversas partes do país. Congregava nomes importantes na história da Educação Especial brasileira, como a própria Helena Antipoff, Sarah Couto Cesar, Olívia da Silva Pereira, entre outros. Atualmente, o que era denominado de Fazenda do Rosário abriga a Fundação Helena Antipoff. Ver: FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF. São Paulo, [200-]. Disponível em: <<http://www.fha.mg.gov.br/pagina/fha/fundacao-helena-antipoff>>. Acesso em: 20 out. 2023.. Nas pesquisas de Cassemiro e Campos (2019); Rafante (2006, 2015) foram analisados aspectos da história da Fazenda do Rosário.

(Autran; Loureiro, 2010). Na entrevista, Ilza Autran afirmou que Vera Margarida teria falecido muito precocemente em decorrência de um “câncer fulminante”, mas não soube precisar a data.

Verena Pâmela Seidl Kadlec é pedagoga com Habilitação em Educação Especial pela PUC-Rio (1977). Seu mestrado foi cursado no período de agosto de 1977 a agosto de 1978, com foco em dificuldade de aprendizagem; a formação denominada atualmente de ensino médio ocorreu no curso regular. Antes do ingresso na graduação, Verena tinha experiência como professora e, na graduação, teve o contato inicial com a Educação Especial:

[...] antes de entrar na faculdade, eu trabalhava com educação, como assistente de professora. Eu sempre gostei de educação. Então quando entrei para faculdade já tinha um pouquinho de prática como assistente de professora em escolas aqui do Rio de Janeiro. [...] enquanto eu fazia a PUC, uma das minhas duas colegas importantíssimas na minha vida, na minha trajetória de Educação Especial foram a Relindes de Oliveira, que foi a fundadora da Escola Movimento aqui no Rio de Janeiro, que foi a primeira escola para crianças com dificuldades mais graves, voltada com uma linha psicopedagógica e a Ana Maria Lacombe, que é bastante conhecida e era minha colega da faculdade também. Então essa Escola Movimento foi minha primeira experiência com Educação Especial, eu já frequentando a Pedagogia na PUC (Entrevista com Verena Pâmela Seidl Kadlec, 2022).

A participação no mestrado, segundo Verena, foi resultado de seu rendimento nos estudos na graduação e do contato com o Cenesp, na pessoa da professora Olívia da Silva Pereira:

Então, eu sempre tive interesse em trabalhar com educação, com crianças com dificuldades, sem dúvida nenhuma. [...] ingressei na PUC, do Rio de Janeiro, fiz Pedagogia com especialização em Educação Especial. Na PUC, eu já comecei a entrar na área, inicialmente, é deficiência mental e problemas de aprendizagem, esses foram meus dois focos. Quando eu estava no terceiro ano da PUC, a Ilza Pinto Autran, que era coordenadora, me informou de que havia um grupo indo para Peabody College e me perguntou se eu teria interesse, porque meu nome havia sido aventado pela própria Ilza e pela Olívia Pereira, que era do Centro Nacional de Educação Especial, e obviamente eu me senti mega honrada e aceitei, e assim foi. Terminei a universidade em três anos e meio na PUC e fui para Peabody College e [...] lá eu cursei Educação Especial, e com foco mais em dificuldade de aprendizagem [...].

[...]

Na verdade, eu fui convidada a fazer o curso lá, porque eu era uma excelente aluna na PUC. Enfim, muito empenhada, muito interessada, fazia muitos estágios [...] e já tinha um contato bastante próximo com o Cenesp, o Centro Nacional de Educação Especial, porque uma das professoras da PUC era a doutora Olívia Pereira da Silva, que era uma pessoa que eu respeitava muitíssimo e que nós tínhamos uma afinidade em Educação Especial bastante próxima. Então foi uma indicação dela e da Ilza Pinto na época (Entrevista com Verena Pâmela Seidl Kadlec, 2022).

O quesito de experiência na Educação Especial para participação no mestrado foi ratificado pela professora Verena na entrevista:

[...] a exigência na época era que eu tivesse algum vínculo empregatício, com alguma instituição voltada para Educação Especial, [...]; então tinha que ter uma declaração de uma pessoa, de uma instituição, de uma escola de Educação Especial (Entrevista com Verena Pámela Seidl Kadlec, 2022).

Quanto a Gleide Peixoto, Neide Magalhães, Maria Conceição Dianese, Maria José Figueira de Saboya e Graça Valadares não obtivemos dados sobre o recorte proposto para esta parte do capítulo.

De forma geral, é possível indicar que os egressos, cujos dados foram aqui apresentados, quando cursaram o mestrado, atuavam em ações relacionadas com a Educação Especial — docência e/ou gestão —, e possuíam formação inicial na Pedagogia ou na Psicologia; com exceção do professor Francisco Nunes. Nesse sentido, eram profissionais com perfil para a formação pretendida pelo governo brasileiro para Educação Especial.

A seguir, tratamos da atuação profissional dos sujeitos da pesquisa após a conclusão do mestrado no George Peabody College for Teachers.

## 4.2

### Trajetórias profissionais após a formação de mestrado

Para iniciar a discussão sobre a trajetória dos profissionais após a conclusão do mestrado no George Peabody College for Teachers, apresentamos um trecho da entrevista com a professora Verena Pámela Seidl, por ter chamado atenção devido à resposta obtida quando da solicitação de continuidade dos estudos nos EUA, com o doutoramento:

Eu cheguei a pleitear com a continuidade para fazer o doutorado e a universidade já havia aceitado, tinha carta de recomendação de professores de lá, mas, na época, o Centro Nacional de Educação Especial achou que eu deveria voltar, porque precisava de pessoal especializado aqui, enfim, e assim voltei (Entrevista com Verena Pámela Seidl Kadlec, 2022).

Com base na afirmativa da entrevistada quanto à necessidade de pessoal especializado para atuação no país, procuramos analisar a trajetória dos egressos após a titulação de mestrado, com identificação de atividades na graduação e na pós-graduação. Retomamos as considerações de Bueno (2021) para dar prosseguir com as discussões deste estudo. Em sua apresentação na *live* da ABPEE —

“Memória Viva da Educação Especial” — Bueno apresentou uma periodização em quatro momentos no que diz respeito à constituição da Educação Especial como campo educacional e acadêmico:

- a) 1950 a 1960 – “educação dos deficientes fragmentada” (Bueno, 2021, 11 min 17 s);
- b) 1960 a 1973 – “transição” (Bueno, 2021, 12 min 03 s);
- c) 1974 a 1991 – constituição da Educação Especial como “campo educacional” (Bueno, 2021, 13 min 38 s);
- d) 1991 à atualidade – “constituição da Educação Especial como campo acadêmico” (Bueno, 2021, 13 min 51 s).

No primeiro momento, a Educação Especial brasileira não era institucionalizada, havia, segundo a perspectiva do autor, “educação de deficientes fragmentada”, sem interlocução entre as práticas e os estudos que eram direcionados a educação dos grupos atendidos (surdos, cegos, deficientes intelectuais): “[...] a deficiência era focalizada por alguns, era atendida por determinadas instituições e não havia um subsistema de Educação Especial” (Bueno, 2021, 11 min 48 s).

No período de transição, houve críticas às experiências segregadoras presentes nas instituições especializadas e classes especiais com consequentes debates sobre a temática. As Campanhas destinadas ao público da Educação Especial instituídas foram expressões desse momento por não serem interligadas, embora sinalizassem uma preocupação por parte do governo federal para as questões da Educação Especial (Bueno, 2021).

Com a criação das habilitações nos cursos de pedagogia e a incorporação do ensino superior na formação dos profissionais para Educação Especial (graduação e especialização), a Educação Especial se tornou campo educacional, subsistema da educação escolar, campo configurado inicialmente a partir das ações do governo ditatorial com a criação do Cenesp: “[...] o fato de se preocupar com a formação profissional, [...] deu oportunidade para um conjunto de sujeitos começarem a se formar como quadros da Educação Especial” (Bueno, 2021, 17 min 30 s). Para sua constituição enquanto campo acadêmico<sup>209</sup> foram marcas a incorporação da

---

<sup>209</sup> “Eu chamo de campo acadêmico e não de campo científico, porque considero que o acadêmico é mais amplo que o científico. A Educação Especial não é só um campo científico, mas um campo acadêmico do ponto de vista teórico, porque é um campo de formação de quadros e formação de

Educação Especial pelos programas de pós-graduação, a divulgação científica através da criação da Revista Brasileira de Educação Especial e representação científica por meio do GT 15 da ANPEd e da ABPEE. O Programa de Pós-Graduação (PPG) em Educação Especial da UFSCar (PMEE/UFSCar) é o marco do início do quarto período. De acordo com Omote (2020, p. 11):

A criação do PMEE/UFSCar, em 1978, foi o maior marco para o desenvolvimento de pesquisas na área da Educação Especial, fato evidenciado pela emergência crescente de dissertações a partir do início da década de 1980, maioria defendida nesse Programa até a criação e consolidação de linhas de pesquisa em Educação Especial em outros Programas.

Para o autor, os pesquisadores formados no PMEE/UFSCar e em outros programas, ao atuarem nas universidades públicas e privadas como docentes, contribuíram para a disseminação das pesquisas em Educação Especial, as quais resultaram na estruturação e na consolidação de referenciais teóricos e na ação coletiva dos pesquisadores para divulgação e análise crítica das produções (Omote, 2020).

A criação da Pós-Graduação em Educação Especial na UFSCar é compreendida como marco na constituição da Educação Especial como “campo acadêmico” (Bueno, 2021), constituinte do campo acadêmico (Casagrande, 2020; Casagrande; Mainardes, 2021). O Programa de Mestrado em Educação Especial da UFSCar foi implantado em 1978; no ano seguinte, recebeu a designação de Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEs). Em 1997, foi incorporado o doutorado, primeiro programa composto no país, único específico em Educação Especial no Brasil.<sup>210</sup>

As pesquisas em Educação Especial em nível de pós-graduação, atualmente, já estão consolidadas nos programas de pós-graduação que oferecem a formação, a partir de eixos temáticos, núcleos ou linhas de pesquisas, sem necessariamente exclusividade da Educação Especial (Casagrande, 2020; Casagrande; Mainardes, 2021; Silva, 2018). Isso porque os programas adotam o trabalho integrado entre Educação Especial e educação geral (Kassar; Nozu; Neres, 2021), como exemplifica o Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed) da UERJ. No

---

pesquisa, mas também muito calcado na formação do ensino, especialmente pelos programas de pós-graduação” (Bueno, 2021, 13 min 57 s).

<sup>210</sup> Cf. HISTÓRIA. **Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – UFSCar**. São Carlos, dez. 2022. Disponível em: <<https://www.ppgees.ufscar.br/pt-br/o-ppgees/historia>>. Acesso em: 20 out. 2023.



ano de 1979, foi instalado o Curso de Mestrado em Educação da UERJ (CMEd); em 1999, o doutorado foi incorporado. Inicialmente, o CMEd estava estruturado por área de concentração, dentre elas a de Educação Especial. Em 2004, o programa passou a ser considerado de Excelência, três anos depois recebeu a nota máxima na avaliação da Capes, permanecendo com esta nota (Glat, 1993; 2019).

No CMED, segundo Glat (1993, p. 158):

Essa opção por participar de um curso integrado é fruto de uma concepção da Educação Especial, não como um sistema à parte, e sim, integrante da Educação com um todo. Em outras palavras, a Educação Especial é vista – tanto em nível de atuação com a clientela quanto da formação de recursos humanos – como uma especificidade do sistema regular de ensino. Assim, sendo, sua inserção e integração dentro do curso de mestrado em Educação são condições para desenvolvimento de nossa proposta acadêmica.

O CMEd-UERJ foi implantado com recursos federais e apoio técnico provenientes do Cenesp em conjunto com a Capes. De acordo com Glat (1993), citando Cardoso (1992), essa ação se deu, “[...] pois considerava essa universidade como a que no momento tinha melhores condições de levar a cabo o empreendimento de capacitação humana em Educação Especial para o resto do Brasil” (Cardoso, 1992 *apud* Glat, 1993, p. 160). A primeira diretora-geral do Cenesp, Sarah Couto Cesar, em entrevista a Batista (2019), reafirmou a resposta positiva por parte da UERJ em participar das iniciativas iniciais do Centro.

Atualmente, no ProPed, as pesquisas em Educação Especial são desenvolvidas na linha de pesquisa “Educação Inclusiva e Processos Educacionais”, coordenada por Annie Gomes Redig e conta com docentes que são referências no campo, como Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter, Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes e Rosana Glat. Os grupos de pesquisa são Educação Inclusiva, Etnografia e Exclusão em Educação, Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças – GEDH/UERJ; Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais; Linguagem e comunicação da pessoa com deficiência; Linguagem, Cognição Humana e Educação Inclusiva.<sup>211</sup>

Outro programa relacionado aos egressos é o em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (PPGE-UNIMEP), iniciado em 1972, com a participação

---

<sup>211</sup> Cf. PROPED. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <<https://proped.pro.br/>>. Acesso em: 10 out. 2023.

dos professores Antônio Joaquim Severino, Dermeval Saviani, Geraldo Tonaco, Newton Aquiles von Zuben (docentes da PUC-SP) e José Luis Sigrist. Segundo Pucci (2019, p. 1),

O PPGE/UNIMEP assumiu o desafio de formar docentes e pesquisadores para o interior do estado. Os mestrados primeiros do PPGE eram docentes universitários provindos da UNICAMP, UFSCar, PUCCAMP, UNAERP, de nossa ainda não UNIMEP e de outros institutos isolados da região.

Até o ano de 1997, o Mestrado em Educação da UNIMEP foi organizado por áreas de concentração: Filosofia da Educação, Administração Escolar, Educação Motora e Educação em Ciências. A estrutura em eixos temáticos e núcleos de estudos e pesquisas ocorreu a partir de 1998 no PPGE/UNIMEP, com seguintes eixos temáticos: Teorias Educacionais e Processos Pedagógicos e Política e História da Educação; Núcleos de Estudos e Pesquisas: História e Filosofia da Educação; Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e não Escolar; Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais.<sup>212</sup>

O curso de mestrado em educação foi credenciado em 1988, o doutorado foi criado em 1992. Em 2006, uma grave crise afetou a UNIMEP, gerando demissão de docentes do PPGE, dentre os quais Julio Romero Ferreira e Maria Cecília Carareto Ferreira (Pucci, 2019). Na avaliação da Capes (2017-2020), o PPGE/UNIMEP recebeu nota quatro, conceito atribuído a programas com bom desempenho.<sup>213</sup>

Apresentamos dados relacionados ao PPGE da UERJ por ser pioneiro no estado do Rio de Janeiro e na história da Educação Especial brasileira, assim como o PPGE-UFSCar e o PPGE/UNIMEP,<sup>214</sup> e por serem instituições nas quais egressos do mestrado no George Peabody College for Teachers construíram suas carreiras.

Casagrande (2020) reafirmou a importância dos PPGs para a Educação Especial brasileira, pois, “ao tratarem dos temas relacionados à Educação Especial, os PPGEs contribuem para a produção e disseminação dos bens acadêmicos da Educação Especial” (Casagrande, 2020, p. 117).

<sup>212</sup> Cf. MESTRADO em Educação. **Unimep**. Piracicaba, 2020. Disponível em: <[https://www.unimep.br/pos/stricto/curso\\_conteudo.php?idc=150&ct=973](https://www.unimep.br/pos/stricto/curso_conteudo.php?idc=150&ct=973)>. Acesso em: 7 out. 2023.

<sup>213</sup> *Ibid.*

<sup>214</sup> Silva (2018) caracterizou três períodos das pesquisas em Educação Especial nos programas de pós-graduação: a. Pioneirismo - 1971 a 1985; b. Expansão - 1985 a 1999; c. Consolidação - 1999 a 2016. Os programas de pós-graduação da UFSCar, da UERJ e da UNIMEP são caracterizados por Silva como pioneiros.

Em continuidade à apresentação das trajetórias dos egressos, dialogamos com a pesquisa de Casagrande (2020) e consideramos tais pessoas como “agentes”, por serem “[...] responsáveis pela produção, elaboração e publicação dos bens acadêmicos que compõem o campo” (Casagrande, 2020, p. 154). Especificamente quanto aos sujeitos aqui apresentados, são participantes da consolidação da Educação Especial brasileira, tanto por estarem relacionados com a formação de recursos humanos quanto com os bens acadêmicos próprios do campo.

Para apresentar as trajetórias após a conclusão do mestrado, iniciamos com informações das egressas representantes de secretarias de educação.

Conforme o quadro 7, Maria José Figueira de Saboya realizou o mestrado como oriunda da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. Na década de 1980, ela trabalhou como professora contratada da PUC-Rio, na habilitação de Educação Especial do curso de Pedagogia (Autran; Loureiro, 2010). No período de 1983 a 1995, esteve vinculada ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)<sup>215</sup> e faleceu em abril de 2021.

Sylvia Regina Piva, ao retornar do curso de mestrado, reassumiu as funções no Centro de Atendimento ao Educando (CAE) do Grupo Escolar “Rio Branco”, onde atuava como psicóloga. Em 1978, lecionou as disciplinas Desenvolvimento Biopsicossocial do Deficiente Mental II, do curso de Educação Especial, habilitação Deficientes Mentais e Aspectos do Desenvolvimento Biopsicossocial da Criança (0-5 anos), do curso de Extensão Universitária de Estimulação Precoce, ambos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), ofertados em convênio com o Cenesp.<sup>216</sup> Atuou na UFRGS, no Instituto de Psicologia e no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas<sup>217</sup>.

A trajetória de Maria do Carmo Menicucci é representativa da carreira de outras personagens da história da Educação Especial brasileira, como Helena Antipoff, Sarah Couto Cesar, Olívia da Silva Pereira e Dorina de Gouvêa Nowill,

<sup>215</sup> Cf. ADURN-SINDICATO lamenta o falecimento da professora Maria José Figueira de Saboya. **ADURN Sindicato**. Natal, 13 abr. 2021. Disponível em: <<https://www.adurn.org.br/midia/noticias/14144/adurn-sindicato-lamenta-o-falecimento-da-professora-maria-jose-figueira-de-saboya>>. Acesso em: 10 maio 2021.

<sup>216</sup> Informações extraídas do currículo de Sylvia Regina Piva, que, embora tenha sido obtido através do contato com o diretor do Departamento de Administração de Pessoal da UFRGS, não ofereceu respostas quanto ao local (departamento) e período de atuação de Sylvia Piva naquela universidade.

<sup>217</sup> Os documentos acessados não permitiram precisar tempo de atuação e função/cargo de Sylvia Regina Piva na UFRGS.

isto é, a atuação profissional constituída na docência e na gestão com vínculos em instituições públicas e privadas. Nos quadros abaixo estão listadas informações sobre a atuação profissional de Maria do Carmo:

Docência no Ensino Superior				
Setor	Local	Período	Vínculo	Disciplina
Público	Instituto de Educação de Minas Gerais	1983-1990	Professora do curso de Pedagogia	_____
Privado	Centro Universitário de Lavras – UNILAVRAS	2000-2001	Professora da pós-graduação <i>lato sensu</i>	Educação Especial: aspectos filosóficos, históricos, institucionais e políticos
	Centro Universitário de Formiga – FUOM	2002-2004	Professora da pós-graduação <i>lato sensu</i>	Políticas Públicas de Atenção à Pessoa com Deficiência
	PUC- Minas Gerais	2003-2015	Professora nos cursos de Educação Especial Inclusiva a distância	Fundamentos de Educação Especial

Quadro 8 – Atuação de Maria do Carmo Menicucci como docente

Fonte: Elaborado pela autora (a partir do currículo lattes de Maria do Carmo Menicucci de Oliveira), 2023.

Atuação na gestão			
Setor	Local	Período	Cargo/Função
Público	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte	1990-1993	Secretária Municipal Adjunta de Educação (cargo comissionado)
	Fundação Legião Brasileira de Assistência – LBA	1994-1996	Superintendente do Estado de Minas Gerais (cargo comissionado)
	Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Minas Gerais	1996-1997	Presidente
	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Esportes de Minas Gerais	1997-1999	Secretária Adjunta da Assistência Social, Criança e Adolescente

Atuação na gestão			
Setor	Local	Período	Cargo/Função
			(cargo comissionado)
	Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Minas Gerais	2004-2006	Conselheira
	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais	2012-2020 <sup>218</sup>	Conselheira
Privado	PUC Minas Gerais	2004-2008	Coordenadora dos cursos de Educação Inclusiva: Atualização e Especialização
		2009-2011	Coordenadora do curso de Educação Inclusiva a distância para profissionais da Rede Pública do Estado
	Instituto de Ensino e Pesquisa UNIAPAE – MG Darci Barbosa	2016-2020	Coordenadora da Unidade de Ensino e Pesquisa da UNIAPAE – MG Darci Barbosa
	Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa	2020-2020 <sup>219</sup>	Consultora Técnica

Quadro 9 – Atuação de Maria do Carmo Menicucci em cargos de gestão

Fonte: Elaborado pela autora (a partir do currículo Lattes de Maria do Carmo Menicucci de Oliveira), 2023.

Segundo as informações presentes na Plataforma Lattes de Maria do Carmo Menicucci, como coordenadora da Unidade de Ensino e Pesquisa da UNIAPAE – MG Darci Barbosa, ela foi “responsável pela formação e desenvolvimento dos profissionais das Apaes do estado de Minas Gerais, através de ensino presencial e à distância, além de produzir pesquisas científicas em relação à pessoa com deficiência intelectual.” Desenvolveu também materiais didáticos e instrucionais para cursos de aperfeiçoamento e atualização, nas temáticas sobre paralisia cerebral, tecnologia assistiva e deficiência intelectual. Publicou um capítulo de livro intitulado “Educação inclusiva: possibilidades e desafios atuais”.

<sup>218</sup> Na Plataforma Lattes, a última atualização no currículo de Maria do Carmo Menicucci data de 3 de fevereiro de 2020, portanto essa é a data considerada para as análises da trajetória de Maria do Carmo Menicucci.

<sup>219</sup> Conferir nota de rodapé anterior.

Borges, Campos e Silva (2020) retrataram a trajetória profissional de Maria do Carmo Menicucci da seguinte forma:

A docência foi exercida durante 15 anos, principalmente na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Criou e coordenou o NAI (Núcleo de Apoio à Inclusão de alunos com Deficiência), o Curso de Tecnólogo em Comunicação Assistiva e o projeto pedagógico da Pedagogia com ênfase em Educação Especial. Foi coordenadora de inúmeros programas na Federação das APAES do Estado de MG: coordenadora pedagógica estadual, coordenadora da Comissão científica dos últimos 05 Congressos Estaduais da Rede Mineira das APAES, Coordenadora da UNIAPAE/MG. No serviço público, atuou como Diretora da Educação Especial na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, trabalhando na extinção da classe especial no estado e início da implantação de salas de recursos (entre 1983 e 1986). Atuou também na coordenação do primeiro projeto social na periferia da cidade de Belo Horizonte, o PRODASEC – Programa de Ações Socioeducativas e Comunitárias. Foi secretária-adjunta de educação na Prefeitura de BH, atuando na implantação do primeiro projeto de educação especial da rede municipal de BH, o Projeto O Direito de Ir e Vir. Foi Superintendente da LBA em MG e responsável pelo projeto de extinção do órgão e pela implantação da LOAS no estado. Atuou ainda, em vários Conselhos de Direitos, com destaque para a presidência do 1º Conselho Estadual de Assistência Social de MG, do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e Adolescente, além de ser membro do Conselho Estadual de Educação (Borges; Campos; Silva, 2020, p. 195).

Os dados apresentados sobre as egressas oriundas de secretarias de educação indicam trajetórias com continuidade na Educação Especial no período imediatamente posterior à conclusão do mestrado no George Peabody College for Teachers, em especial nas habilitações ligadas à Educação Especial, como nos casos de Maria José Saboya e Sylvia Regina Piva.

Frente à relevância dos setores de Educação Especial nas secretarias de educação para o planejamento e a difusão de atividades direcionadas aos estudantes usuários dos serviços da Educação Especial, estudos a respeito da constituição histórica desses setores em secretarias de educação são importantes para evidenciar como as políticas educacionais foram colocadas em prática no Brasil e quais agentes foram protagonistas nesse processo. A história da Educação Especial brasileira carece de conhecer os sujeitos e instituições pioneiros na sua constituição. Seguimos ainda com poucos estudos que investigam tal temática. Nesse contexto, não obtivemos informações acerca da trajetória de Graça Valadares, representante da Secretaria de Educação de Pernambuco, e de Maria Conceição Dianese, representante da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

A seguir apresentamos dados das egressas que realizaram o mestrado vinculadas à PUC-Rio. A respeito de Vera Margarida Moscoso Araújo, a única informação obtida sobre sua trajetória profissional foi sua atuação como professora

da disciplina de Didática I do curso de História, Licenciatura e Bacharelado<sup>220</sup>, da Universidade Estácio de Sá (Brasil, 1994). Na entrevista concedida para esta pesquisa, a professora Verena Pámela Seidl indicou os conteúdos trabalhados quando da sua atuação na universidade, de publicações, dos vínculos e de algumas das atividades empreendidas:

Sim. Eu lembro de disciplinas, avaliação e diagnóstico, que inclusive foi um dos conteúdos que eu mais trabalhei aqui no Brasil com os alunos universitários [...]

[...]

[...] os que mais chamam atenção até porque eu trabalhei com isso nas universidades aqui foram métodos e técnicas de atendimento e avaliação diagnóstica. Sem dúvida nenhuma, esses conteúdos foram muito trabalhados.

[...]

[...] é porque eu publiquei um livro sobre métodos e técnicas de atendimento quando eu dava aula no mestrado da UERJ para pós-graduação.

[...]

O currículo de lá foi riquíssimo para mim, eu fiz treinamento de professores na Federal de Pernambuco, na Federal do Paraná, na Federal do Espírito Santo, na Fundação Rio Grandense do Sul [...].

[...] a PUC do Rio de Janeiro, eu coordenei e participei de muitos trabalhos da Educação Especial lá, em convênio com o Cenesp, com o Centro Nacional da Educação Especial.

[...]

Enfim... E quando eu voltei para o Brasil, além de trabalhar com o Cenesp, com a PUC, com a Federal etc., eu comecei a trabalhar numa escola americana aqui no Brasil, no Rio de Janeiro, eu comecei como professora e depois entrei para justamente para o atendimento de diagnóstico para crianças com dificuldades e me aperfeiçoei na área de bilinguismo com dificuldades de aprendizagem.

[...]

Eu comecei na PUC, sem dúvida, dando cursos, participando de reuniões... na Federal do Rio de Janeiro como professora convidada, em projetos do Cenesp, projetos de avaliação, projetos de implementação de programas de Educação Especial, [...] o Centro Nacional de Educação Especial abriu muitas portas, porque eu era sempre recomendada pelo Centro Nacional de Educação Especial; então eu na PUC não fui professora efetiva da PUC, eu era professora convidada; na Universidade Federal do Rio de Janeiro, também professora convidada, foram 5 anos de atuação na UERJ na pós-graduação da Educação Especial na época, [...] na Universidade Federal do Paraná foi um trabalho espetacular de Educação Especial, tanto o programa foi tão bom que me convidaram para retornar mais um ano para fazer novamente, na Universidade Federal do Espírito Santo também, [...] Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, enfim cursos que eu fui sendo chamada para dar cursos em congressos, na graduação, muito treinamento de professores na época, muito treinamento de professores, enfim.

[...]

[...] atualmente o meu trabalho é atendimento a crianças e adolescentes com dificuldade de aprendizagem [...] (Entrevista com Verena Pámela Seidl Kadlec, 2022).

<sup>220</sup> De acordo com o documento acessado, o referido curso foi autorizado em 1989 e o parecer do Conselho Federal de Educação de reconhecimento do curso é datado de 1994. Não foi possível precisar o tempo de atuação de Vera Margarida.

Com base no currículo disponibilizado por Verena Kadlec, nos quadros a seguir estão as informações sobre as atuações de Verena Pâmela Seidl na Educação Especial:

Docência no Ensino Superior			
Instituição	Período	Curso	Disciplinas
UFRJ	1979	_____	Aspectos Psicológicos e Pedagógicos do deficiente mental; Métodos, Técnicas e Recursos do ensino ao deficiente mental
PUC-Rio	1979	_____	Introdução à Educação Especial Métodos e Técnicas em Educação Especial
UFPR	1980	Especialização para Professores de Educação de Crianças Deficientes (Pós-Graduação)	Métodos e Técnicas do Ensino para o Deficiente Mental
INES	1983	Curso de Especialização de Professores de Ensino Especial (D. A)	Avaliação Pedagógica
PUC-Rio	1983	Curso de Avaliação da Excepcionalidade - Triagem, Identificação e Diagnóstico	Modelo Diagnóstico-Prescritivo Supervisão de Estágio
PUC-Rio	1984	Curso de Avaliação da Excepcionalidade - Triagem, Identificação e Diagnóstico	Técnicas de Observação Planejamento de Intervenção
VIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil (Ceará)	1985	Criança Ontem, Adolescente Hoje, Família Amanhã	Novas Metodologias de Ensino para o Deficiente Mental
Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional	1985	Introdução a Avaliação e Diagnóstico no Modelo Diagnóstico-	Introdução ao Ensino Diagnóstico-Prescritivo



Docência no Ensino Superior			
Instituição	Período	Curso	Disciplinas
		Prescritivo	
IV Congresso Nacional da Sociedade Pestalozzi (Pará)	1988	_____	Novas Metodologias em Educação Especial - Modelo Diagnóstico- Prescritivo
XIV Congresso da Federação Nacional das APAEs	1989	_____	Psicopedagogia e o Deficiente Mental

Quadro 10 – Atuação de Verena Pâmela Seidl Kadlec como professora convidada

Fonte: Elaborado pela autora (com base no currículo de Verena Pâmela Seidl - acervo pessoal de Verena Seidl), 2023.

Atividades na Educação Especial			
Evento	Instituição	Função	Data
Reunião de Trabalho para Avaliação dos Cursos de Licenciatura em Educação Especial	Convênio Cenesp/PUC-Rio	Consultora em Educação Especial	1978
Projeto de Assistência Técnica na Área de Deficiência Mental	Convênio Cenesp/PUC-Rio	Membro da Equipe PUC-Rio de Assistência Técnica ao Deficiente Mental; Professora Convidada	1979
Curso de Dificuldade de Aprendizagem	_____	Relatora do Tema Técnicas de Atuação Pedagógica	1979
Curso de Problemas de Conduta em Situação Escolar	Convênio Cenesp/PUC-Rio	Coordenadora; Professora da Disciplina Alternativas de Atendimento a Crianças com Problemas de Conduta	1979
Curso Preparatório para Implementação da Proposta	Convênio Cenesp/UFPE/Secretaria de Educação de	Professora da disciplina Metodologia Aplicada	1980

Atividades na Educação Especial			
Evento	Instituição	Função	Data
Curricular para o Deficiente Mental Educável	Pernambuco	a Proposta Curricular para Deficiente Mental Educável	
Curso de Problemas de Desenvolvimento na Criança e no Adolescente	Escola Nossa Senhora da Misericórdia (RJ)	Coordenadora	1980
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	UERJ	Professora da disciplina Métodos e Técnicas de Ensino para o Deficiente	1980/1985
Seminário Diagnóstico Diferencial entre Autismo e Deficiência Mental - Desafios para o Atendimento	PUC-Rio	Coordenadora	1985
Projeto de Treinamento e Acompanhamento de Professores de Crianças com Deficiência Mental, Distúrbios de Aprendizagem, Emocionais e de Conduta	UFES (Especialização em Educação Especial: uma abordagem psicopedagógica aos problemas de aprendizagem)	Professora e orientadora de monografias (Disciplinas: Avaliação e Diagnóstico Psicopedagógico; Seminário de Elaboração de Anteprojeto; Seminário de Acompanhamento do Programa de Intervenção)	1987
	Escola Americana do Rio de Janeiro	Psicopedagoga (área de concentração: diagnóstico, prevenção e atendimento à criança e adolescentes bilíngues com problemas de aprendizagem)	1988/1997
Curso: Problemas de Aprendizagem e Bilinguismo	Centro de Estudos, Diagnóstico e Intervenção Psicopedagógica	Coordenadora e professora (Disciplinas: Desenvolvimento da Linguagem - leitura e escrita - em crianças	1996

Atividades na Educação Especial			
Evento	Instituição	Função	Data
		bilíngues; Diagnóstico Diferencial; Prevenção e Intervenção Precoce com Crianças com Problemas de Aprendizagem; Intervenção com Crianças Bilíngues com Problemas de Aprendizagem	
_____	Escola Nossa Senhora da Misericórdia (RJ)	Psicopedagoga / Coordenadora (área de concentração: diagnóstico, prevenção e atendimento à criança e adolescentes bilíngues com problemas de aprendizagem)	1997/1999
_____	Consultório Particular	Psicopedagoga (atendimento a crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem)	_____

Quadro 11 – Outras atividades de Verena Pâmela Seidl Kadlec na Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora (com base no currículo de Verena Pâmela Seidl - acervo pessoal de Verena Seidl), 2023.

Quanto às publicações de autoria de Verena Pâmela S. Kadlec, foram encontrados os seguintes resultados:

- a) KADLEC, V. P. S. Deficiência Mental: um desafio aos educadores. **Tecnologia Educacional**, set./out., 1981;
- b) GLAT, R.; KADLEC, V. P. S. **A criança e suas deficiências**: métodos e técnicas de atuação psicopedagógica. Rio de Janeiro: Agir, 1984;
- c) KADLEC, V. P. S. Deficiência mental: as implicações do rótulo e como acabamos com ele: um desafio à sociedade. **Revista Associação Brasileira para o Estudo Científico da Deficiência Mental**, Santa Maria, RS, 1985;

- d) BROWN, W. Guia prático para quem trabalha com crianças autistas. *In*: GAUDERER, E. C. **Autismo - década de 80**: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. Tradução e adaptação de Verena Pâmela Seidl Kadlec. Rio de Janeiro: Sarvier, 1985;
- e) SILVA, M. C. A. *et al.* **Um choque de esperança**: cuidado, frágil! Rio de Janeiro: Edições Pró-Saber, 2002.

De acordo com a professora Verena Kadlec, o livro *A criança e suas deficiências: métodos e técnicas de atuação psicopedagógica*, de sua autoria com a professora Rosana Glat, foi “publicado para uso nas universidades com programas de Educação Especial, tendo como fonte principal o curso do George Peabody College”.<sup>221</sup>

Os dados do currículo de Verena Pâmela Seidl Kadlec e as informações de sua entrevista, quanto à sua atuação após a conclusão do mestrado, permitem inferir um período de ênfase na formação de recursos humanos para a Educação Especial brasileira, nos anos finais da década de 1970 e na década seguinte. Verena Pâmela atuou no PPGE na UERJ e em formações em universidades federais, que, embora não sejam objeto de estudo neste trabalho, podem servir como indicativos para novas pesquisas, considerando terem sido realizadas em regiões diferentes do país e podem trazer informações sobre o processo de formação de recursos humanos para Educação Especial brasileira nas décadas de 1980 e 1990, na perspectiva da integração escolar, explicitando aspectos curriculares, origem dos participantes (instituição pública ou privada), desdobramentos para Educação Especial das respectivas regiões, dentre outros aspectos.

Os dados apresentados a respeito da trajetória da professora Verena Pâmela Seidl após a conclusão do mestrado mostram o impacto da formação recebida no George Peabody College for Teachers nas atividades que desenvolveu quando retornou ao Brasil. Com o título de mestre passou a atuar em universidades públicas e privadas, na graduação e na pós-graduação, na especialização, como docente, coordenadora e consultora de Educação Especial.

A professora Verena Seidl relatou que as disciplinas estudadas no mestrado serviram de referencial para as matérias que ministrou nos cursos no Brasil. Além disso, ela também afirmou que o livro *A criança e suas deficiências: métodos e*

---

<sup>221</sup> Informação prestada por Verena Pâmela S. Kadlec via correio eletrônico.

técnicas de atuação psicopedagógica, de sua autoria, tem como fonte principal a bibliografia do mestrado no George Peabody e que a obra foi produzida para uso nos cursos no Brasil. Nesse sentido, a formação no George Peabody College for Teachers impactou os conteúdos dos cursos no Brasil. Há aqui uma possibilidade para novos estudos que efetuem a comparação das disciplinas do mestrado no George Peabody e dos cursos realizados no Brasil nesse período.

A área de ênfase no curso de mestrado é outro indicativo da relevância da formação obtida no George Peabody: as atividades profissionais de Verena Pâmela Seidl Kadlec são desenvolvidas na temática das dificuldades de aprendizagem, sua especialidade no mestrado. Sendo assim, podemos indicar em sua trajetória o impacto da formação recebida no mestrado cursado no George Peabody College for Teachers. A própria Verena Kadlec reconheceu essa relação ao avaliar,<sup>222</sup> pontuando: “Olha, eu acho que foi um divisor de águas na verdade, me deu toda a instrumentalização que eu precisava... me deu um estofo profissional imenso” (Entrevista com Verena Pâmela Seidl Kadlec, 2022).

Apresentamos a seguir dados da trajetória dos egressos com atuação nas instituições públicas de ensino quando da realização do mestrado.

O professor Ernani Vidon integrou o quadro docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Marília, na Habilitação em Educação Especial, nas áreas de Retardados Mentais e Deficientes Visuais, do curso de Pedagogia, conforme consta no parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 01/80, que analisou o pedido da UNESP - Campus de Marília para o reconhecimento das habilitações aqui citadas, por meio do processo CEE nº 1926/79 – Parecer CEE nº 1/80 – (São Paulo, 1980).<sup>223</sup>

De acordo com o documento, o professor Ernani Vidon ministraria as disciplinas Fundamentos da Educação Especial e Braille. A primeira “[...] considerada como disciplina comum a todas as habilitações em Educação Especial” (São Paulo, 1980, p. 28), portanto, integrava as áreas de Retardados Mentais e Deficientes Visuais. A segunda estava incluída na formação da habilitação de Deficientes Visuais, pois “O professor de deficientes visuais necessita conhecer

<sup>222</sup> A avaliação da formação recebida no George Peabody College for Teachers foi apresentada no capítulo 3.

<sup>223</sup> Segundo as informações obtidas via correio eletrônico com o professor Sadao Omote, o professor Ernani Vidon foi contratado para lecionar as disciplinas Fundamentos da Educação Especial e Sistema Braille no segundo semestre de 1977.

bem o sistema Braille, ser capaz de ler e escrever em Braille, uma vez que o Braille representa um dos principais recursos de comunicação e expressão utilizado pelas pessoas cegas” (São Paulo, 1980, p. 35).

Na imagem abaixo está o histórico de Ernani Vidon apresentado no processo CEE nº 1926/79 – Parecer CEE nº 1/80 – (São Paulo, 1980, p. 14):

1 - Fundamentos de Educação Especial

Ernani Vidon: - Licenciado em Letras Anglo-Germânicas em 1957, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do antigo Distrito Federal. Curso de Pós-Graduação: Mestrado em Educação Especial, com concentração na área de Deficientes Visuais, realizado no Georges Peabody College for Teachers (1976), Nashville, Tennessee, Estados Unidos da América do Norte. Atividades, as mais variadas e durante longo tempo, no Instituto "Benjamin Constant", no Rio de Janeiro. Aulas, conferências, congressos, comissões. Cursos de especialização no Instituto "Benjamin Constant" e na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Etc. (flc.)

Figura 7 – Histórico de Ernani Vidon  
Fonte: São Paulo (1980, p. 14).

A implantação da Educação Especial na UNESP foi resultado dos trabalhos realizados pela Comissão de Educação Especial<sup>224</sup>, cujas ações foram desenvolvidas entre julho de 1976 e julho de 1977 (Mazzotta, 1993, p. 85-86). O relatório final da Comissão, entregue em abril de 1977, incluía “um resumo das atividades desenvolvidas até aquela data e as linhas gerais para a implantação de um *Centro de Educação Especial* na UNESP, que se originaria sob a forma de um Departamento de Educação Especial em uma Faculdade de Educação” (Mazzotta, 1993, p. 85-86). A Comissão manteve suas atividades até agosto de 1977, quando foi iniciada a Educação Especial na UNESP-Marília, sob coordenação do professor Marcos José da Silveira Mazzotta.

O primeiro módulo da Habilitação em Educação Especial na UNESP-Marília foi implantado em agosto de 1977, era destinado a licenciados em Pedagogia e seria cumprido em três períodos, de agosto de 1977 a dezembro de 1978. O segundo módulo foi iniciado em março de 1978, com duração de dois anos letivos, podendo ser frequentado por estudantes do quinto período de Pedagogia e licenciados em Pedagogia (Mazzotta, 1993, p. 88-89).

<sup>224</sup> Comissão formada por professores da Pedagogia dos campi da UNESP: Paulo de Tarso (UNESP-Franca), Sueli Regina Botta Marchezi (UNESP-Araraquara), Antonia Marini (UNESP-Presidente Prudente), Wanda Ciccone Paschoalick (UNESP-Marília) e representantes do Serviço de Educação Especial da Secretaria da Educação de São Paulo, como convidados: Marcos J. Mazzotta e Luiza Banducci Isnard (Mazzotta, 1993, p. 85).

As habilitações P Deficientes Mentais e Deficientes Visuais foram iniciadas em 1977. Em 1980, foi implantada a área de “Audiocomunicação” e, em 1986, a de Deficientes Físicos (Mazzotta, 1993, p. 88-90; Omote, 2020). Em 2010, essas habilitações foram extintas em decorrência das mudanças ocorridas no currículo do curso de Pedagogia, pela resolução CNE nº 1/2006 (Brasil, 2006).<sup>225</sup>

Inicialmente, os professores da Educação Especial da UNESP-Marília estavam organizados em uma Coordenação de Educação Especial, participantes dos órgãos colegiados da Faculdade, mas sem direito a voto. O Departamento de Educação Especial da instituição foi constituído em 1984, com a presença de três professores com titulação de doutor e, após a sua extinção, houve a fusão com o Departamento de Psicologia.

Em 1977, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho formaram convênio para habilitação, anualmente, de 15 professores da rede estadual, licenciados em Pedagogia, nas áreas específicas da Educação Especial, na UNESP-Marília. Os professores seriam dispensados para formação sem prejuízo de seus vencimentos e deveriam assinar termo de compromisso para prestação de serviços na Educação Especial da rede estadual por 5 anos, para atuarem nas classes especiais (São Paulo, 1977).

Essa formação explicitada no parágrafo anterior, por um lado, exemplifica a expansão da formação de professores para Educação Especial, realizada como habilitação para licenciados, diretriz consoante às normativas estabelecidas. De certo modo, temos uma contradição ao formar professores das classes especiais, quando as mesmas normativas e orientações da política nacional indicam a primazia da formação dos professores das classes comuns, como apresentamos no capítulo 2 desta tese.

Observamos a Educação Especial da UNESP-Marília devido à presença de Ernani Vidon entre os docentes da instituição na década de 1970, na Habilitação em Educação Especial, logo após a conclusão do mestrado no George Peabody College for Teachers.<sup>226</sup> Além disso, professores que são referência nesse segmento

<sup>225</sup> Algumas informações apresentadas a respeito da Educação Especial na UNESP-Marília foram obtidas via correio eletrônico com os professores Sadao Omote e Eduardo José Manzini.

<sup>226</sup> Como procedimento para obtenção de dados, requeremos junto à Direção da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP - Campus Marília acesso a documentos para levantamento de dados sobre a trajetória de Ernani Vidon, como período de atuação, cargos ocupados, disciplinas ministradas, assim como sobre a constituição da habilitação em Educação Especial na UNESP-Marília e posteriores alterações ocorridas nesta habilitação. Até o momento de finalização deste

integram a área a Educação na UNESP-Marília, como Sadao Omote<sup>227</sup> e Eduardo Jose Manzini.<sup>228</sup>

Como vemos, as habilitações em Educação Especial representam um importante acontecimento na história da formação docente para a Educação Especial brasileira por contribuírem para sua inserção no processo de formação em nível superior, processo iniciado por essas habilitações e concretizado com a graduação em Educação Especial (Casagrande, 2020).

Outra instituição no estado de São Paulo a implantar uma habilitação para “Deficientes Mentais” foi a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), curso estabelecido em 1978, com duração de um ano. Assim como no caso da UNESP-Marília, houve convênio para formação de professores da rede estadual de ensino (Mazzotta, 1993).

No que diz respeito ao professor Ernani Vidon e considerando os dados documentais, bibliográficos e a informação concedida pelo professor Sadao Omote, podemos afirmar que Ernani Vidon passou a atuar como docente em Educação Especial da Unesp-Marília assim que a habilitação foi implementada, em agosto de 1977. Nesse sentido, estabelecemos uma relação direta entre a formação concluída no George Peabody College for Teachers e a atuação profissional na universidade, pois o professor foi transferido do IBC para a UNESP-Marília, passando a atuar na formação de professores em nível superior.

Após as considerações sobre as habilitações em Educação Especial da UNESP-Marília e da UNIMEP e da trajetória do professor Ernani Vidon, prosseguimos com as apresentações das trajetórias dos egressos.

Quando adquiriram a titulação do mestrado, Leila Nunes e Francisco Nunes continuaram atuando como docentes na UFSCar e agregaram atividades na pós-graduação do recém-criado PMEE/UFSCar:

[...] nós chegamos e nós já ingressamos, já começamos a dar aula, porque o programa foi criado em 1977. Em 1978, a gente já estava dando aula nesse programa de

---

texto, o protocolo seguia em análise pelas áreas técnicas da Universidade por se tratar de informações pessoais do docente.

<sup>227</sup> Sadao Omote continua atuando como professor voluntário do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP. Vide: OMOTE, S. **Currículo Lattes**. [Brasília, DF], 2 dez. 2023. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7647316253011798>>. Acesso em: 11 dez. 2023.

<sup>228</sup> Eduardo Manzini atua como professor e orientador de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Campus de Marília. Vide: MANZINI, E. J. **Currículo Lattes**. [Brasília, DF], 13 nov. 2023. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9155295594995876>>. Acesso em: 11 dez. 2023.



mestrado em Educação Especial (Entrevista com Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, 2020).

Acerca do retorno à UFSCar após o mestrado, a professora apresentou as seguintes informações no I Seminário de História da Educação Especial: Pesquisas, Políticas e Formação de Professores:

Voltando à UFSCar:

Oferta de disciplinas - Psicologia do Desenvolvimento, Diagnóstico Psicopedagógico e Psicologia aplicada à Reabilitação nos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e no recém-criado curso de Terapia Ocupacional e Fisioterapia.

Consultoria e pesquisa na APAE de S. Carlos: Projeto Vallet, destinado a ensinar professores e alunos a lidarem com problemas de conduta em sala de aula, através de técnicas de relaxamento e de autocontrole (Nunes, 2017).

O fato de Leila Nunes relembrar os nomes de disciplinas que passou a ministrar na UFSCar quando retornou ao Brasil, vinda do George Peabody College for Teachers, nos levar a inferir que há uma relação entre a formação nessa instituição e sua atuação docente no período imediato ao retorno. Ela recordou ainda o início como professora primária de Educação Especial, docente em três universidades públicas e a atuação na pesquisa:

A minha vida profissional inicial foi assim: eu era professora daqui da rede que era do antigo estado da Guanabara, era professora de classe de aluno especial. Depois em 1971 [...] nós fomos pra São Carlos. Começamos a dar aula na universidade, na UFSCar, Universidade Federal de São Carlos. E em 1976 foi quando houve o convite para a gente participar deste convênio. Na volta, nós voltamos para a UFSCar, porque a gente era professor da UFSCar. [...] A gente tinha um salário, a gente tinha uma bolsa também da Capes. Então [...] o contato nosso sempre foi a UFSCar; eu nunca trabalhei em duas universidades diferentes. Nunca! Graças a Deus, sempre foram universidades públicas, uma de cada vez. Na verdade, [...] não foram tantas. Eu trabalhei na UFSCar e depois tive quatro anos na UFRJ, foi quando eu vim em 1989 para cá e depois em 1993 fui para UERJ, e pronto. 2018 me aposentei na UERJ, mas ainda estou trabalhando na pós-graduação da UERJ.

[...]

Deixa, eu até te dizer. Até 2018, eu dava [trecho não compreendido] na UERJ, na graduação e na pós. Então, eu dei aula na graduação em várias disciplinas ligadas à educação. Tinha uma disciplina lá de PPP, é Projeto, Pesquisa e Prática Pedagógica, uma outra disciplina, que a gente colocava os alunos de crianças com deficiência física. Foi (aí) que a gente introduziu a comunicação alternativa. Dei disciplina de comunicação alternativa. Tinha disciplinas mais teóricas de Educação Especial, mas em 2018 quando me aposentei, eu já estava muito cansada. Na verdade, porque eu me aposentei acho que, com 56 anos de magistério, porque eu comecei com 17 anos como professora primária e eu falei: Não! Agora eu vou dar um tempo, mas eu permaneci na pós-graduação porque eu gosto muito. Até hoje eu continuei dando o curso. Agora com essa pandemia a gente continua dando os cursos remotos. [...] Então, é uma área que eu abracei, a pesquisa. Curso sobre pesquisa que eu dou muito na pós-graduação e tudo. Enfim, eu me sinto assim engajada (Entrevista com Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, 2020).

Durante os 18 anos em que foi professora da UFSCar (1971 a 1989), Leila Nunes exerceu os cargos de vice-coordenadora (1986-1987) e coordenadora do PMEE (1987-1989), ministrou disciplinas na graduação (Licenciatura em Pedagogia) e na pós-graduação (Educação do Indivíduo Especial); realizou atendimento a crianças (bebês e pré-escolares) de risco comprovado para excepcionalidade (1986 a 1989) e atuou na linha de pesquisa “Desenvolvimento da linguagem funcional em crianças de creche, Prevenção da Excepcionalidade: Intervenção psicoeducacional com mães adolescentes e seus bebês de risco” (1971 a 1989).

Na UFRJ, entre os anos de 1989 e 1993, como professora adjunta, ministrou disciplinas na graduação e na pós-graduação, na Psicologia, tendo atuado na linha de pesquisa: “Estudo longitudinal do desenvolvimento de bebês prematuros e bebês portadores de Síndrome de Down”; foi coordenadora do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq e pela Secretaria de Educação Especial (SEESPE). Desenvolveu atividades de capacitação de recursos humanos em Educação Especial: treinamento de pessoal de creche para identificação de bebês de risco e intervenção precoce; supervisionou estágio de Psicologia no Atendimento a Crianças de Risco e Orientação de Pais e Professores de Classes Hospitalares.

Na UERJ,<sup>229</sup> Leila Nunes atuou como professora adjunta no período de 1993 a 2002, passando a professora titular em 2002. Aposentada, manteve ações na pós-graduação, no ProPEd e na coordenação do Laboratório de Tecnologia e Comunicação Alternativa do ProPEd (LATECA). Manteve ainda atividade na docência, na pesquisa e na gestão em Educação Especial, coordenando projetos de pesquisa e supervisionando pesquisas, foi também membro do comitê de elaboração do projeto para criação do doutorado em Educação da UERJ; vice-coordenadora do ProPEd em dois períodos: 1999 a 2001 e 2010 a 2012, orientadora de dissertações, teses, monografias, iniciação científica, supervisora de pós-doutorado, participou de bancas de trabalhos de mestrado e doutorado (qualificação e defesa), de concursos públicos, livre docência e avaliação de cursos. Trabalhou ao longo de sua trajetória acadêmica nas seguintes linhas de pesquisa:

---

<sup>229</sup> Nesta parte do texto, as informações são apresentadas de forma genérica. Para acesso ao Currículo Lattes da professora Leila Nunes: NUNES, L. R. O. P. **Currículo Lattes**. [Brasília, DF], 11 mar. 2022. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3088935631734002>>. Acesso em: 20 out. 2023.

- a) Desenvolvimento da linguagem funcional em crianças de creche e Prevenção da Excepcionalidade:  
— Intervenção psicoeducacional com mães adolescentes e seus bebês de risco – UFSCar;
- b) Estudo longitudinal do desenvolvimento de bebês prematuros e bebês portadores de Síndrome de Down – UFRJ;
- c) A Formação Continuada de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais do Rio de Janeiro em Tecnologia Assistiva; A voz e a vez de portadores de autismo e paralisia cerebral: aquisição e uso da comunicação alternativa em contextos funcionais; Procedimentos do ensino incidental para desenvolver comunicação alternativa com uso de sistemas computadorizados em portadores de deficiência múltipla; Avaliação da comunicação e do desempenho linguístico em portadores de paralisia cerebral com sistemas computadorizados; A Pós-Graduação em Educação Especial: caracterização e perspectivas dos Programas e análise crítica da produção discente; Promovendo a inclusão comunicativa de alunos não oralizados com paralisia cerebral e deficiência múltipla; Acessibilidade comunicativa para alunos com deficiência: formação inicial de professores; Dando a voz através de imagens: comunicação alternativa para indivíduos com deficiência; De conversa em conversa: batendo papo com alunos sem fala – UERJ.

As pesquisas e as produções da professora Leila Nunes abordaram as temáticas da comunicação alternativa e ampliada, intervenção precoce, tecnologia assistiva, formação continuada de professores, metodologia intrassujeito.

Lamentavelmente, a professora Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes faleceu em 06 de dezembro de 2023. A nota emitida pela UERJ,<sup>230</sup> possibilitou-nos sintetizar aspectos da trajetória de Leila Nunes na Educação Especial brasileira:

Nas últimas décadas, foram conduzidos mais de 20 projetos de pesquisa financiados por agências de fomento. Também foram orientadas mais de 60 dissertações de mestrado e teses de doutorado, mais de 60 monografias de conclusão de curso, além de três projetos de pós-doutorado e outros trabalhos, totalizando mais de 300 produções. [...] Leila Nunes dedicou mais de meio século à luta pela inclusão de pessoas com deficiência. Suas contribuições científicas foram reconhecidas com

---

<sup>230</sup> LATECA é referência na pesquisa sobre educação inclusiva. **Direto ao Ponto**, Rio de Janeiro, 14 dez. 2023. Disponível em: <<https://www.diretoao ponto.uerj.br/noticias/somos-uerj/lateca-e-referencia-na-pesquisa-sobre-educacao-inclusiva/>>. Acesso em: 20 dez. 2023.

diversos títulos e prêmios. Desde 2017, a Faculdade de Educação nomeou uma sala em sua homenagem (Lateca [...], 2023).

A análise da contribuição do mestrado em Educação Especial no George Peabody College for Teachers para a trajetória profissional de Leila Nunes evidencia que a educadora cumpriu a titulação para atuar como docente em instituições de nível superior. Relembramos que a professora trabalhou como professora na UFSCar, instituição que exigia título de mestrado para seus docentes no início da década de 1970.

Ademais, a professora Leila Nunes reconheceu a contribuição do George Peabody em sua formação como forma de ter garantido aprofundamento das questões da Educação Especial. Confirma nossa percepção a seguinte fala da nossa interlocutora: “Essa experiência do mestrado lá foi fundamental. Fundamental, até por exemplo, para meu crescimento pessoal e também para atender as exigências da universidade que me abrigava” (Entrevista com Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes, 2020).

A professora Leila Nunes, durante a entrevista, apresentou relatos que permitem inferir outras influências diretas da formação no George Peabody nas atividades docentes realizadas ao retornar para o Brasil: o uso dos livros trazidos como material didático nas aulas na UFSCar e ações em projetos próximas das acompanhadas na Harris-Hillman.

Do mesmo modo, no caso do professor Francisco de Paula Nunes, consideramos ter o mestrado no George Peabody contribuído para sanar a exigência da titulação para atuação docente na UFSCar, assim como o aprofundamento nos conhecimentos do campo teórico e prático da Educação Especial, tendo em vista o fato de o professor não ter formação anterior ou atuação na Educação Especial antes do ingresso no mestrado.

Ao reconhecer o local de prestígio do George Peabody como instituição de formação docente, discussão apresentada no capítulo 3 desta tese, o professor Francisco também lembrou ter feito seu doutorado no George Peabody College for Teachers: “[...] ela tem um *status*. Ela é muito bem-conceituada na área da Educação Especial. Na verdade, é George Peabody College. [...] tanto que eu no doutorado eu continuei estudando na Peabody [...]” (Entrevista com Francisco de Paula Nunes Sobrinho, 2022).

Na UFSCar, Francisco de Paula Nunes Sobrinho, como professor<sup>231</sup> adjunto IV, atuou no período de 1971 a 1991, lecionou disciplinas na graduação em Psicologia e na pós-graduação, nos cursos de Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) e de Engenharia de Produção. De 1997 a 1998, como professor colaborador, trabalhou com a disciplina Metodologia de Pesquisa para o curso de Especialização - Atividade Motora Adaptada.

Desenvolveu atividades no Recrutamento e Seleção de Pessoal - Serviço de Psicologia Aplicada, no Departamento de Psicologia; foi chefe da Comissão de Assessoria Técnica à Comissão de Normas e Critérios de Contratação e Promoção de Pessoal Técnico-Administrativo, na Reitoria, coordenador e presidente do Conselho de Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia e chefe do Departamento de Psicologia.

Na UFRJ, durante 1989 a 1992, enquanto professor adjunto do Departamento de Psicologia, lecionou nos cursos de graduação (Pesquisa Não-Experimental, Distúrbios de Conduta e Psicologia do Excepcional) e pós-graduação de Psicologia (Pesquisa Não-Experimental I e Pesquisa Não-Experimental II) e na pós-graduação de Engenharia de Produção (Análise do Comportamento no Posto de Trabalho). No Departamento de Psicologia do Ajustamento, trabalhou na seleção de pessoal e como chefe do setor. Foi coordenador do Projeto de Cooperação entre o Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE) e o Instituto de Psicologia da UFRJ, Departamento de Psicologia do Trabalho.

Na UERJ, como professor titular, de 1997 a 2021, atuou na pós-graduação em Educação, na graduação em Pedagogia e na pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, de forma geral, com disciplinas relacionadas com metodologia de pesquisa, Educação Especial, estágio e desenvolvimento humano. Trabalhou também na gestão, como membro do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenador da Educação Especial, dentre outras funções<sup>232</sup>.

As linhas de pesquisa com as quais trabalhou ao longo de sua trajetória acadêmica foram:

- a) Educação Especial e Ergonomia – UFSCar;

---

<sup>231</sup> Vide Apêndice F - Quadro Atuação de Francisco de Paula Nunes Sobrinho como docente.

<sup>232</sup> No Apêndice G estão listadas atividades desenvolvidas por Francisco Nunes Sobrinho durante sua trajetória acadêmica.

- b) Transtornos de Comportamento – UFRJ;
- c) Formação Humana e Cidadania, Educação Especial, Gestão do Comportamento de Alunos, Responsabilidade Social Corporativa na Gestão de Pessoas com Deficiências – UERJ.

De acordo com as informações presentes no currículo de Francisco Nunes encontrado na Plataforma Lattes, “os temas que aparecem com maior frequência nas ações, estudos e publicações são os seguintes: ergonomia e fatores humanos, psicologia, Educação Especial e metodologia de pesquisa”.

Por sua vez, Maria Cecília Carareto Ferreira passou a atuar na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) como professora titular em 1977 e permaneceu na instituição durante toda a sua trajetória profissional, no trabalho com atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. A transferência da UnB para a UNIMEP, após o mestrado, ocorreu da seguinte forma:

Depois que terminou esse mestrado, nós voltamos, voltamos pra UnB, certo? Ah, na UnB, as pessoas que estavam lá que tinham interesse na área de Educação Especial, em princípio, não tinham mais interesse, ficamos lá um ano e meio e foi mudança de administração na universidade.

[...]

Nos colocaram à disposição de novo da Capes, que nós tínhamos um compromisso com a Capes, trabalhar dois anos esse compromisso certo, firmado lá, mas eles não queriam mais um programa e nós precisávamos trabalhar. Então, a Capes nos chamou e deu opção, eles tinham duas opções: uma, era a universidade da Paraíba, aonde a gente poderia ir pra lá, que lá eles tinham o interesse em desenvolver o projeto e outro era a Universidade Metodista porque eles tinham um interesse em ter um núcleo aqui no estado de São Paulo [...] inclusive de capacitação nas próprias Apaes e tal. [...] Lá nos Estados Unidos, nós conhecemos o filho do reitor da Universidade Metodista que fazia o mesmo curso que a gente estava, era a mesma área e ele vinha para universidade, mas ele estava sozinho naquele momento. A Universidade Metodista tava mandando também com bolsa da Capes [...] uma outra segunda pessoa para implantar aqui no Centro uma especialização e então eles falaram: “O Júlio e a Cecília podem ter interesse porque não estamos tendo onde colocar, pode ser que eles tenham interesse em participar desse, da abertura desse programa na Universidade Metodista”; e isso seria abrir mão do vínculo com a universidade pública, que nós tínhamos pra entrar com vínculo na universidade particular. Mas nós estávamos tão cansados de estar longe das nossas famílias e Paraíba era um pouco longe e nós tínhamos a ligação com o Ricardo, o Richer [...] vamos ficar na Universidade Metodista. Olha, foi uma ótima escolha, viu? Ficamos aqui durante o programa e desenvolvemos vários cursos de graduação, o nosso centro de materiais e damos um ótimo impulso, fizemos doutorado e acabou que ficamos por aqui mesmo. [...] Então acabou fazendo o doutorado na Unicamp e ficamos por aqui (Entrevista com Maria Cecília Carareto Ferreira, 2023).

A mudança do casal Maria Cecília Carareto Ferreira e Julio Romero Ferreira da UnB para a UNIMEP foi resultado, de acordo com o relato de Maria Cecília, de fatores administrativos e pessoais: de um lado, o desinteresse na Unb pela Educação

Especial; por outro, a possibilidade de os professores ficarem mais próximos de seus familiares. Pela análise feita por Maria Cecília na entrevista, a escolha pela UNIMEP resultou positiva para suas trajetórias profissionais, pelo trabalho realizado na formação de pessoal para a Educação Especial.

Para apresentação da trajetória profissional de Maria Cecília Carareto Ferreira, foram sintetizadas suas atividades como descritas nos dois quadros a seguir:

Docência no Ensino Superior – UNIMEP			
Setor	Período	Disciplina	Curso
Faculdade de Educação	1978-1981	Planejamento Educacional; Métodos e Técnicas do Ensino para Deficientes Mentais	Especialização em Educação Especial
	1987-1988	Desenvolvimento Humano e as Deficiências; Educação do Portador de Deficiência Mental	Especialização em Educação Especial
Psicologia	1977-2007	Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia do Excepcional; Desenvolvimento Biopsicomotor do Deficiente Mental; Estágio Supervisionado em Psicologia Educacional	Graduação
Educação	1977-2007	Introdução à Educação Especial; Serviços de Educação Especial; Métodos e Técnicas para o Ensino de Deficientes Mentais; Estágio Supervisionado em Educação Especial; Orientação Vocacional e Profissional do Deficiente Mental	Graduação

Quadro 12 – Atuação de Maria Cecília Carareto Ferreira na docência

Fonte: Elaborado pela autora (a partir do Currículo Lattes de Maria Cecília Carareto Ferreira), 2023.

Cargos de Gestão			
Local	Período	Setor	Cargo/Função/Atividade
Prefeitura Municipal de Piracicaba (São Paulo)	1989-1992	_____	Secretária Municipal de Educação
Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP	1978-1979	Faculdade de Educação	GT Elaboração do Projeto de Implantação da Pré-Escola

Cargos de Gestão			
Local	Período	Setor	Cargo/Função/Atividade
	8/1979	Faculdade de Psicologia	Atuação do Psicólogo com o Excepcional (Treinamento)
	1982-1983	Faculdade de Educação	Coordenadora do Projeto de Educação Especial “Gente Feliz” (Extensão)
	1983-1987	Programa de Pós-graduação em Educação	Chefe de Departamento
	1987-1988	Vice-reitoria Acadêmica	Assessora de Ensino de Graduação
	1995-1998	Direção e Administração	Diretora de Unidade
	1999-2000	Vice-Reitoria Administrativa	Consultora da Editora Unimep
	1980-2007	Faculdade de Psicologia	Atuação do Psicólogo na Educação Especial (Estágio)
	1999-2007	Faculdade de Educação	Estágio e Prática de Ensino em um Programa Itinerante
	1999-2007	Faculdade de Educação	Coordenadora do Programa de Desenvolvimento Comunitário (Extensão)
	2000-2007	Comissões e Consultoria (Pedagogia)	Membro de Conselho de Unidade
	2001-2007	Vice-Reitoria Administrativa	Consultora da Editora Unimep
	2001-2007	Programa de Pós-graduação em Educação	Membro da Comissão Editorial da Revista Comunicações
	2003-2007	Programa de Pós-graduação em Educação	Conselheira do Programa de Pós-graduação em Educação

Quadro 13 – Atuação de Maria Cecília Carareto Ferreira em cargos de gestão

Fonte: Elaborado pela autora (a partir do Currículo Lattes de Maria Cecília Carareto Ferreira), 2023.



Maria Cecília Carareto Ferreira atuou na UNIMEP no período de 1977 a 2007, como está demonstrado nos quadros acima, na graduação (Psicologia e Educação) e na pós-graduação em Educação como docente e em cargos de gestão.

Chamam atenção os períodos de 1978-1981 e 1987-1988, por sua atuação em cursos de Especialização em Educação Especial, realizados através de convênios entre a Capes e a UNIMEP. Não obstante não termos pesquisado sobre tais cursos, consideramos serem exemplos da ação da formação de profissionais para a Educação Especial brasileira, temática presente em toda a história da Educação Especial no país, frente à justificativa da falta de profissionais capacitados quando comparado ao número de estudantes atendidos pelos serviços da Educação Especial nos diversos períodos.

No PPGE/UNIMEP, de 1999 a 2007, Maria Cecília orientou seis teses de doutorado e 14 dissertações de mestrado. Na graduação, orientou seis trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia. Não identificamos, por meio da análise do currículo, linhas e projetos de pesquisa.

Nas pesquisas e produções científicas, trabalhou principalmente com as temáticas sobre “deficiência mental”, ensino, políticas públicas, práticas pedagógicas e formação docente. Orientou trabalhos sobre alfabetização e música, formação de professores, surdez, inclusão, relação família e escola, ensino, educação física, comunicação suplementar alternativa, identidade docente, entre outros.

Julio Romero Ferreira atuou na UNIMEP como docente na graduação em Pedagogia e na pós-graduação em Educação e em cargos de gestão, conforme demonstrado nos quadros abaixo:

Docência no Ensino Superior				
Instituição	Período	Nível	Curso/Área	Disciplina
Unicamp	1993-1996	Pós-Graduação	Educação Física	Educação Física Adaptada
UNIMEP	1977-2006	Graduação	Pedagogia	Introdução a Educação Especial; Serviços de Educação Especial
	1987-2006	Pós-Graduação	Educação	Programas Compensatórios em Educação; Teorias do Estado e

Docência no Ensino Superior				
				Educação; Bases Epistemológicas para a Educação I e II; Problemas da Educação Brasileira; Inclusão Escolar

Quadro 14 – Atuação de Julio Romero Ferreira como professor titular

Fonte: Elaborado pela autora (a partir do Currículo Lattes de Julio Romero Ferreira), 2023.

Gestão/UNIMEP		
Setor	Período	Cargo/Função
Centro de Ciências Humanas	1979/1986	Diretor de Unidade
Coordenação Geral da Pós-Graduação	1987-1990	Coordenador do Programa
Faculdade de Educação	1999-2000	Diretor de Unidade
Programa de Pós-Graduação em Educação (Faculdade de Educação)	1999-2000	Coordenador de Programa
Programa de Pós-Graduação em Educação (Faculdade de Ciências Humanas)	2001-2004	Membro da Comissão Avaliadora de atividades e produções requeridas para progressão na Carreira Docente

Quadro 15 – Atuação de Julio Romero Ferreira na gestão

Fonte: Elaborado pela autora (a partir do Currículo Lattes de Julio Romero Ferreira), 2023.

No PPGE/UNIMEP, atuou de 1986 a 2007, orientou seis teses de doutorado e 45 dissertações de mestrado, coordenou o programa por duas vezes:

Julio Romero Ferreira conduziu o Programa de 1988 até 1990, mas já, anteriormente, cooperava com Sigrist na coordenação do PPGE. E logo no início de sua gestão colheu uma das vitórias mais importantes de um Programa em uma universidade confessional: o primeiro credenciamento do PPGE por cinco anos, em 1988 (Pucci, 2019, p.17).

Professor Julio Romero Ferreira, por decisão unânime dos docentes, assume, em 1999, outra vez a coordenação do PPGE, juntamente com a direção da Faculdade de Educação. Sob sua coordenação, os docentes se comprometem coletivamente na vontade de suplantiar os pontos deficientes do Programa, apontados pela avaliação da CAPES (nota 03), e de atribuir ao PPGE o status que ele merecia. A luta não foi em vão! Na avaliação trienal seguinte (2000) o PPGE/UNIMEP se destaca entre os 12 melhores Programas de Pós-graduação em Educação do Brasil: Programa nota 5! (Pucci, 2019, p. 18).

As linhas de pesquisa listadas na Plataforma Lattes são Políticas Públicas de Educação Especial e Programas Compensatórios em Educação. Trabalhou em

pesquisas, produções científicas e orientações com as temáticas deficiência mental, política educacional, formação docente, deficiência física, inclusão, reabilitação, alfabetização, brincar e paralisia cerebral, psicologia, dentre outras.

Assim como nas trajetórias de Ernani Vidon, Leila Regina Nunes, Francisco Nunes e Verena Pâmela Seidl, é possível afirmar que a formação no George Peabody College for Teachers teve o impacto de habilitar os professores Júlio Romero Ferreira e Maria Cecília Carareto Ferreira para a docência no ensino superior, com a titulação do mestrado, para atuação na Educação Especial.

Para Maria Cecília Carareto e Julio Ferreira, o mestrado acarretou, em segundo plano, a transferência de local de trabalho, tendo em vista sua saída da UnB para a UNIMEP, pois essa instituição possuía experiências na Educação Especial, como a Habilitação em Deficiência Mental implantada no final da década de 1970. Em decorrência desse fato, construíram suas carreiras na Educação Especial, tornaram-se referência para o campo, formando docentes e pesquisadores.

Outro indicativo de desdobramentos da experiência vivida no George Peabody College for Teachers diz respeito ao centro de materiais criado na UNIMEP, conforme relatado pela professora Maria Cecília Carareto na entrevista para esta pesquisa:

[...] quando nós viemos para o Brasil e a universidade quis montar um centro aqui em Piracicaba, a primeira coisa que nós fizemos foi um projeto para desenvolver algo semelhante ao Centro Kennedy; então nós tínhamos aqui na Universidade Metodista, um centro de material que fazia inveja a todo mundo e era uma espécie de uma biblioteca para as pessoas virem, procurar e tal [...] (Entrevista com Maria Cecília Carareto Ferreira, 2023).

Nesse sentido, notamos a influência da formação no George Peabody na constituição da Educação Especial no Brasil, uma vez que inspirou a criação de um espaço baseado no modelo da instituição.

A temática da produção discente foi abordada de forma compartilhada pelos professores Julio Romero Ferreira e Leila Regina Nunes, a partir do desenvolvimento do projeto integrado de pesquisa iniciado em 1995 e finalizado em 2004. O projeto foi financiado pelo CNPq e contou com a participação de outros pesquisadores, como Enicéia Mendes (UFSCar). A pesquisa trabalhou com mapeamento de produção discente da pós-graduação em Educação e Psicologia na Educação Especial. Como resultados foram publicados artigos completos em periódicos, livros e resumos em anais de congressos.

A produção resultante deste projeto, intitulado “A Pós-graduação em Educação Especial: caracterização e perspectivas dos programas e análise crítica da produção discente”, tem sido utilizada como base para estudos que trabalham com balanço de teses e dissertações sobre Educação Especial por permitir caracterizar as pesquisas desenvolvidas com esta temática na pós-graduação. Nesse sentido, a pesquisa realizada pelos professores Julio Romero Ferreira e Leila Nunes contribui para a consolidação da Educação Especial brasileira, dentre outras realizadas por esses egressos.

Três importantes acontecimentos para a Educação Especial brasileira, ocorridos na década de 1990, contaram com a participação de egressos, estes com uma carreira em consolidação na pós-graduação brasileira<sup>233</sup>, a saber: o Grupo de Trabalho - Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT 15 - Educação Especial da ANPEd)<sup>234</sup>, a Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). A constituição desses três “bens acadêmicos” da Educação Especial brasileira (Casagrande, 2020) ocorreu de forma articulada, pois o GT 15 da Anped funcionou como espaço de discussão sobre a RBEE e a ABPEE. O GT15 - Educação Especial da ANPEd foi estabelecido em 1991,<sup>235</sup> após o funcionamento como Grupo de Estudos no período de dois anos. De acordo com Ferreira e Bueno (2011, p. 145),

A constituição do GT, como afirmação da importância de reservar um campo próprio de discussões da Educação Especial, em parte refletiu um estágio de acúmulo de programas de formação de pessoal especializado na área, bem como de um corpo aparentemente relevante de projetos de pesquisa.

Chama atenção a informação de Ferreira e Bueno (2011), que sinaliza a existência, no início da década de 1990, de profissionais especializados e de pesquisas em Educação Especial capazes de impactarem na constituição “de um campo próprio de discussão” para o segmento. Considerando a inserção da

<sup>233</sup> Os professores Leila Nunes, Júlio Romero e Francisco Nunes possuíam o título de doutor neste período.

<sup>234</sup> “Os Grupos de Trabalho são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. São 23 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd” (Grupos [...], 2019).

<sup>235</sup> Masini (2011) apresentou o processo de constituição do GT - Educação Especial no texto “O despontar da Educação Especial na ANPEd”.

Educação Especial nas diretrizes formais da política educacional na década de 1970, esse período que pode ser apontado como de grande produtividade acadêmica para a Educação Especial no país.

O GT 15 - Educação Especial, 30 anos após a sua constituição, é espaço consolidado das discussões sobre as temáticas da Educação Especial brasileira e conta com grupos de pesquisa de diferentes universidades brasileiras com estudos sobre a Educação Especial em variadas perspectivas.<sup>236</sup>

A RBEE e a ABPEE surgiram de forma articulada. A Revista foi lançada em 1992 e a Associação instituída no ano seguinte, no Seminário Nacional de Educação Especial, ocorrido na UERJ, como instrumento para manutenção da recém-criada RBEE. Tanto a RBEE quanto a ABPEE foram constituídas com a finalidade de serem espaços de integração entre profissionais (pesquisadores, professores e outros) que trabalhavam com Educação Especial. Assim como o GT15 - Educação Especial, foram impulsionadas pelas discussões oriundas da pós-graduação, em especial das áreas da Educação e da Psicologia (Dias, 2003; Jannuzzi, 2003; Manzini; Corrêa; Silva, 2009; Pletsch *et al.*, 2018).

Para o campo acadêmico da Educação Especial brasileira, a importância da RBEE está em ser um espaço de produção e circulação do conhecimento, com impacto “[...] diretamente no campo, sendo aporte para concepções teórico-práticas, epistemológicas e paradigmáticas da Educação Especial e Educação Inclusiva” (Casagrande, 2020, p. 142).

O grupo dos sócios fundadores da ABPEE foi composto por egressos do curso de mestrado do George Peabody College for Teachers: Leila Regina d’Oliveira P. Nunes, Francisco de Paula Nunes Sobrinho e Julio Romero Ferreira. Os outros sócios fundadores foram: Ana Cristina Barros da Cunha, Ana Helena Moustaché, Elcie Masini, Elsa Midori Shimasaki, Enicéia Gonçalves Mendes, Fátima Elizabeth Denari, Liliana H. Weller, Maria Amélia Almeida, Maria Cecília F. Cardoso, Maria da Piedade Resende da Costa, Maria de Lourdes Canziani, Rosana Glat, Sérgio Carvalho, Soraia Napoleão Freitas, Sylvia R. Panico, Tércia Regina da Silveira Dias e Valdelúcia Alves da Costa (Manzini; Corrêa; Silva, 2009; Pletsch *et al.*, 2018).

---

<sup>236</sup> Listagem dos grupos de pesquisa que integram o GT 15 - Educação Especial em: GT15: Educação Especial. **Anped**. Rio de Janeiro, [201-?]. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt15-educa%C3%A7%C3%A3o-especial>>. Acesso em: 26 de out. 2023.

Os primeiros períodos de gestão na ABPEE foram marcados pela presença dos sujeitos desta pesquisa:

- a) Leila Regina d'Oliveira P. Nunes foi a primeira presidente da ABPEE, de 1993 a 1995 e vice-presidente no período de 2010 a 2012;
- b) Francisco de Paula Nunes Sobrinho foi vice-presidente de 1993 a 1995;
- c) Julio Romero Ferreira foi presidente de 1996 a 1998 e integrante do Conselho Fiscal de 1999 a 1998;
- d) Maria Cecília Carareto Ferreira foi vice-presidente de 1999 a 2003.<sup>237</sup>

A professora Leila Nunes é presidente vitalícia da ABPEE. Tem publicações na RBEE e no GT 15 - Educação Especial da ANPEd. Foi também membro do corpo editorial e revisora do periódico. Na mesa de abertura do IX CBEE, em 2021, a professora Enicéia Gonçalves Mendes reconheceu que Leila “é uma pesquisadora de muito peso na área, com muita contribuição, formou muita gente na área da Educação Especial” (Mendes; Nunes; Almeida, 2021).<sup>238</sup>

Julio Romero Ferreira foi editor e conselheiro editorial da RBEE. São de sua autoria os artigos “Os 20 anos do GT Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação” (coautoria de José Geraldo Bueno) e “O GT Educação Especial: análise da trajetória e da produção apresentada (1991-2001)”.

Maria Cecília Carareto Ferreira, embora não conste na listagem dos sócios fundadores da ABPEE, participou ativamente da sua constituição, tendo ocupado o cargo de vice-presidente. Além disso, atuou na avaliação de artigos científicos para a RBEE. Francisco Nunes Sobrinho desenvolveu atividade de parecerista da RBEE.

De acordo com os dados apresentados sobre Leila Regina Nunes, Francisco Nunes, Maria Cecília Carareto e Julio Romero Ferreira, evidenciamos o papel importante destes egressos do mestrado no George Peabody College for Teachers na consolidação da Educação Especial brasileira, por sua atuação na graduação e na pós-graduação, como docentes, pesquisadores e gestores. Some-se a isso a participação na constituição, no desenvolvimento e na consolidação de “bens acadêmicos” próprios da Educação Especial brasileira, como o GT 15 da Anped, a RBEE e a ABPEE.

<sup>237</sup> Cf. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Diretorias ABPEE**. Corumbá: ABPEE, 2023. Disponível em: <<https://abpee.net/pdf/diretorias/DIRETORIAS%20ABPEE.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2023.

<sup>238</sup> A professora Enicéia Mendes coordenou a mesa de abertura do IX Congresso Brasileiro de Educação Especial, ocorrido em 2021.

Dos outros egressos, como Ernani Vidon, Sylvia Regina Piva, Verena Pámela Seidl, mesmo sem uma projeção em acontecimentos considerados importantes para tal consolidação, como o GT 15, a RBEE e a ABPEE, contribuíram quando da inserção da Educação Especial na formação em nível superior, por terem atuado em cursos de formação docente, seja em habilitação, especialização ou mestrado.

De modo geral, para os egressos, cujas trajetórias foram apresentadas neste capítulo, é possível ressaltar a contribuição da formação no George Peabody College for Teachers como a titulação para a docência no ensino superior, cumprindo exigências já estabelecidas para alguns professores ou oportunizando a inserção no magistério superior para outros.

Uma segunda inferência diz respeito a ter a formação, em menor ou maior grau, direcionada à trajetória após o mestrado. Todos continuaram na Educação Especial como docentes, pesquisadores, em cargos de chefia em instituições públicas e privadas e em consultórios. Nesse sentido, defendemos ter sido o curso constituinte da trajetória profissional dos egressos e impactado na Educação Especial brasileira, a partir da atuação desses docentes no ensino de nível superior, ao formarem professores e/ou pesquisadores nas habilitações, na graduação e na pós-graduação na Educação Especial. Dessa forma, contribuíram para a constituição da Educação Especial enquanto campo educacional, área interdisciplinar de pesquisa e campo acadêmico.

A seguir, nas considerações finais, retomamos aspectos importantes da pesquisa, procuramos sistematizar as respostas para as questões e objetivos propostos para a tese e projetar ações para a continuidade da trajetória acadêmica.

## 5

### Considerações Finais

A década de 1970 representou um momento de “reformas” na educação brasileira que visavam à adequação aos propósitos do governo ditatorial da época, com a promulgação de normas para reordenamento em todos os níveis da educação: do 1º e 2º graus, da graduação e da pós-graduação. A educação passou a ser legitimada pela defesa de direito universal e vinculada ao desenvolvimento do país.

Nesse contexto, a Educação Especial foi institucionalizada com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) e medidas foram adotadas para constituição de uma política educacional ao público denominado “excepcional”; com a prioridade para formação de recursos humanos para o atendimento no sistema geral de ensino, para as secretarias de educação e para o Cenesp.

Numa abordagem contextualizada com os acontecimentos dos anos 1970, esta tese analisou a formação de recursos humanos para Educação Especial brasileira, a partir do curso de mestrado em Educação Especial, realizado no George Peabody College for Teachers, entre os anos 1976 e 1978, como resultado do projeto Capacitação de Recursos Humanos para Educação Especial.

A Educação Especial é compreendida nesta pesquisa como “área interdisciplina de pesquisa” e “campo acadêmico”. Sendo assim, as análises foram apresentadas em diálogo com pesquisas recentes que apontam para o local da formação docente no desenvolvimento e consolidação da educação especial nessas duas direções.

Com perspectiva histórica, o estudo foi desenvolvido com base na história oral. A entrevista semiestruturada, a análise de documentos e o levantamento bibliográfico integraram os procedimentos metodológicos. Nesse sentido, para efetuar a pesquisa proposta, analisamos diretrizes oficiais para a formação de recursos humanos para a Educação Especial brasileira nos anos 1970, o histórico do George Peabody College for Teachers (instituição formadora), as disciplinas do curso de mestrado (objeto de pesquisa) e as trajetórias profissionais dos egressos (sujeitos da investigação).



Examinar documentos oficiais datados dos anos 1970 levou-nos a identificar as características da formação de recursos humanos propostos no Brasil quando da adoção da política para a Educação Especial. As investigações do histórico e dos catálogos do George Peabody College for Teachers permitiram reconhecer o lugar do George Peabody na formação docente, o perfil do profissional formado e a constituição da Educação Especial nessa instituição. O estudo da trajetória dos egressos do curso, antes e após a conclusão do mestrado, evidenciou suas contribuições na constituição e na consolidação da Educação Especial brasileira.

Quanto à organização da Educação Especial brasileira, nos anos 1970, analisar documentos oficiais permitiu identificar a estrutura projetada para a Educação Especial: estudantes, professores e equipe técnica. Para os primeiros, o acesso foi garantido legalmente no sistema regular de ensino. Os docentes deveriam ser formados nas habilitações específicas na Pedagogia. A equipe técnica era composta por profissionais do Cenesp e dos setores de Educação Especial das secretarias de educação.

A formação de recursos humanos foi colocada como prioritária dentro do contexto da universalização da escolarização em nível de 1º grau; da defesa da integração educacional no sistema regular de ensino e do direito à educação como inserção e contribuição sociais do público da Educação Especial; e justificada pela necessidade de formação para atuação na sala de aula do ensino regular, para os cursos de graduação e para os cargos da equipe técnica (burocracia estatal).

As ações adotadas pelo Estado brasileiro na década de 1970 quanto à definição de uma política para atendimento ao público da Educação Especial são compreendidas como uma “responsabilização” por parte do poder estatal. Tal responsabilização estava materializada na inserção na legislação educacional, na instituição de um órgão vinculado ao MEC para gerir a política de atendimento, definições de regulamentações e metas para a Educação Especial.

Relacionado ao curso objeto desta análise, chamamos atenção para o fato de a formação ter sido dirigida a instituições públicas (universidades e secretarias de educação). Nesse sentido, houve diferença nas medidas adotadas, tendo em vista a importância das entidades privadas durante a história da Educação Especial no país. Consideramos ter sido essa ação direcionada a setores públicos devido à necessidade de se criar uma burocracia estatal para Educação Especial, tanto no órgão recém-criado quanto nas secretarias de educação e na própria universidade.

As instituições identificadas na realização da formação objeto de nossa análise foram:

- a) Capes - financiadora devido ao seu papel estratégico na política da pós-graduação no período;
- b) Cenesp - órgão responsável por gerir a política para Educação Especial;
- c) George Peabody College for Teachers - entidade formadora;
- d) instituições de origem dos egressos: universidades públicas (UnB, UFSCar, UFPE, UFMG, IBC) e privada (PUC-Rio), secretarias de educação (RJ, PE, RS, DF, MG).

Quanto ao papel do George Peabody College for Teachers, os resultados indicam ser uma instituição reconhecida internacionalmente na formação docente e referência em Educação Especial. Desde a década de 1920, houve intercâmbios para estudos de brasileiros no George Peabody. O mestrado foi realizado no período de um ano, custeado pelo Estado brasileiro, com três blocos de disciplinas (cursos), sendo integralizado a partir de uma disciplina geral e outras escolhidas a partir da área de interesse do cursista, com atividades práticas, de estágio e visitas a instituições educacionais. Portanto, uma formação realizada a partir da fundamentação teórica aliada à prática, através das visitas para conhecer espaços e as metodologias aplicadas na educação do público da Educação Especial.

Os egressos eram professores de instituições públicas, representantes de secretarias de educação e estudantes de uma universidade privada, com formação nas áreas da Psicologia e da Pedagogia e experiência na Educação Especial, tanto na docência quanto na gestão. Não obtivemos dados a respeito de todos os sujeitos da pesquisa, por conseguinte, não foi possível mapear a trajetória dos 14 profissionais formados, seja do período anterior, seja após a conclusão do mestrado.

A continuidade na Educação Especial é uma característica da carreira dos egressos, na atuação como docentes na graduação e na pós-graduação, gestão e pesquisas em Educação Especial. A análise da trajetória dos sujeitos da pesquisa indicou um momento de incidência de cursos para formação de pessoal em Educação Especial nos anos finais da década de 1970 e início de 1980, ações relacionadas com as metas propostas para a capacitação.

Além de serem importantes como formadores de profissionais para a Educação Especial, principalmente nesse momento da inserção do tema na formação no nível superior, alguns dos egressos participaram ativamente na

constituição e consolidação do GT15 da Anped, da RBEE e da ABPEE - espaços de discussões e produção do conhecimento para o campo. Sendo assim, reafirmamos a contribuição dos sujeitos deste estudo, cujo itinerário foi apresentado e analisado nesta tese, na constituição e consolidação da Educação Especial brasileira.

Mesmo considerando a importância da inserção da formação para Educação Especial brasileira no nível superior, como colocada nas prescrições legais dos anos 1970, por afirmar o profissional para o atendimento como o professor, temos a consciência do distanciamento existente entre a política definida e sua implementação. Prova disso é o fato de a formação docente para o atendimento educacional do público específico da Educação Especial ainda ocorrer no nível médio, assim como para o professor dos anos iniciais da nossa educação.

Por ter sido uma pesquisa realizada durante a pandemia de Covid-19, houve dificuldades para acesso a acervos físicos e visitas a pessoas para obtenção de dados. Duas possíveis interlocutoras faleceram durante a pesquisa: Sarah Couto Cesar, em 2020, e Maria José Figueira de Saboya, em 2021: outro acontecimento a afetar na realização do estudo, tendo em vista o prejuízo na obtenção das informações, tanto por meio da entrevista quanto acesso a documentos. Um terceiro fator a impactar foi a negativa de acesso a informações devido à Lei Geral de Proteção de Dados. De forma geral, esses impactos resultaram no reordenamento dos procedimentos para levantamento de dados em acervos virtuais e contatos via correio eletrônico, serviços de videoconferência e aplicativo de troca de mensagens.

No que diz respeito à análise documental, a imprecisão de informações dos documentos foi outra dificuldade enfrentada. Neste aspecto, as comparações entre os dados advindos das análises das entrevistas e da bibliografia foi a solução adotada para a resolução da questão. Frente à problemática da escassez de documentos, pontuamos a importância de adotar medidas para preservação documental em nosso país, tanto nas instituições públicas quanto privadas.

Quanto ao objetivo de mapear a trajetória dos egressos do curso, não identificamos alguns dados, tanto no que diz respeito ao período anterior quanto ao posterior ao curso. Chama atenção terem realizado o curso como representantes de secretarias de educação. Nesse sentido, abrem-se questionamentos quanto à sua atuação nas secretarias de educação e como o curso impactou nos setores da Educação Especial nos respectivos estados. Do mesmo modo, não conseguimos

precisar a justificativa para a formação ter sido realizada nos EUA, especificamente no George Peabody College for Teachers, pela ausência de dados relacionados à questão, o que talvez se explique pelo reconhecimento de seu prestígio na formação de professores para a educação.

Com este estudo, buscamos contribuir para a preservação de documentos e dados da história da Educação Especial relativo a um período “conturbado” da história brasileira como um todo. Além disso, pretendemos evidenciar a constituição da Educação Especial no Brasil articulada com os acontecimentos mundiais da Educação Especial e da educação brasileira de forma geral. A justificativa para a formação de recursos humanos não foi específica da Educação Especial, esteve presente na educação como um todo, no contexto de uma ideologia do país em desenvolvimento, com uma educação a seu serviço.

Com base nos achados dessa tese, inferimos ter sido a Educação Especial brasileira, no momento inicial de sua institucionalização, na década de 1970, no período de um governo ditatorial, constituída em conformidade com as reformas adotadas para a educação geral, passando a ter uma estrutura organizada dentro do âmbito das formulações legais.

Ressaltamos a contribuição singular do mestrado realizado no George Peabody College for Teachers como constituinte das trajetórias dos egressos analisados na pesquisa e, em consequência, da Educação Especial brasileira, no momento inicial da institucionalização da formação em nível superior para a Educação Especial.

Nesse sentido, ao finalizar as análises, sublinhamos a necessidade de estimular novos estudos sobre o período, para que surjam investigações sobre os currículos das habilitações implementadas a partir do final da década de 1970, os sujeitos formados e os impactos para a história da Educação Especial. Estudos nessa direção podem contribuir para identificar as ações propostas e adotadas pelo governo brasileiro e entender como tais medidas contribuíram para continuidades e modificações na formação para Educação Especial no país.

Chamamos atenção também para a importância de se fomentarem pesquisas com a perspectiva histórica para Educação Especial brasileira, que busquem investigar pessoas e instituições envolvidas na formação de professores, localização dos cursos, origem dos recursos e orientações legais. Ao pontuar a importância de estudos históricos, defendemos um posicionamento que considera as relações

macro e micro na política para Educação Especial e as influências dos aspectos econômicos, políticos, culturais, dentre outros que compõem a vida social. Esse posicionamento tem como justificativa a compreensão de que os acontecimentos da Educação Especial no Brasil estão inseridos nas discussões mundiais da área da educação e das transformações relacionadas com os direitos sociais das pessoas com deficiências.

Instigada pelo trabalho realizado para esta tese, seguem os questionamentos relacionados com a temática sobre a formação de professores para Educação Especial no final os anos 1970 e nas duas décadas posteriores, em especial como as orientações oficiais foram postas em prática nos estados e municípios brasileiros, bem como a respeito das organizações dos setores da Educação Especial nas secretarias de orientação, temas a orientar outros trabalhos acadêmicos.

Para finalizar, a pesquisa, enquanto elemento pessoal, permitiu à pesquisadora dar continuidade a experiência iniciada no mestrado de entrevistar sujeitos da história da Educação Especial brasileira. Foi, assim, uma contribuição ímpar para constituição pessoal da pesquisadora ouvir os relatos daqueles que vivenciaram os eventos os quais estudou.

## Referências Bibliográficas

ADURN-SINDICATO lamenta o falecimento da professora Maria José Figueira de Saboya. **ADURN Sindicato**. Natal, 13 abr. 2021. Disponível em: <<https://www.adurn.org.br/midia/noticias/14144/adurn-sindicato-lamenta-o-falecimento-da-professora-maria-jose-figueira-de-saboya>>. Acesso em: 10 maio 2021.

ALCÁZAR I GARRIDO, J. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 33-54, set. 1992/ago. 1993. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>>. Acesso em: 30 out. 2023.

ALMEIDA, M. A. **Currículo Lattes**. [Brasília, DF], 18 maio 2022. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0316944549621648>>. Acesso em: 20 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista de Educação Especial**, n. 24, p.1-7, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4912/2949>>. Acesso em: 25 out. 2023.

\_\_\_\_\_. **Orcid**. [S. l.], 9 jun. 2023. Disponível em: <<https://orcid.org/0000-0002-8919-2330>>. Acesso em: 20 out. 2023.

ALMEIDA, K. N. C. **A pós-graduação no Brasil**: história de uma tradição inventada. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <[https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10200/1/Tese\\_PosgraduacaoBrasilHistoria.pdf](https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10200/1/Tese_PosgraduacaoBrasilHistoria.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2023.

ARAÚJO, P. C. **Eu não sou cachorro não**: música popular cafona e ditadura militar. Rio de Janeiro: Record, 2002. 458p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Diretorias ABPEE**. Corumbá: ABPEE, 2023. Disponível em: <<https://abpee.net/pdf/diretorias/DIRETORIAS%20ABPEE.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2023.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Professores de Cegos e Amblíopes homenageia o professor Marcello Estevão. **Instituto Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, 26 mar. 2019. Disponível em: <<http://antigo.ibc.gov.br/noticias/938-associacao-brasileira-de-professores-de-cegos-e-amblíopes-homenageia-o-professor-marcello-estevao>>. Acesso em: 3 jul. 2021.

AUTRAN, I. M. F. P. **Currículo Lattes**. [Brasília, DF], 17 maio 2021. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2259989857147589>>. Acesso em: 23 out. 2023.

\_\_\_\_\_.; LOUREIRO, V. R. Memória da Educação Especial na PUC-Rio: resgatando a história. **Educação On-Line**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 1-17, 2010. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15524/15524.PDF>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BARROS, J. D'A. Fontes históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão, SE, v. 11, n. 2, p. 3-26, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.br/tempo/article/view/15006/11329>>. Acesso em: 20 set. 2023.

BATISTA, G. F. **O Centro Nacional de Educação Especial e o atendimento aos “excepcionais”**: antecedentes, atores e ações institucionais (1950-1979). 2019. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2019. Disponível em: <<https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/5052/2/2019%20-%20Getsemane%20de%20Freitas%20Batista.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2023.

\_\_\_\_\_. **História da Educação Especial**: uma análise das políticas públicas de inclusão escolar implementadas no município de Nova Iguaçu. 2013. 53 f. Monografia (Graduação em História) – Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2013. Disponível em: <<https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/231/1/BATISTA%20c%20Getsemane%20de%20Freitas%202013.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2023.

\_\_\_\_\_. **O que dizem as publicações da Revista Brasileira de Educação Especial sobre o Autismo?** 2015. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Instituto Multidisciplinar, 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**. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006. p. 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. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/379>>. Acesso em: 25 out. 2023.

\_\_\_\_\_.; FURTADO, A. C. Educação de excepcionais no periódico Mensagem da APAE (1963-1973): uma pedagogia para a modelagem e ajustamento social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-26, 2020b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/zTLgGCKRz3zHkymyqctwZRK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 out. 2023.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Formação de profissionais especializados para educação de excepcionais: proposições e representações a partir do impresso periódico Mensagem da APAE (1963-1973). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 24, p. 1-47, 2020a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/heduc/a/GFCW6VkXQF4YLsXRmyhjJ6m/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 out. 2023.

BLOCH, M. A história, os homens e o tempo. In: BLOCH, M. **Apologia da história ou O ofício de historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. p. 51-68.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. 335p.

BOLSAS de estudos para brasileiros nos Estados Unidos. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 28 ago. 1941. Disponível em: <[https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718\\_02&hf=memoria.bn.br&pagfis=6768](https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_02&hf=memoria.bn.br&pagfis=6768)>. Acesso em: 20 out. 2023.

BOMENY, H. Um personagem e suas histórias. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 66, n. 4, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v66n4/a13v66n4.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2023.

BONTEMPI JR, B. Do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 188-207, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/m7GmLgxFHss4CKvKcBRMq6M/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 out. 2023.

BORGES, A. A. P. As classes especiais e Helena Antipoff: uma contribuição à história da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 345-362, jul./set. 2015a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/qGsgVmpvYWNl8v4ScPWY4MH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 out. 2023.

\_\_\_\_\_. **De anormais a excepcionais**: história de um conceito e de práticas inovadoras em Educação Especial. Curitiba: CRV, 2015b. 293p.

\_\_\_\_\_. **Entre tratar e educar os excepcionais**: Helena Antipoff e a Psicologia na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942). 2014. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/38989>>. Acesso em: 25 out. 2023.

\_\_\_\_\_; CAMPOS, R. H. F. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 69-84, 2018. Edição especial. Disponível em:



<<https://www.scielo.br/j/rbee/a/LQtdqFdyY96ftb3wTchhVxv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 out. 2023.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.; SILVA, P. V. R. (org.). **Três fases da educação especial em Minas Gerais: um resgate iconográfico**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2020. 249p.

BRASIL. **Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964**. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução vitoriosa. Rio de Janeiro, – GB: Presidência da República, – 9 abr. 1964. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoins/1960-1969/atoinstitucional-1-9-abril-1964-364977-publicacaooriginal-1-csr.html>>. Acesso em: 25 out. 2023.

\_\_\_\_\_. **Ato Institucional nº 2, de 27 de outubro de 1965**. Mantém a Constituição Federal de 1946, as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as alterações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da Revolução de 31.03.1964, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1965b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoins/1960-1969/atoinstitucional-2-27-outubro-1965-363603-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Mantem%20a%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20de,1964%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A7%C3%A3es.>>. Acesso em: 25 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Cadastrar-se no Currículo Lattes. In: BRASIL. **Gov.br**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/servicos/cadastrar-se-no-curriculo-lattes>>. Acesso em: 14 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 246, p. 28-30, 23 dez. 2005. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/2005&jornal=1&pagina=28&totalArquivos=360>>. Acesso em: 25 out. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1951a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. 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, Rio de Janeiro, ano 96, n. 277, p. 27069, 3 dez. 1957.

\_\_\_\_\_. 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, Rio de Janeiro, ano 97, n. 176, p. 17528, 5 ago. 1958.

\_\_\_\_\_. 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, Rio de Janeiro, ano 99, n. 123, p. 8701, 31 maio 1960.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1973a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 76.056, de 30 de julho de 1975**. Aprova o Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília, DF: Presidência da República, 1975b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-76056-30-julho-1975-424548-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 7 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969**. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. 1969a. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 out. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Disponível em: <[https://legis.senado.leg.br/norma/529330/publicacao/15710770?\\_gl=1\\*1e3o0jt\\*\\_ga\\*NTk4ODA4NTIzLjE3MDE2MzcyNDg.\\*\\_ga\\_CW3ZH25XMK\\*MTcwNTE4MTk1Ni4yLjAuMTcwNTE4MTk1Ni4wLjAuMA](https://legis.senado.leg.br/norma/529330/publicacao/15710770?_gl=1*1e3o0jt*_ga*NTk4ODA4NTIzLjE3MDE2MzcyNDg.*_ga_CW3ZH25XMK*MTcwNTE4MTk1Ni4yLjAuMTcwNTE4MTk1Ni4wLjAuMA)>. Acesso em: 25 out. 2023

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB\\_5ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB_5ed.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951**. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1951b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1310-15-janeiro-1951-361842-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 100, n. 278, p. 11429-11434, 27 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 160, n. 153, p. 6377-6380, 12 ago. 1971a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11713.htm#art1p](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11713.htm#art1p)>. Acesso em: 30 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015a. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/07/2015&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=72>>. Acesso em: 14 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **A reforma da educação profissional**. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133951-politicas-e-resultados-1995-2002-a-reforma-da-educacao-profissional&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133951-politicas-e-resultados-1995-2002-a-reforma-da-educacao-profissional&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Sobre a CAPES**. Brasília, DF, 19 set. 2020a [atualizada em 21 ago. 2023]. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>>. Acesso em: 13 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Unesco**. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>>. Acesso em: 7 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001. <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 190, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/10/2009&jornal=1&pagina=17&totalArquivos=76>>. Acesso em: 25 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG)**: uma discussão sobre a política de C&T nacional e a formação da agenda de pesquisa. Brasília, DF: CAPES, 2020b. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/RelatorioTecnicoPNPGs.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório**: atividades desenvolvidas pelo Grupo Tarefa Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 1972b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho de Ensino Superior. **Parecer CESu nº 977/65, de 3 de dezembro de 1965**. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF: MEC, 1965a. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>>. Acesso em: 25 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Indicação CFE nº 67/75**. Estudos Superiores de Educação. Habilitações e Cursos de Graduação. Brasília, DF: MEC/CFE, 1975c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Indicação CFE nº 68/75**. Formação Pedagógica das Licenciaturas. Brasília, DF: MEC, CFE, 1975d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Indicação CFE nº 70/76**. O preparo de especialistas em educação. Brasília, DF: MEC/CFE, 1976c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Indicação CFE nº 71/76**. A formação de professores para Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CFE, 1976d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 7/72**. Aprovado em 10 de janeiro de 1972. Currículo mínimo para Formação de Professores destinados à educação de excepcionais. **Documenta**, Brasília, DF, n. 134, p. 22-26, 1972c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 252, de 11 de abril de 1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, n. 100, p. 101-179. 1969b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 552/76**. A formação de professores para Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CFE, 1976b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 670/94**. Reconhecimento do curso de História, bacharelado e licenciatura, ministrado pelo Centro de Ciências Sociais, unidade da Universidade Estácio de Sá. Brasília, DF: MEC/CFE, 1994. Disponível em: <<https://livros01.livrosgratis.com.br/cd001010.pdf>>. Acesso em: 26 out 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 848, de 10 de agosto de 1969. Educação dos excepcionais. **Documenta**, Brasília, DF, n. 141, p. 241-243, 1972a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 3484/75. Estudos Superiores de Educação, Habilitações e Cursos de Graduação. **Documenta**, Brasília, DF, n. 178, p. 145-159, 1975e.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Dossiê 077/1983**. Concessão de auxílio. Brasília, DF: CAPES 1983.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Conselho Técnico-Administrativo. **Resolução nº 08/77**. Brasília, DF: CAPES, 1977c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. Coordenação de Avaliação e Controle. **Relatório anual**: 1977. Brasília, DF: MEC, 1978.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório da Capes 1978**. Brasília, DF: MEC, 1979. Disponível em: <[https://memoria.capes.gov.br/uploads/r/coordenacao-de-aperfeicoamento-de-pessoal-de-nivel-superior-capes/9/d/b/9db50406b47ee1081860e31efd76c7e3602f09cd5301a917fc9aefbaf9f51b74/011.3\\_-\\_Conselho\\_T\\_cnico\\_-\\_Administrativo\\_24\\_\\_\\_Reuni\\_o\\_-\\_Ata\\_\\_\\_pasta\\_24\\_tarjado.pdf](https://memoria.capes.gov.br/uploads/r/coordenacao-de-aperfeicoamento-de-pessoal-de-nivel-superior-capes/9/d/b/9db50406b47ee1081860e31efd76c7e3602f09cd5301a917fc9aefbaf9f51b74/011.3_-_Conselho_T_cnico_-_Administrativo_24___Reuni_o_-_Ata___pasta_24_tarjado.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2023.

\_\_\_\_\_. 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**. São Paulo: Escola Paulista de Medicina, 1971b. 138p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Gabinete do Ministro. Despachos do ministro. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 115, n. 120, p. 8026-8027, 27 jun. 1977d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de 1975**. Brasília, DF: MEC/CAPES, 1976e.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório 1976**. Brasília, DF: MEC/CAPES, 1977b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. **Capacitação de recursos humanos para a Educação Especial**. Brasília, DF: 1976a, 203p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. **Diretrizes Básicas para a Ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/CENESP, 1974a. 33p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial: 1977/1979**. Brasília, DF: Departamento de Documentação e Divulgação, 1977a. 31p..

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. **Relatório de Atividades**: Grupo-Tarefa: implantação do CENESP. Brasília, DF: MEC/CENESP, 1974c. 109p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. **Seminário sobre Planejamento da Educação Especial**. Brasília, DF: Departamento de Documentação e Divulgação, 1974b. 84p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. Departamento de Documentação e Divulgação. **Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, DF: Departamento de Documentação e Divulgação, 1975a. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. [Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 112, p. 59-62, 13 jun. 2013. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/06/2013&jornal=1&pagina=59&totalArquivos=140>>. Acesso em: 20 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. [...] Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 98, p. 44-46, 24 maio. 2016. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=24/05/2016&jornal=1&pagina=44&totalArquivos=80>>. Acesso em: 20 out. 2023.

BUENO, J. G. S. **Currículo Lattes**. [Brasília, DF], 2 dez 2023. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7661176986869406>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

\_\_\_\_\_. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2004. 187 p.

\_\_\_\_\_. Memória viva #7: A Educação Especial como expressão localizada da educação geral. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (68 min). Publicado pelo canal Abpee Brasil. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SdisvHfZib0>>. Acesso em: 31 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. **Orcid.** [S. l.], 2 jun. 2022. Disponível em: <<https://orcid.org/0000-0002-8285-4135>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/vrRrrTKm57vsYZvqDVpsgbx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 set. 2023.

\_\_\_\_\_. **Helena Antipoff.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. 152 p.

CANO, W. Milagre brasileiro: antecedentes e principais consequências econômicas. **Marxismo** 21, dez. 2013, p. 1-11. Disponível em: <<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/03/W-Cano-O-milagre-economico.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CARDOSO, F. L. M. **A educação dos cegos em pauta na agenda pública brasileira: seguindo os passos da intelectual cega Dorina de Gouvêa Nowill (1954-1974).** 2023. 279 f. Tese (Doutorado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campo dos Goytacazes, 2023. Disponível em: <<https://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2023/09/FERNANDA-LUISA-DE-MIRANDA-CARDOSO.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2023.

\_\_\_\_\_. **O Educandário para Cegos São José Operário: cultura escolar e políticas educacionais: décadas de 1960 e 1970.** 2018. 245 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2018. Disponível em: <<https://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2021/08/Dissertacao-completa-Fernanda-Luisa-UENF-versao-final-07-08-18.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2023.

\_\_\_\_\_.; MARTÍNEZ, S. A. A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 19, p. 1-25, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbhe/a/YpS4ZN6PTC8hrfX5hHCKGNv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 set. 2023.

CARDOSO, M. C. F. Proposta de um eixo temático em Educação Especial para o curso de mestrado da Faculdade de Educação — UERJ. **Integração**, Brasília, DF, v. 4, n. 10, p. 13-14, jul./set. 1992.

CARVALHO, J. C. B. **Currículo Lattes**. [Brasília, DF], 24 mar. 2011. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2365306257120477>>. Acesso em: 23 out. 2023.

CASAGRANDE, R. C. **O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil**. 2020. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3169/1/Rosana%20de%20Castro%20Casagrande.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2023.

\_\_\_\_\_; MAINARDES, J. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 119-138, jan./dez. 2021. Edição especial. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/dm8FKTPRGwCWYCngQKntgN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 set. 2023.

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. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B5TFXU/1/tese\\_de\\_doutorado\\_maria\\_de\\_f\\_tima\\_pio\\_cassemiro\\_volume\\_i.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B5TFXU/1/tese_de_doutorado_maria_de_f_tima_pio_cassemiro_volume_i.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2023.

\_\_\_\_\_; CAMPOS, R. H. F. Formação de professores para a Educação Especial: propostas de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda do Rosário nos anos de 1960. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 337-354, abr./jun. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/mk8zxHgF5vFgHLPRyC4wWNx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 out. 2023.

CESAR, S. C. A situação atual da deficiência mental no Brasil. **Revista Brasileira de Deficiência Mental**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 41-48, jun. 1972. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1Q\\_GuHRpDe2wKudme-0GXAKGj95NsFvbd/view](https://drive.google.com/file/d/1Q_GuHRpDe2wKudme-0GXAKGj95NsFvbd/view)>. Acesso em: 30 set. 2023.

CONCEIÇÃO, C. N. O. **Pioneiros da teleducação na Guanabara: a televisão educativa na perspectiva das experiências pioneiras de teleducação e formação de professores e profissionais do Instituto de Educação do Estado da Guanabara e da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (1960-1975)**. 2016. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/27662/27662.PDF>>. Acesso em: 30 out. 2023.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 10., 2023, São Carlos. Disponível em: <<https://eventos.galoa.com.br/cbee-2023/page/2563-historico>>. Acesso em: 3 set. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248p.

CUNHA, L. A. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014. Disponível em:



<<https://www.scielo.br/j/es/a/Tm5wH75ZnW3DLpxLbLFqcv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 set. 2023.

\_\_\_\_\_. Política educacional: contenção e liberação. In: CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. , p. 231-288.

\_\_\_\_\_. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. 332p.

CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - UFSCAR. **Apresentação**. São Carlos, 2022. Disponível em: <<https://www.cleesp.ufscar.br/curso/apresentacao>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

DIAS, T. R. S. Porque uma revista de Educação Especial: o início. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 1, p. 1-15, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v09n01/v09n01a02.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2010. 89p.

\_\_\_\_\_.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 2 nov. 2023.

DREIFUSS, R. A. 1964: **A conquista do Estado**: ação política, poder e golpe de classe. Traduzido pelo Laboratório de Tradução da Faculdade de Letras da UFMG por Ayeska Branca de Oliveira Farias *et al.*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981. 814p

DUNN, L. M. Special Education for the mildly retarded: is much of it justifiable? **Exceptional Children**, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 5-22, 1968.

EDLER, R. **Estudo da estrutura e funcionamento da Educação Especial nos sistemas estaduais de educação do Brasil**. 1977. 195 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) –Instituto de Seleção e Orientação Profissional, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1977. Disponível em: <<https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/1b354063-3e70-4801-9aa1-b654b7d601f9/content>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

EDUCAÇÃO Especial. **Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria, 2023. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

FACTS and figures. **Peabody College**. Nashville, 2022. Disponível em: <<https://peabody.vanderbilt.edu/about/facts-figures.php>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

ESTUDO aprovado pelo grupo de trabalho, *designado pelo Exmo. Sr. Ministro da Educação de Cultura, Portaria baixada no dia 25-8-1965, para promover estudos*

*durante a semana dos excepcionais em Brasília. Mensageiro Rural*, Ibirité, ano 9, n. 34, p. 30-32, jul. 1965. Número comemorativo dos XXV anos da Fazenda do Rosário.

FARIAS, R. R. S. **Itinerário da institucionalização da Educação Especial no estado do Pará**: perspectivas a partir da história social. 2019. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122019-150504/publico/ROSEANE\\_RABELO\\_SOUZA\\_FARIAS.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122019-150504/publico/ROSEANE_RABELO_SOUZA_FARIAS.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental**. 1989. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/17962>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. **Currículo Lattes**. [Brasília, DF], 18 dez. 2006. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3382282305904067>>. Acesso em: 21 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. **O GT Educação Especial**: análise da trajetória e da produção apresentada (1991-2001). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2002. p. [1-15]. Disponível em: <<https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2F25reuniao.anped.org.br%2Fencomendados%2Ftrajetoriaproducao%2F15.doc&wdOrigin=BROWSELINK>>. Acesso em: 27 out. 2023.

\_\_\_\_\_.; BUENO, J. G. S. Os 20 anos do GT Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 143-170, maio/ago. 2011. Edição Especial. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/CDTGH9bcBtVLPwhjV7hVR8d/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FERREIRA, M. C. C. **Currículo Lattes**. [Brasília, DF], 9 mar. 2007. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9282843183454308>>. Acesso em: 20 out. 2023.

FERREIRA, M. M. História oral: um inventário das diferenças. In: FERREIRA, M. M. (coord.). **Entre-vistas**: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1994. p. 1-13.

\_\_\_\_\_.; FRANCO, R. **Aprendendo história**: reflexão e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013. 176p.

FICO, C. **Como eles agiam**: os subterrâneos da ditadura militar: espionagem e polícia política. Rio de Janeiro: Record, 2001. 269p.

\_\_\_\_\_. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 5-74, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017005/6755>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/NCQ3t3hRjQdmgtJvSjLYMLN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 out. 2023.

FIGUEIREDO, A. M. C. **Democracia ou reformas?:** alternativas democráticas à crise política: 1961-1964. São Paulo: Paz e Terra, 1993. 209p.

FIGUEIREDO, H. B. A universidade e a formação de professores para a Educação Especial. **Educação Brasileira**, Brasília, DF, v. 2, n. 5, p. 71-92, 2. sem. 1980. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1IR-2Zn28NPdMirLo\\_U7WmHyE0eMBpQ1s/view](https://drive.google.com/file/d/1IR-2Zn28NPdMirLo_U7WmHyE0eMBpQ1s/view)>. Acesso em: 5 nov. 2023.

FONTES, R. S. História da Educação Especial no Brasil. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 54, p. 30-39, nov./dez. 2003.

FRANÇOIS, E. A fecundidade da história oral. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (coord.). **Usos e abusos da história oral**. Tradução: Luiz Alberto Monjardim *et al.* 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006. p. 3-13.

FREDERICO, C. 40 anos depois. In: REIS, D. A.; RIDENTI, M.; MOTTA, R. P. S. (org.). **O golpe e a ditadura militar:** quarenta anos depois (1964-2004). Bauru: EdUSC, 2004.

FREITAS, G. M. Os cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos, no Brasil e em Portugal (1950-1980). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 267-282, abr./jun., 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/PbKVMtY3rdGD9F6mFpn8wLn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Os cursos de formação/especialização de professores de surdos, no Brasil e em Portugal (1950-1980): histórias conectadas. **Revista Amazonida**, Manaus, v. 1, n. 1, p. 84-105, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/7867/5565>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. **Singularidades entrelaçadas:** os cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos: Brasil e Portugal (1950-1980). 2016. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2016/tGeiseFreitas.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF. São Paulo, [200-]. Disponível em: <<http://www.fha.mg.gov.br/pagina/fha/fundacao-helena-antipoff>>. Acesso em: 20 out. 2023.

GAIO, D. M. **A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/2106>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GALLAGHER, J. J. Planejamento da Educação Especial no Brasil. In: PIRES, N. **Educação especial em foco**. Rio de Janeiro: CBPE, 1974. p. 97-132.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 out. 2023.

GEORGE PEABODY COLLEGE FOR TEACHERS. **General Catalogy**. Academy Year, 1970-1971 and Summer Session. Nashville, Tennessee: George Peabody College for Teachers, 1970, p. 182-197.

\_\_\_\_\_. **Catalogue '76'77**, Academy Year, 1976-1977. Nashville, Tennessee: George Peabody College for Teachers, [1975?], p. 193-199.

\_\_\_\_\_. **General Catalogy**. Summer Session 1979. Academy Year 1979-80. Nashville, Tennessee: George Peabody College for Teachers, 1978.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175p.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.

GLAT, R. O curso de mestrado em educação da UERJ: caracterização do eixo temático de educação especial. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 13, n. 60, p. 158-161, out./dez. 1993. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2240/1979>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

\_\_\_\_\_.; KADLEC, V. P. S. **A criança e suas deficiências**: métodos e técnicas de atuação psicopedagógica. 2 ed., rev. Rio de Janeiro: Agir, 1989. 160p.

GOMES, A. C. G. Os encantos e desencantos da luta pela educação no Brasil. In: GOMES, A. C. G.; PANDOLFI, D. C.; ALBERTI, V. (coord.). **A República no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC, 2002. p. 425-434.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. Formas do Brasil e formas da educação. In: GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 19-39.

GRUPOS de Trabalho. **Anped**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>>. Acesso em: 13 dez. 2022.

GT15: Educação Especial. **Anped**. Rio de Janeiro, [201-?]. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt15-educa%C3%A7%C3%A3o-especial>>. Acesso em: 26 de out. 2023.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2004. 197p.

HISTÓRIA. **Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – UFSCar**. São Carlos, dez. 2022. Disponível em: <<https://www.ppgees.ufscar.br/pt-br/o-ppgees/historia>>. Acesso em: 20 out. 2023.

HISTÓRIA. **Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria, 2005. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial/historia/>>. Acesso em: 3 jul. 2021.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Instituto Benjamin Constant: 150 anos**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2007. Disponível em: <[https://www.gov.br/ibc/pt-br/pesquisa-e-tecnologia/publicacoes-do-ibc-1/livros\\_pdf/anexos/ibc150anos\\_compressed.pdf](https://www.gov.br/ibc/pt-br/pesquisa-e-tecnologia/publicacoes-do-ibc-1/livros_pdf/anexos/ibc150anos_compressed.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2023.

JANNUZZI, G. S. Algumas reflexões sobre a Revista Brasileira de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 1, p. 7-12, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v09n01/v09n01a03.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 243p.

\_\_\_\_\_. **História da educação do “deficiente mental” no Brasil: 1876 a 1935**. 1985. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/48227>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

JOAQUIM Bittencourt Fernandes de Sá. **Projeto Memória Instituto Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, 9 set. 2020 [atualizado em 23 set. 2020]. Disponível em: <<http://antigo.ibc.gov.br/ex-diretores/diretores-gerais/1346-joaquim-bittencourt-fernandes-de-sa>>. Acesso em: 6 out. 2023.

KASSAR, M. C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, S. M. F; KASSAR, M. C. M. (org.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 33-76.

\_\_\_\_\_. Uma leitura da Educação Especial no Brasil. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (org.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19- 42.

\_\_\_\_\_. Movimentos e abordagens para a formação do pesquisador em Educação Especial. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 3, n. 2, p. 19-30, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/6754/4410>>. Acesso em: 20 out. 2023.

\_\_\_\_\_. O que tem de especial a Educação Especial?. In: ORLANDO, R. M.; BENGTON, C. (org.). **(Des)mitos da Educação Especial**. São Carlos: EDESP,

UFSCar, 2022. p. 13-25. Disponível em: <<https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/desmitos-da-educacao-especial.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2023.

\_\_\_\_\_.; LOCKMANN, K.; REBELO, A. S. Entrevista com a professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar: políticas de Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 29, p. 219-228, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/KQP7HdrtbTbQL7cXg5J8Tpxx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

\_\_\_\_\_.; MAGALHAES, J. I Congresso Internacional de Pedagogia dos deficientes: o Brasil na terra de Pestalozzi. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 22, p. 1-21, 2023. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/67574/35037>>. Acesso em: 15 set. 2023.

\_\_\_\_\_.; NOZU, W. C. S.; NERES, C. C. Sobre encontros e construções da REPEEMS: à guisa de inícios. In: NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M.; AGRELOS, C. S. T. (org.). **Pesquisas em Educação Especial em Mato Grosso do Sul**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 11-19. Disponível em: <<https://pedroejoaeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/Pesquisa-em-Educacao-Especial-em-Mato-Grosso-do-Sul-1-1.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2023.

\_\_\_\_\_.; REBELO, A. S.; JANNUZZI, G. S. M. Educação especial como política pública: um projeto do regime militar? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 27, n. 61, p. 1-25, jun. 2019. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4479/2254>>. Acesso em: 15 set. 2023.

KEOGH, B. K. Celebrating PL 94-142: The education of All Handicapped Children Act of 1975. **Issues in Teacher Education**, San Francisco, v. 16, n. 2, p. 65-69, Fall 2007. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ796253.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2023.

KRAMER, S.; SIQUEIRA, R. B. Descontínua, desigual, diversa: desafios da formação de professores no Brasil. In: BRITO, R. O.; GUILHERME, A. A. (org.). **Formação de professores ao redor do mundo: desafios e oportunidades**. Brasília, DF: Cátedra Unesco-UCB/Cidade Editora, 2023. p. 61-80. Disponível em: <<https://socialeducation.files.wordpress.com/2023/05/formacao-de-professores-17mai23b.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2023.

LALLY, M.; VALENTINE-FRENCH, S. **Lifespan development: a psychological perspective**. 2nd. ed. [S. l.]: College of Lake County Foundation, 2019. Disponível em: <<http://dept.clcillinois.edu/psy/LifespanDevelopment.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

LATECA é referência na pesquisa sobre educação inclusiva. **Direto ao Ponto**, Rio de Janeiro, 14 dez. 2023. Disponível em: <<https://www.diretoaoponto.uerj.br/noticias/somos-uerj/lateca-e-referencia-na-pesquisa-sobre-educacao-inclusiva/>>. Acesso em: 20 dez. 2023.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Ed. UNICAMP, 1990. 553p.

LODI, J. B. **A entrevista: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1977. 176p.

LOPES, A. P. C. Profissão docente, formação de professores e instituições escolares. In: SIMÕES, R. H. S.; CORREA, R. L. T.; MENDONÇA, A. W. P. C. (org.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EdUFES, 2011. p. 59-77.

LOPES, D. O.; OLIVEIRA, I. M. Órgãos de fomento da pós-graduação brasileira: a história do CNPq e da Capes. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Olinda. **Anais...** Campina Grande: Realize, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48427>>. Acesso em: 15 set. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986. 99p.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: EdUC, 2019. 114p.

LYRA FILHO, J. O Brasil na liderança do Fundo Ford para bolsistas. **Diário De Notícias**. Rio de Janeiro, 7 abr. 1963. Disponível em: <[https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718\\_04&hf=memoria.bn.br&pagfis=28905](https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&hf=memoria.bn.br&pagfis=28905)>. Acesso em: 20 out. 2023.

MADUREIRA, A. R. V. **A pessoa com deficiência na América do Sul: um estudo sobre as legislações brasileira, argentina e chilena**. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/RelInternac\\_MadureiraAR\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/RelInternac_MadureiraAR_1.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2023.

MANZINI, E. J. **Análise de entrevista**. Marília: ABPEE, 2020. 284p.

\_\_\_\_\_. **Currículo Lattes**. [Brasília, DF], 13 nov. 2023. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9155295594995876>>. Acesso em: 11 dez. 2023.

\_\_\_\_\_. CORRÊA, P. M.; SILVA, M. O. Disseminação de conhecimento em Educação Especial no Brasil: contribuições da ABPEE. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 181-196, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/b8RrPcSzQcbCFYnMV5YVphL/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 set. 2023.

MARQUES, J. A. O. **O curso de especialização para o ensino de cegos do Instituto Caetano de Campos e o método de Decroly no ensino de matemática (1945-1966)**. 2021. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14072021-170449/publico/JOSIANE\\_ACACIA\\_DE\\_OLIVEIRA\\_MARQUES\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14072021-170449/publico/JOSIANE_ACACIA_DE_OLIVEIRA_MARQUES_rev.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2023.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27936/29708>>. Acesso em: 15 set. 2023.

MASINI, E. F. S. O despontar da Educação Especial na ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 3-16, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/7KjdLH7j4BVZTsR6x8tFx9M/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 set. 2023.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. História oral como fonte: problemas e métodos. **Historiae**, Rio Grande, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2395/1286>>. Acesso em: 20 set. 2023.

MATOSO, B. Educação emendativa. **Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil**. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <<https://portalpioneiros.fae.ufmg.br/educacao-emendativa/>>. Acesso em: 9 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208p.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. 231p.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993. 145p.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002. 246p.

\_\_\_\_\_. HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. 2.. ed., 8. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020. 175p.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/rDWXgMRzzPFVTtQDLxr7Q4H/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 2 nov. 2023.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo/agosto, 2010. Disponível em: <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/9842/9041>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

\_\_\_\_\_.; NUNES, L. R.; ALMEIDA, M. A. Mesa de Abertura: Histórias da Educação Especial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 9., 2021, São Carlos. . [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (122 min). Publicado pelo canal Congresso Brasileiro de Educação Especial. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R8P6ja9Hu4I>>. Acesso em: 20 set. 2023.

MENDONÇA, A. C. S. **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) - Aracaju: formação de professores e práticas educativas (1968-1988)**. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São



Cristóvão, 2017. Disponível em: <[https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8126/2/ANA\\_CLAUDIA\\_SOUSA\\_MENDONCA.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8126/2/ANA_CLAUDIA_SOUSA_MENDONCA.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2023.

\_\_\_\_\_.; SOUZA, R. C. S. Formação de professores da APAE/Aracaju (1968-1988) e as contribuições teóricas da Constituição da República Federativa do Brasil voltadas para a Educação Especial. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 549-568, 2018. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2986/2642>>. Acesso em: 30 out. 2023.

MENDONÇA, S. R. **Estado e economia no Brasil**: opções de desenvolvimento. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 106p.

MESTRADO em Educação. **Unimep**. Piracicaba, 2020. Disponível em: <[https://www.unimep.br/pos/stricto/curso\\_conteudo.php?idc=150&ct=973](https://www.unimep.br/pos/stricto/curso_conteudo.php?idc=150&ct=973)>. Acesso em: 7 out. 2023.

MICHELS, M. H (org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. 274p. Disponível em: <[https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena\\_Formacao-2017.pdf](https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2023.

\_\_\_\_\_. Formação do professor de Educação Especial no Brasil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Belém. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2021. p. 1-7. Disponível em: <[http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt15-trabalho\\_encomendado\\_40rn.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt15-trabalho_encomendado_40rn.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MOTTA, R. P. S. A ditadura nas universidades: repressão, modernização e acomodação. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 66, n. 4, p. 21-26, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v66n4/a10v66n4.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2023.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010. 167p.

NIRJE, B. How I came to formulate the normalization principle. In: FLYNN, R. J., LEMAY, R. A. (ed.). **A quarter-century of normalization and social role valorization: evaluation and impact**. Ottawa: University of Ottawa Press, 1999. p. 17-50. Disponível em: <<https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/19620>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

NOVO Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFRRJ. **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**. Seropédica, 2023. Disponível em: <<https://portal.ufrj.br/novo-curso-de-licenciatura-em-educacao-especial-da-ufrj/>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NUNES, L. R. O. P. **Currículo Lattes**. [Brasília, DF], 11 mar. 2022. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3088935631734002>>. Acesso em: 20 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Puxando pela memória: histórias da Educação Especial no Brasil. Citações conferidas. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PESQUISAS, POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2017, Rio de Janeiro. **Slides fornecidos pela professora para uso acadêmico**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2017.

OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. Formação em Educação Especial no Brasil: retrospectiva e perspectiva contemporânea. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 14, p. 45-65, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9341/6193>>. Acesso em: 15 set. 2023.

OLIVEIRA, I. A.; FRANÇA, M. P. S. G. S. A. Formação de professores em Educação Especial no período da ditadura civil-militar no estado do Pará. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 27, n. 68, p. 1-17, jun. 2019. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4472/2262>>. Acesso em: 15 set. 2023.

OLIVEIRA, M. C. M. **Currículo Lattes**. [Brasília, DF], 3 fev. 2020. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1264411570227101>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

OLIVEIRA, R. T. C. Política de profissionalização docente no estado de Mato Grosso: a trajetória de formação do professor primário no sul do estado (1910-1950). In: SIMÕES, R. H. S.; CORREA, R. L. T.; MENDONÇA, A. W. P. C. (org.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EdUFES, 2011. p. 79-107.

OMOTE, S. **Currículo Lattes**. [Brasília, DF], 2 dez. 2023. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7647316253011798>>. Acesso em: 11 dez. 2023.

\_\_\_\_\_. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 55-62, 1995. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a07.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, jul./dez, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042/1524>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Quatro décadas de Educação Especial no estado de São Paulo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-20, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/53133/pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ORTIZ, R. Estado autoritário e cultura. In: ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 79-126.

PAGNEZ, K. M.; PRIETO, R. G.; SOFIATO, C. G. Formação de professores e Educação Especial: reflexões e possibilidades. **Olhares**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32-57, maio 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/320/121>>. Acesso em: 15 set. 2023.

PAMPLONA, C. **A Política e o Plano Setorial de Educação e Cultura**. Brasília, DF: MEC, 1973. 40p. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001755.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2023.

PARKER, F.; PARKER, B. J. **George Peabody College of Vanderbilt University**. Tennessee Encyclopedia, Oct. 8 2017 [last update Mar. 1 2018]. Disponível em: <<https://tennesseencyclopedia.net/entries/george-peabody-college-of-vanderbilt-university/>>. Acesso em: 18 dez. 2022.

PEABODY Journal of Education. **Vanderbilt University**. Nashville, 2021. Disponível em: <<https://peabody.vanderbilt.edu/journal/>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

THE PEABODY spirit: celebrating 100 years of innovation, advocacy and outreach. **Vanderbilt University**. Nashville, 23 dec. 2014. Disponível em: <<https://news.vanderbilt.edu/2014/12/23/the-peabody-spirit-celebrating-100-years-of-innovation-advocacy-and-outreach/>>. Acesso em: 10 maio 2023.

PEREIRA, O. S. Princípios da normalização e da integração na educação de excepcionais. In: \_\_\_\_\_. *et al.* **Educação Especial: atuais desafios**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. p. 1-13.

PESSOA, I. L. Formação de professores no Brasil: um convite à reflexão e à mudança. In: BRITO, R. O.; GUILHERME, A. A. (org.). **Formação de professores ao redor do mundo: desafios e oportunidades**. Brasília: Cátedra Unesco-UCB/Cidade Editora, 2023. p. 13-36. Disponível em: <<https://socialeducation.files.wordpress.com/2023/05/formacao-de-professores-17mai23b.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

PINA, F. **O acordo MEC-USAID: ações e reações (1966-1968)**. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/ea269880-7270-4c35-a765-fa7f2f7cfbda/content>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

PINSKY, C. B.; LUCA, T. R (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2012. 333p.

PIRES, N. **Educação Especial em foco**. Rio de Janeiro:, 1974. 162p.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na Educação Especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600>>. Acesso em: 20 set. 2023.

\_\_\_\_\_. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: EdUR, 2010. 280 p.

\_\_\_\_\_.; BATISTA, G. F.; AVILA, L. L. Constituição da Educação Especial no Brasil: contribuições de Sarah Couto Cesar e Olívia da Silva Pereira. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 22, p. 1-21, 2023. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/che/v22/1982-7806-che-22-e159.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. *et al.* Revista Brasileira de Educação Especial: 25 Anos de história. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p.1-8, 2018. Edição especial. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/4yMZBjBNTg8qf583GcCPVCx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

PÓS-GRADUAÇÃO e Pesquisa: PPGE: teses e dissertações. **Educação PUC-Rio**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <[https://www.edu.puc-rio.br/pt\\_br/ppge-teses-e-dissertacoes/](https://www.edu.puc-rio.br/pt_br/ppge-teses-e-dissertacoes/)>. Acesso em: 16 nov. 2023.

PROPED. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <<https://proped.pro.br/>>. Acesso em: 10 out. 2023.

PUBLIC Law 94-142. **Laws**, Dec. 23 2019. Disponível em: <<https://administrative.laws.com/public-law-94-142>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

PUCCI, B. PPGE UNIMEP: ano 47. **Unimep**, Piracicaba, 2019. Disponível em: <<https://www.unimep.br/anexo/adm/19082019151227.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2023.

QUEM somos. **Jusbrasil**. [S. l.], 2020. Disponível em: <<https://sobre.jusbrasil.com.br/>>. Acesso em: 2 mar. 2023.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil**. 2011. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2261/TeseHCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. **Helena Antipoff e o ensino na capital mineira: a Fazenda do Rosário e a educação pelo trabalho dos meninos “excepcionais” de 1940 a 1948**. 2006. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2405/1178.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. História e política da Educação Especial no Brasil: bases teórico-metodológicas e resultados de pesquisa. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 149-161, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2786/2285>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Política de Educação Especial no Brasil: a relação entre o Estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais....** Rio de Janeiro:

ANPEd, 2015. p. 1-17. Disponível em: <<https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3916.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

RATTON, R. Câmara de Ética em Pesquisa. **Vice-reitoria para Assuntos Acadêmicos: PUC-Rio**, Rio de Janeiro, [201-]. Disponível em: <<http://vrac.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=807&sid=27>>. Acesso em: 20 out. 2023.

REBELO, A. S. **A Educação Especial no Brasil**: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014). 2016. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/2889/1/Andressa%20Santos%20Rebello.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

REIS, D. A. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. 84p.

RIBEIRO, L. L.; SILVA, R. M. Empresariamento da formação docente para a educação especial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p. 1-22, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/jn7JHpCnp6YGszJD9MkVKqG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

ROCHA, L. R. **Trajetórias profissionais e Educação Especial**: o ressoar da formação de professores por Helena Antipoff na voz das ex-alunas. 2017. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

RODRIGUES, E. G.; GONTIJO, C. M. M.; DRAGO, R. Formação de professores e método de ensino para crianças surdas. **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 1, p.143-158, jan./mar., 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/KjhMNfKYT7vtVxfR5P75g8C/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SANTOS, C. M.. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/pXxfJjdHPRrpRbZvCHKLfsp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SANTOS, M. P. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 3, p. 21-29, 1995. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v02n03/v02n03a03.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 1/80**. Reconhecimento das habilitações especiais, do curso de Pedagogia, nas áreas de Retardados Mentais e Deficientes Visuais, da Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação - Campus de Marília. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 1980. Disponível em: <[https://normativas.conselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP\\_PAR\\_1\\_1926\\_1979.pdf](https://normativas.conselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP_PAR_1_1926_1979.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 702/77**. Convênio entre a Secretaria de Estado do Educação e a Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" para a habilitação de professores nas áreas específicas de Educação Especial, na Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação, de Marília. São Paulo: CEE, 1977. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP\\_PAR\\_702\\_1086\\_1977.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP_PAR_702_1086_1977.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 1039/89**. Reconhecimento da Habilitação em Educação Especial, Formação de Professores para Deficientes Mentais. São Paulo: CEE, 1989. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP\\_PAR\\_1039\\_855\\_1989.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP_PAR_1039_855_1989.pdf)>. Acesso em: 1 jul. 2021.

SALIBA, E. T. Aventuras modernas e desventuras pós-modernas. In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 309-328.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 9-57.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 out. 2023.

SELAU, M. S. História oral: uma metodologia para o trabalho com fontes orais. **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 11, n. 11, p. 217-228, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/486/9887>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SIEMS-MARCONDES, M. E. R. **Educação Especial em Roraima**: história, política e memória. 2013. 359 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2910/5102.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SILVA, A. M. R. da. **Sinal fechado**: a música popular brasileira sob censura: (1937-45/1969-78). 2. ed. Rio de Janeiro: Ateliê, 2007.

SILVA, R. H. R. Balanço das dissertações e teses em Educação Especial e educação inclusiva desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 4, p. 601-618, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/qsxZ9QcRYfphKXcPkZHXbJy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SOARES, M. B. Travessia: tentativa de um discurso de ideologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 150, n. 64, p. 1-40, maio/ago. 1984.

SOBRINHO, J. F. G. Sentido e objeto das Faculdades de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 51, n. 114, p. 277-298, abr./jun. 1969.

SOUZA, F. F.; PLETSCHE, M. D.; BATISTA, G. F. A formação de professores-pesquisadores em Educação Especial durante a ditadura no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 27, n. 63, p. 1-24, jun. 2019. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4566/2257>>. Acesso em: 15 set. 2023.

SPECIAL Education (B.S.). **Peabody College**. Nashville, 2017. Disponível em: <<https://peabody.vanderbilt.edu/academics/undergraduate-majors/special-education/>>. Acesso em: 3 set. 2023.

SUSAN Gray: a legacy of hope. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (9 min). Publicado pelo canal Vanderbilt University. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=A14Lp8sliLM&t=236s>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SUSAN Gray School. **Vanderbilt University**. Nashville, 2023. Disponível em: <<https://peabody.vanderbilt.edu/susan-gray-school/>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 ago. 2023

TEIXEIRA, A. Escolas de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 239-259, abr./jun. 1969. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/escolas.html>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 385p.

TOLEDO, C. N.. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 13-28, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/YLMc8hZWZfpV4sPzsZFCkqq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 out. 2023.

TOREZAN, A. M.; CAIADO, K. R. M. Classes especiais: Manter, ampliar ou extinguir?: ideias para debate. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 3, p. 31-37, 1995. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v02n03/v02n03a04.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

UNITED STATES OF AMERICA. **Amendment XIV**. Washington D. C., 1868. Disponível em: <<https://www.senate.gov/about/origins-foundations/senate-and-constitution/constitution.htm>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Congress (93th – 1973-1974). **Public Law 93-112 [Rehabilitation Act of 1973]**. An Act to replace the Vocational Rehabilitation Act [...]. Washington D. C.,

Sept. 26 1973. Disponível em: <<https://archive.org/details/rehabilitationac00unse/mode/2up>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Congress (94th – 1975-1976) **Public Law 94-142**. An Act to amend the Education of the Handicapped Act to provide educational assistance to all handicapped children, and for other purposes. Washington D. C., Nov. 29 1975. Disponível em: <<https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Congress (99th – 1985-1986). **Public Law 99-457**. An Act to amend the Education of the Handicapped Act to reauthorize the discretionary programs under that Act, to authorize an early intervention program under that Act for handicapped infants and toddlers and their families, and for other purposes. Washington D. C., Oct. 8 1986. Disponível em <<https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-100/pdf/STATUTE-100-Pg1145.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Congress (101th – 1989-1990). **Public Law 101-476**. An Act to amend the Education of the Handicapped Act to revise and extend the programs established in parts C through G of such Act, and for other purposes. Washington D. C., Oct. 30 1990. Disponível em: <<https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-104/pdf/STATUTE-104-Pg1103.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Congress (105th – 1997-1998). **Public Law 105-17**. An Act to amend the Individuals with Disabilities Education Act, to reauthorize and make improvements to that Act, and for other purposes. Washington D. C., 1997. Disponível em: <<https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-105publ17/html/PLAW-105publ17.htm>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

U.S. NEWS & WORLD REPORT. Washington D. C., 2023. Disponível em: <<https://www.usnews.com/>>. Acesso em: 3 set. 2023.

VAZ, K.; MICHELS, M. H. O escárnio de uma política: a formação para os professores da Educação Especial no Brasil no século XXI. In: MICHELS, M. H (org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 59-87. Disponível em: <[https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena\\_Formacao-2017.pdf](https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2023.

VILLELA, H. O. S. A primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, C. (org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 17-42.



## APÊNDICE A

### Explicações historiográficas para o processo ditatorial de 1964

Vertente	Autor	Obra	Explicação
Ciência Política	Alfred Stephan	Os militares na política: as mudanças de padrões na vida brasileira (1975)	Padrão moderado de atuação dos militares é quebrado em 1964 e eles continuam no poder
	Wanderley Guilherme dos Santos	O cálculo do conflito: estabilidade e crise na política brasileira (2003)	1964 como resultado da paralisia no poder no Brasil
	Argelina Cheibub Figueiredo	Democracia ou Reformas? Alternativas democráticas à crise política: 1961-1964 (1993)	O golpe foi produto de escolhas que limitaram as reformas por via legal
Marxista	Jacob Gorender	Combate nas trevas (1987)	Golpe como resultado das lutas de classes e da ação conservadora para frear as esquerdas
	René Armand Dreifuss	1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe (1981)	Golpe como movimento civil-militar (militares como agentes dos interesses do capital estrangeiro e nacional)
	Daniel Aarão Reis	A ditadura militar, esquerdas e sociedade (2000).	Golpe como justificativa de defesa / restabelecimento da democracia
Valorização dos militares	Gláucio Ary Dillon Soares	O golpe de 64 (1994)	Justificativas para o golpe: quebra da hierarquia, avanço do comunismo, radicalização política, paralisia do processo decisório, divulgação da Doutrina de Segurança Nacional.

Quadro 16 – Explicações historiográficas para o processo ditatorial de 1964

Fonte: Elaborado pela autora (com base em Fico, 2004, 2017), 2023.

## **APÊNDICE B**

### **Roteiro**

#### **Objetivo geral da pesquisa**

Analisar a formação de professores para Educação Especial brasileira recebida nos EUA nas décadas de 1960, a partir de egresso.

#### **Quem será entrevistado**

- Egressos do curso (objeto de estudo)

#### **Preâmbulo**

A entrevista busca levantar informações sobre a formação de professores para Educação Especial brasileira recebida nos EUA, na década de 1970, a partir do egresso.

Acreditamos que, como você possui essa experiência, a sua participação na pesquisa é imprescindível. Você poderia participar como entrevistado para falar sobre o assunto? As entrevistas serão gravadas, para assegurar a fidedignidade das informações relatadas por você. Quero também ressaltar que serão observados todos os cuidados éticos que envolvem uma pesquisa.

Você permite a gravação da entrevista nestes termos?

#### **Roteiro**

Tema 1: Trajetória profissional

1. Fale sobre sua trajetória profissional anterior ao processo de ingresso no curso.

Tema 2: Motivo para escolha do curso nos EUA

2. Por que a escolha para realizar o curso de Mestrado em Educação no George Peabody College for Teachers?

Tema 3: Processo seletivo

3. Quais foram as etapas realizadas no processo seletivo para ingresso no curso?
4. Quais as exigências para participar da seleção?
5. Quais as instituições do governo brasileiro que participaram no processo seletivo?
6. Havia algum convênio entre as autoridades/instituições brasileiras e estrangeiras para a realização do processo seletivo?
7. Se SIM, quais autoridades/instituições brasileiras e estrangeiras estiveram envolvidas?

#### Tema 4: Financiamento do curso

8. Houve financiamento / bolsas de estudos?
9. Qual a origem das verbas que financiaram o curso?

#### Tema 5: Processo de socialização

10. Quais foram suas impressões sobre a instituição que realizou o curso?
11. Quais foram as impressões dos EUA?
12. Como foi o processo de socialização (local de moradia, rede de relações estabelecidas)?
13. Quem eram os colegas das turmas? De quais países?

#### Tema 6: Formação obtida no curso

14. Como era organizado o curso / metodologia adotada no curso (organização por semestre, módulos, disciplinas)?
15. Quais disciplinas foram cursadas?
16. Quem eram os professores que ministravam as disciplinas?
17. Quais os materiais didáticos utilizados ao longo do curso?
18. Como foram realizadas as avaliações?
19. Como foi realizada a avaliação final do curso?
20. Como foi escolhida/definida a “especialização” a ser cursada?
21. Como foi realizado o “estágio”?
22. Como foi realizada a certificação do curso para validação no Brasil (considerar que o curso foi realizado em outro país)?

#### Tema 7: Avaliação da formação obtida na trajetória profissional

23. Quais desdobramentos essa formação teve para sua trajetória profissional no Brasil?

Tema 8: Contribuição com documentos

24. Possui algum documento do período do curso que possa disponibilizar para a pesquisa? (Ex: ementa do curso, plano de curso e/ou ementa das disciplinas, fotos).

### **Desfecho**

Quero agradecer a você pela entrevista. Vou escutar a gravação, e caso tenha alguma dúvida, posso retornar para conversarmos? Muito obrigada.

## APÊNDICE C

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO  
Programa de Pós-Graduação em Educação

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a: \_\_\_\_\_  
Vimos, por meio deste convidá-lo (a) a participar voluntariamente da pesquisa **George Peabody College For Teachers: o curso de mestrado para profissionais da Educação Especial brasileira (1976-1978)**. **Pesquisadora:** Getsemane de Freitas Batista - Telefone (55) 21 980198570 - E-mail: [getsemanedoutorado@gmail.com](mailto:getsemanedoutorado@gmail.com). **Professor orientador:** Dr. Jefferson da Costa Soares - Telefone (55) 21 994309464 - E-mail: [jefics@puc-rio.br](mailto:jefics@puc-rio.br). **Meio de comunicação com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio:** Rua Marquês de São Vicente, 225 – Edifício Kennedy, 2º andar. Gávea, Rio de Janeiro, RJ. CEP: 22453-900. E-mail: [posedu@puc-rio.br](mailto:posedu@puc-rio.br). Câmara de Ética em Pesquisa é a instância da Universidade que avalia do ponto de vista ético os projetos de pesquisa de seus professores, pesquisadores e discentes.

**Justificativa:** A pesquisa se justifica pela originalidade da temática e pela relevância para a história da Educação Especial brasileira, tendo em vista o curso a ser analisado ter formado profissionais que passaram a ser referências na constituição do campo da Educação Especial nacional.

**Objetivos:** A pesquisa aqui apresenta como objetivo geral analisar a formação de professores para Educação Especial brasileira, com foco no curso de Mestrado em Educação no George Peabody College for Teachers, realizado na década de 1970. Como desdobramento do objetivo geral, os objetivos específicos são: i. identificar os profissionais que participaram dessa formação e mapear suas trajetórias profissionais; ii. verificar quais instituições estiveram envolvidas na realização da formação no cenário educacional brasileiro da época (órgãos financiadores, autoridades, entidades de origem dos profissionais capacitados, locais de formação); iii. analisar os desdobramentos da formação realizada para a história da Educação Especial brasileira; iv. examinar a grade curricular do curso.

**Metodologia:** A investigação será realizada com base nos pressupostos da história oral (realização de entrevistas) e pesquisa documental e bibliográfica.

**Desconfortos, riscos possíveis e benefícios esperados:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Nenhum dos procedimentos a serem utilizados oferece riscos à dignidade, mas em caso de constrangimento, ainda que mínimo, você tem a liberdade de se retirar da pesquisa e solicitar que não sejam utilizadas as informações obtidas através da sua participação. Todas as dúvidas, que venham a surgir quanto a presente pesquisa, devem ser sanadas com a pesquisadora e com o professor orientador, através dos e-mails pessoais informados no começo do TCLE. No caso de dúvidas de cunho ético, podem ser dirigidas à Câmara de

Ética em Pesquisa da PUC-Rio, por meio do e-mail [posedu@puc-rio.br](mailto:posedu@puc-rio.br). A pesquisadora compromete-se com os entrevistados, em fazer a devolução dos dados obtidos e suas análises, em tempo hábil, com o acesso sendo disponibilizado de forma impressa e/ou por meio digital, com os mesmos sendo informados por e-mail ou outra forma de contato. O tempo estimado dessa entrevista é de aproximadamente uma hora de duração. A pesquisa contribuirá para o registro e divulgação da participação do entrevistado na história da Educação Especial brasileira

**Confidencialidade, anonimato:** Considerando a notoriedade dos sujeitos desta pesquisa para a história da Educação Especial brasileira, o estudo pressupõe a divulgação de informações que identificam os entrevistados, como nome, imagem, formação acadêmica/titulação, produção, entre outros. O anonimato será respeitado exclusivamente no caso de exigência por parte do entrevistado, com o devido registro formal. Sendo assim, consta abaixo no TCLE o registro formal quanto a opção, por parte do entrevistado, da concordância ou não da divulgação de informações que revelem a sua identificação. Todos os resultados decorrentes da pesquisa serão disponibilizados por meio da tese de doutorado, relatório técnico, artigos científicos, capítulo de livros, seminários e eventos relacionados ao tema. Os dados da pesquisa serão guardados em computador com senha pessoal por cinco anos e a pesquisadora, Getsemane de Freitas Batista, será a guardiã desse material.

Eu, \_\_\_\_\_, de maneira voluntária, livre e esclarecida concordo em participar da pesquisa acima identificada. Declaro que estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado (a) de que a pesquisa está situada no contexto das pesquisas realizadas no curso de Doutorado em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que tenho a liberdade de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização alguma e sem prejuízo que me possa ser imputado. Sempre que quiser, poderei pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone e e-mail da pesquisadora e que será dado a mim a devolução da pesquisa. Tenho esclarecido que a pesquisa pressupõe a divulgação de informações que identificam os sujeitos participantes, dessa forma, assinalo, a seguir, minha opção quanto a revelação de minha identidade:

- ( ) Autorizo a revelação de minha identidade.  
 ( ) Não autorizo a revelação de minha identidade.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Participante

\_\_\_\_\_  
 Pesquisadora: Getsemane de Freitas Batista  
 E-mail: [getsemanedoutorado@gmail.com](mailto:getsemanedoutorado@gmail.com)  
 Telefone: (21) 980198570

## APÊNDICE D

### Relação dos documentos utilizados na pesquisa

Documento	Acervo / Fonte
Histórico e Tradução Juramentada	Verena Pamela Seidl
Imagem com dados de bolsas	Verena Pamela Seidl
Diploma	Verena Pamela Seidl
Currículo - Verena Pamela Seidl Kadlec	Verena Pamela Seidl
Special Education for the Mildly Retarded - Is Much of It Justifiable?	Leila Regina Nunes
Celebrating PL 94-142: The Education of All Handicapped Children Act of 1975	Leila Regina Nunes
Slides "Puxando pela memória: Histórias da Educação Especial no Brasil"	Leila Regina Nunes
Currículo Sylvia Regina Piva	SUGESP/UFRGS
Despacho do Ministro da Educação e Cultura de 17 de junho de 1977	JusBrasil
Dossiê 077-1983-Capes	Arquivo Central Capes
Resolução nº 08/77-Capes	Arquivo Central Capes
General Catalogy - George Peabody College for Teachers	George Peabody College for Teachers
Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial	Sarah Couto Cesar
Caderno Capacitação de Recursos Humanos para Educação Especial	Sarah Couto Cesar
Plano Nacional de Educação Especial	Sarah Couto Cesar
Currículo de Sylvia Regina Piva	UFRGS
Matérias de jornais	Hemeroteca
Public Law 93-112/1973	<a href="http://www.govinfo.gov">www.govinfo.gov</a>
Public Law 94-142/1975	<a href="http://www.govinfo.gov">www.govinfo.gov</a>
Public Law 99-457/1986	<a href="http://www.govinfo.gov">www.govinfo.gov</a>
Public Law 105-17/ 1997	<a href="http://www.govinfo.gov">www.govinfo.gov</a>

Documento	Acervo / Fonte
Parecer CFE 252/69	CNE
Parecer CFE 848/72	CNE
Parecer CFE 7/72	CNE
Parecer CFE 3484/75	CNE
Indicação CFE 67/75	CNE
Indicação CFE 68/75	CNE
Parecer CFE 552/76	CNE
Indicação CFE 70/76	CNE
Indicação CFE 71/76	CNE
Processo CEE/SP nº 855/89	<a href="http://normativasconselhos.mec.gov.br">normativasconselhos.mec.gov.br</a>
Reestruturação da Habilitação em Deficiente Mentais para Curso de Licenciatura Curta da Universidade Federal de Santa Maria	<a href="https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial/historia/">https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial/historia/</a>
Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG	<a href="https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf">https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf</a>
Capes - Relatório de 1975	<a href="https://memoria.capes.gov.br/index.php/relatorio-de-atividades-de-1975">https://memoria.capes.gov.br/index.php/relatorio-de-atividades-de-1975</a>
Capes - Relatório 1976	<a href="https://memoria.capes.gov.br/index.php/relatorio-de-atividades-de-1976">https://memoria.capes.gov.br/index.php/relatorio-de-atividades-de-1976</a>
Relatório da Capes – 1978	<a href="https://memoria.capes.gov.br/index.php/relatorio-de-atividades-1978">https://memoria.capes.gov.br/index.php/relatorio-de-atividades-1978</a>
Relatório anual do DAU: 1977	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002549.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002549.pdf</a>

Quadro 17 – Relação dos documentos utilizados na pesquisa  
 Fonte: Elaborado pela autora, 2023.



## APÊNDICE E

### Normativas sobre a formação de professores para a Educação Especial brasileira do Conselho Federal de Educação: década de 1970

Identificação	Conteúdo
Parecer CFE 252/69 (Brasil, 1969b)	“Currículo de Pedagogia. Estudos pedagógicos superiores - mínimos de currículo e duração para os cursos de graduação em Pedagogia”.
Parecer CFE 848/72 (Brasil, 1972a)	“Educação de Excepcionais” - “Subsídios para equacionamento do problema relacionado com a educação dos ‘excepcionais’”.
Parecer CFE 7/72 (Brasil, 1972c)	“Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados no Curso de Pedagogia destinado à educação de deficientes da audiocomunicação”.
Parecer CFE 3484/75 (Brasil, 1975e)	“Estudos Superiores de Educação, Habilitações e Cursos de Graduação”.
Indicação CFE 67/75 (Brasil, 1975c)	Definiu os “Estudos Superiores de Educação” e fixou os cursos e habilitações desse setor em nível de graduação.
Indicação CFE 68/75 (Brasil, 1975d)	Formação Pedagógica das Licenciaturas.
Parecer CFE 552/76 (Brasil, 1976b)	Formação de professores para Educação Especial - definiu os mínimos curriculares.
Indicação CFE 70/76 (Brasil, 1976c)	Fixou “com os necessários elementos de estrutura, os mínimos de currículo e duração a observar no preparo de especialistas e professores da Educação”.
Indicação CFE 71/76 (Brasil, 1976d)	Estudou “o problema relacionado com o preparo de professores para educação especial” e fixou estrutura, currículos mínimos e duração deste preparo na formação superior

Quadro 18 – Normativas sobre a formação de professores para a Educação Especial brasileira do Conselho Federal de Educação – Década de 1970

Fonte: Elaborado pela autora (com base em Brasil, 1969b, 1972a, 1972c, 1975c, 1975d, 1976b, 1976c, 1976d), 2023.

**APÊNDICE F****Atuação de Francisco de Paula Nunes Sobrinho como docente**

Docência no Ensino Superior / Setor Público			
Instituição/Vínculo	Período	Nível/Curso	Disciplina
UFSCar / Professor Adjunto IV	1971-1989	Graduação / Psicologia	Psicologia da Educação; Psicologia Social; Dinâmica de Grupo; Psicologia Industrial, Psicologia Geral, Psicologia da Aprendizagem; Psicologia da Adolescência; Psicologia Aplicada à Reabilitação
	1977-1991	Pós-Graduação / Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)	Educação Especial no Brasil; A Criança Excepcional; Métodos e Técnicas de Pesquisa; Conceitos Fundamentais em Educação Especial; Prática de Pesquisa I, II, III e IV
	1990-1991	Pós-Graduação / Engenharia de Produção	Psicologia Aplicada à Ergonomia
UFRJ / Professor Adjunto	1989-1992	Pós-Graduação / Psicologia	Pesquisa Não-Experimental I; Pesquisa Não-Experimental II
	1989-1992	Graduação / Psicologia	Pesquisa Não-Experimental; Distúrbios de Conduta; Psicologia do Excepcional
	1992	Pós-Graduação / Engenharia de Produção	Análise do Comportamento no Posto de Trabalho
UERJ / Professor Titular	1997-2005	Pós-Graduação em Educação	Seminário de Consolidação Temática; Atividade de Pesquisa; Tópicos Especiais: a criança excepcional; Pesquisa em Educação Especial; Seminário de Pesquisa I
	1997-2021	Graduação / Pedagogia	Educação Especial; Pesquisa e Práticas Pedagógicas; Estágio Produtivo I; Estágio Produtivo II; Atividades Culturais II; Pesquisa e Práticas Pedagógicas II; Monografia de Educação Especial I; Monografia das

Docência no Ensino Superior / Setor Público			
			Matérias Pedagógicas e Magistério em Educação Especial I; Tópicos Especiais: Desenvolvimento Humano e Trabalho
	2005-2021	Pós-Graduação / Políticas Públicas e Formação Humana	Elaboração de Dissertação; Fórum Interdisciplinar I e III; Políticas Públicas e Fatores Humanos; Seminário de Pesquisa I; Seminário de Pesquisa II; Tópicos Especiais I: Avaliação Institucional e Planejamento Estratégico; Tópicos Especiais I: Pesquisa sobre fatores humanos nas instituições; Tópicos Especiais II: Avaliação Institucional e Planejamento Estratégico
	2005-2021	Pós-Graduação / Pós-graduação Em Políticas Públicas	Seminário de Pesquisa I; Fórum Interdisciplinar I e III; Políticas Públicas e Fatores Humanos; Seminário de Pesquisa II; Seminário de Pesquisa; Elaboração de Dissertação; Tópicos Especiais II: Pesquisa sobre Fatores Humanos nas Instituições
UFSC / Colaborador	1997-1998	Curso de Especialização (Atividade Motora Adaptada)	Metodologia de Pesquisa

Quadro 19 – Atuação de Francisco de Paula Nunes Sobrinho como docente

Fonte: Elaborado pela autora (a partir do Currículo Lattes de Francisco de Paula Nunes Sobrinho), 2023.

## APÊNDICE G

### Atuação de Francisco de Paula Nunes Sobrinho em cargos de gestão

Instituição / Vínculo	Período	Setor	Cargo/Função/Atividade
UFSCar / Professor Adjunto IV	1971-1990	Departamento de Psicologia	Recrutamento e Seleção de Pessoal - Serviço de Psicologia Aplicada.
	1979	Reitoria	Chefe da Comissão de Assessoria Técnica à Comissão de Normas e Critérios de Contratação e Promoção de Pessoal Técnico-Administrativo
	1986	Departamento de Educação	Coordenador e Presidente do Conselho de Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia
	1990-1991	Departamento de Psicologia	Chefe do Departamento de Psicologia
UFRJ / Professor Adjunto	1991	Departamento de Psicologia do Ajustamento	Seleção de Pessoal
	1991-1992	Departamento de Psicologia do Ajustamento	Chefe do Departamento
	1992	Departamento de Psicologia do Trabalho	Coordenador do Projeto de Cooperação entre a COPPE e o Instituto de Psicologia da UFRJ
UERJ / Professor Adjunto	1996	Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino	Abordagem ergonômica de estações de trabalho localizadas em plataforma de petróleo <i>offshore</i>
	1998-1999	Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino	Membro do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação
	1997-2001	Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino	Presidente da Comissão de Bolsas de Estudo
	1997-2021	Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino	Membro de Conselho de Unidade

Instituição / Vínculo	Período	Setor	Cargo/Função/Atividade
UERJ / Professor Titular	2001-2002	Programa de Pós-graduação em Educação	Coordenador Geral do Grupo de Trabalho (SESU/SEESP/UERJ e outras IES) sobre formação do professor especialista em Educação Especial, em nível de graduação, para atuar na educação básica, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação
	2001-2021	Núcleo de Pedagogia Institucional	Representante da UERJ no Fórum Estadual de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro
	2002-2021	Núcleo de Pedagogia Institucional	Coordenador Geral do Núcleo de Pedagogia Institucional - NUPI
	2007-2021	Faculdade de Educação	Coordenador de Educação Especial
	2007-2021	Faculdade de Educação	Comissão de Sindicância
	2008-2021	Faculdade de Educação	Comissão de Sindicância da FEDUC

Quadro 20 – Atuação de Francisco de Paula Nunes Sobrinho em cargos de gestão

Fonte: Elaborado pela autora (a partir do Currículo Lattes de Francisco de Paula Nunes Sobrinho), 2023.