ISSN 2237-258X

A EDUCAÇÃO ESPECIAL, A SALA DE RECURSOS E OUTROS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS NO BRASIL (1973-1986)

Special Education, the Resource Room and other specialized services in Brazil (1973-1986)

La Educación Especial, Clase del Recursos y otros servicios especializados en Brasil (1973-1986)

Andressa Santos Rebelo*

Resumo

Neste texto, objetivamos analisar a Educação Especial, a Sala de Recursos e outros serviços especializados previstos nos documentos educacionais, no Brasil, no período de 1973 a 1986, que corresponde à criação e extinção do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). A fim de cumprir tal objetivo, buscamos empreender tal análise em documentos (normativos e orientadores), a fim de estabelecer: de que forma as Salas de Recursos são definidas nos documentos do Ministério da Educação e Cultura (verificando se há identificação com o atendimento especializado); como se desenvolve o conceito de atendimento especializado oferecido nas Salas de Recursos em cada documento, verificando o momento em que é introduzido o termo "Atendimento Educacional Especializado"; e quais serviços estão previstos como atendimento especializado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Sala de Recursos. Serviços especializados.

Abstract

In the paper, we aimed to assess Special Education, the resource room and other specialized services included in educational documents in Brazil from 1973 to 1986. The period corresponds to the creation and extinction of the National Special Education Center (CENESP). We thus analyzed (normative and guidance) documents, in order to establish: the way the documents of the Ministry of Education and Culture defined the Resource Rooms (by checking whether they were identified with specialized services); the way the concept of specialized care offered in Resource Rooms appeared in each document (by checking when the term "Specialized Education" was introduced); and what services were listed as specialized care.

KEYWORDS: Special Education. Resource Room. Specialized Services.

Resumen

Este trabajo tiene el objetivo de evaluar la Educación Especial, la sala de recursos y otros servicios especializados en los documentos educativos en Brasil desde el 1973 hasta el 1986. Este período corresponde a la creación y extinción del Centro de Educación Especial Nacional (CENESP). Para

* Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - *Campus* Pantanal, doutoranda em Educação pela mesma instituição. E-mail: andressa.rebelo@ufms.br

cumplir con esta proposición, se busca realizar un análisis en los documentos normativos (y asesores) con el fin de establecer: cómo se definen las características de las Clases del Recursos en los documentos del Ministerio de Educación y Cultura (comprobación de identificación y servicios especializados); cómo se desarrolla el concepto de la atención especializada que se ofrece en las Clase del Recursos en cada documento, identificando la fecha en que el término "Educación Especializada" surge en las proposiciones; y qué servicios se proporciona como una atención especializada.

PALABRAS CLAVE: Educación Especial. Clases del Recursos. Servicios especializados.

INTRODUÇÃO

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/1961, condiciona a educação do excepcional "no que for possível" no sistema geral de educação, mantendo-se a subvenção a "toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação", recebendo dos poderes públicos "*tratamento especial* mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções" (BRASIL, 1961, grifo nosso). Criadas na primeira metade do século XX, as instituições especializadas de caráter filantrópico, mesmo ainda não possuindo uma estrutura burocraticamente organizada, já se faziam presentes no cenário político enquanto possibilidade de consolidação do atendimento ao excepcional. Assim, a passagem que se refere ao *tratamento especial* a essas instituições quanto a subvenções, nessa lei, sinaliza tanto a tentativa de tornar a inserção do deficiente no sistema geral de educação, "no que for possível", um horizonte (JANNUZZI; CAIADO, 2013), como também a busca pela naturalização e legitimação dessas instituições enquanto defensoras dos direitos das pessoas com deficiência.

Na Lei Educacional n.º 5.692/1971, afirma-se que "os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, *os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula* e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação" (BRASIL, 1971, art. 9°, grifo nosso). Nesse dispositivo legal, não se garante a obrigatoriedade dos serviços a serem prestados, nem se cita sob que condições as pessoas com deficiência deveriam ser atendidas. Destaca-se o fato de ser incluído no rol daqueles que deveriam receber tratamento especial os alunos com dificuldades de aprendizagem, em situação de distorção idade-série.

Considerando o período posterior à promulgação desses dois importantes dispositivos legais, neste texto, objetivamos analisar a Educação Especial, a Sala de Recursos e outros serviços especializados previstos nos documentos educacionais no Brasil entre 1973 e 1986. Tal período corresponde à criação e extinção do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Importa destacar, também, que, no ano de 1986, são criadas a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e a Secretaria de Educação Especial (SESPE) em substituição ao CENESP.

A fim de cumprir tal objetivo, buscamos empreender tal análise em documentos (normativos e orientadores), a fim de estabelecer: de que forma se define as Salas de Recursos nos documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (verificando se há identificação com o atendimento especializado); como se desenvolve o conceito de atendimento especializado oferecido nas Salas de Recursos em cada documento, verificando o momento em que é introduzido o termo "Atendimento Educacional Especializado"; e quais serviços estavam previstos como atendimento especializado.

Serviços e atendimentos em Educação Especial no Brasil (1973-1986)

Como consequência de uma preocupação já sinalizada em documentos educacionais anteriores, no ano de 1973 foi criado pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura (MEC) um grupo-tarefa destinado a realizar a implantação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), promover a extinção da Campanha Nacional de Cegos (CENEG) e da Campanha Nacional de Deficientes Mentais (CADEME) e elaborar a estrutura e regimento interno daquele Centro (BRASIL, 1973a, 1973b). A concepção era de que a inserção e o acesso de tais pessoas aos serviços educacionais se tornaria instrumento de participação (progressiva) na sociedade. O próprio Decreto n.º 72.425/1973, que cria o CENESP, estabeleceu que este órgão deveria atuar de forma a 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 visuais, auditivos, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta, para os que possuam deficiências múltiplas e para os superdotados, "visando sua *participação progressiva na comunidade*" (BRASIL, 1973c, grifo nosso).

Na mesma década, foi publicada a Portaria Interministerial n.º 186/1978, firmada entre o MEC e o Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS). No momento da assinatura e da publicação da Portaria, L. G. do Nascimento e Silva, então Ministro da Previdência e Assistência Social sinalizou em seu discurso:

> [...] quero salientar que *nada poderíamos fazer não fossem o apoio, o auxílio, a abnegação das entidades que se dedicam a essa proteção*, além do auxílio dos senhores e das senhoras, que de fato, se organizaram através de várias entidades por todo esse Brasil, para atender a esse problema humano da maior gravidade e que *aflige incrivelmente a paz*, tendo conotações com o próprio complexo familiar, porque, de fato, quem quer que tenha um excepcional no seio familiar, sabe o que representa essa circunstância infeliz e das dificuldades para a educação dos demais filhos quanto à harmonia familiar (BRASIL, 1978a, p. 55, grifo nosso).

Na mesma ocasião, o Ministro da Educação e Cultura, Ney Amiethas de Barros Braga, afirmou:

> Temos [...] um compromisso em favor daqueles que mais precisam de nós. Ajudando os excepcionais estaremos cultivando o amor e atendendo a uma das classes mais humildes e menos favorecidas. Assim, Senhor Ministro Nascimento e Silva, vamos assinar uma Portaria que aprova um Regimento que poderá ser melhor analisado, reexaminado, revisto, aperfeiçoado, para que somemos esforços, como estamos somando agora, em favor do excepcional. A nossa geração tem pois o dever, generoso e humano, de contribuir para a solução de um dos *graves problemas que afetam o nosso desenvolvimento* (BRASIL, 1978a, p. 57, grifo nosso).

Para além das demonstrações de estreito relacionamento entre Estado e instituições especializadas, passando pela questão da solidariedade e de concepções que hoje nos parecem preconceituosas (ao se referir à deficiência como "circunstância infeliz"), fica claro, através dessas colocações, que o estabelecimento dessas diretrizes visava resolver um grave problema social, que era entendido como perturbação à organização racional da sociedade, pois, além de afligir *incrivelmente a paz*, afetava o desenvolvimento, aqui entendemos, econômico. Esses fragmentos ilustram os discursos correntes na sociedade, cujo modo de produção econômica está intimamente

relacionado ao desempenho, à performance e ao mérito. Nessa forma de organização, o espaço do deficiente estava mais que determinado.

Conforme a Portaria Interministerial n.º 186/1978, o atendimento educacional deveria ser prestado em estabelecimentos dos sistemas de ensino regular, em cursos e exames do ensino supletivo, em instituições especializadas, simultaneamente, nos sistemas de ensino regular ou supletivo (em classes comuns ou classes especiais) e em instituições especializadas de natureza educacional (BRASIL, 1978b,). A Educação Especial se vinculava, portanto, ao Atendimento Educacional Especializado, quase se identificando com este, pois se reconhece que os alunos considerados deficientes deveriam receber atendimento educacional diferenciado. Para excepcionais em "classes comuns" ou "classes especiais" seria oferecido, "na medida do possível e sempre que necessário", atendimento complementar individual ou em grupo, sob orientação de professor especializado em "salas providas de recursos", devidamente instalados e equipados (BRASIL, 1978b). Estavam previstas assistência técnica e financeira do MEC às unidades federadas, prestadas, principalmente, nas áreas de adaptação, ampliação ou construção de unidades de Atendimento Educacional Especializado, compreendendo, dentre outras, Salas de Recursos, classes especiais e oficinas pedagógicas (BRASIL, 1978b).

No documento *Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis* (1979),[1] diz-se que a Educação Especial "tem sido definida como um serviço de *complementação* e *suplementação* do programa escolar regular proporcionando a uma criança excepcional, no sentido de assisti-la em seu desenvolvimento e em suas potencialidades e/ou corrigi-las em suas dificuldades" (BRASIL, 1979a, p. 13, grifo nosso). Os conceitos de complementação e suplementação dos serviços especializados aos serviços educacionais comuns, atualmente muito presentes na política de inclusão escolar brasileira, já eram enfatizados nas propostas do CENESP. Entretanto, ao contrário do que se afirma na atualidade, que a Sala de Recursos deve ser o *lócus* prioritário para o Atendimento Educacional Especializado complementar (a estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento) e/ou suplementar (para estudantes com altas habilidades ou superdotação) (BRASIL, 2011), na *Proposta* de 1979 se afirmava:

> Do mesmo modo como está conceituada a educação especial, ela se insere no contexto educacional regular, seja como *complementação (em salas especialmente equipadas que são chamadas de salas de recursos)*, seja como *suplementação (e, no caso, em classes comuns)*. A essas modalidades de atendimento, salas de recursos e classes especiais, somam-se: atendimento com o recurso de professores itinerantes, atendimento em instituições especializadas, atendimento em classe hospitalar e atendimento domiciliar (BRASIL, 1979a, p. 13, grifo nosso).

Assim, os sentidos do que seria complementar ou suplementar eram outros, não necessariamente relacionados à deficiência do alunado, pois se previa que o atendimento em Salas de Recursos se inseria no contexto educacional regular de modo complementar. O *complementar* cabia, portanto ao atendimento em Salas de Recursos e o *suplementar*, ao atendimento oferecido em classes comuns. O documento afirma ainda que cada criança possui características especiais, "daí a necessidade de diversificação de tratamentos especiais, que serão indicados a esta ou àquela criança, de acordo com suas necessidades" (BRASIL, 1979a, p. 13).

Ainda na *Proposta* (1979a, p. 13-14, grifo nosso), eram previstos os seguintes atendimentos:

[1] Baseando-se nos escritos de Samuel A. Kirk (1972) (BRASIL, 1979a).

> Salas de recursos: [...] local onde, num determinado período do dia, a criança com *aprendizagem lenta* recebe aulas especiais de um professor treinado para esse atendimento. Essa modalidade implica em que *o aluno permaneça na sala de aula comum, participando das atividades diárias com seus companheiros ditos normais, recebendo, porém, assistência especializada nessa sala de recursos*.
>
> Classes especiais: São salas exclusivamente destinadas a crianças excepcionais, com um número reduzido de matrícula por turma (15 a 20 alunos). Esse grupo tem permanente o mesmo professor especializado, que prepara o plano de curso e os de aula, de acordo com as necessidades de seus alunos. Fora do período de sala de aula, as crianças podem ter contato com seus colegas de classes regulares, seja na hora do recreio, na merenda, nas atividades extraclasse, em comemorações, etc.
>
> Professor itinerante: É uma espécie de consultor especializado, que *trabalha junto ao professor regular*, fornecendo-lhe subsídios para as aulas suplementares a serem oferecidas às crianças retardadas que estiverem em sua turma.
>
> Instituições especializadas: São estabelecimentos que dispõem de recursos materiais e humanos, onde os deficientes mentais podem permanecer em regime de atendimento de externato, semi-internato ou internato. As instituições especializadas destinam-se a excepcionais de determinada categoria e, exceto sob circunstâncias especiais, *não tem contato regular com crianças ditas normais*.
>
> Atendimento em classe hospitalar: O próprio tipo já sugere que esse recurso é específico àqueles que, provisória ou - em alguns casos menos freqüentes-, permanente, necessitam permanecer internados em hospitais. Tal modalidade é mais comum para deficientes físicos, com ou sem retardo mental. A classe hospitalar é atendida por professor especializado, que atende às crianças, individualmente ou em grupo, sempre dentro das necessidades do educando.
>
> Atendimento domiciliar: Destina-se àqueles que, por razões de força maior, *não podem deslocar-se para centros comunitários assistenciais*. Há também a modalidade de atendimento domiciliar como *complementação das atividades da escola regular*, onde o aluno apresenta dificuldades, podendo beneficiar-se com as "aulas particulares".
>
> Nosso projeto englobará estudos sobre as modalidades da sala de recursos (em princípio previsíveis para os lentos) e as das *classes especiais* (aparentemente a *solução mais imediata a ser adotada*, seja para os lentos e/ou para os educáveis propriamente ditos). O que nos parece fundamental é, sintetizando as características dos educáveis, apresentar alguma informação que substancie o trabalho do professor.

Essa disposição dos serviços demonstra o que fora anteriormente afirmado no documento: a depender das características do público da Educação Especial, os serviços seriam diversificados.[2] A criança a ser encaminhada à Sala de Recursos possuiria a característica de ter aprendizagem "lenta", enquanto as classes especiais incorporariam um público maior, abrangendo "lentos e educáveis". Entre os serviços dispostos, o documento sugere ser o atendimento em Sala de Recursos menos segregador. Entretanto, não se explicita a natureza do atendimento a ser disponibilizado nesse espaço, principalmente no que se refere à escolarização formal, pois o significado de "assistência especializada" a ser prestada nessa sala não chega a ser esclarecido. O mesmo ocorre em relação à descrição do atendimento em classes especiais e em classes hospitalares, priorizando-se a sua caracterização em detrimento do detalhamento sobre o trabalho pedagógico a ser executado.

[2] Nesse sentido, é importante assinalar que, além de serem previstas Salas de Recursos para deficientes mentais, estavam previstas também Salas de Recursos exclusivas para deficientes visuais (BRASIL, 1979b).

A figura do professor itinerante é apresentada como auxiliar à do professor do ensino comum, denominado *professor regular*. Entre os serviços, têm-se as instituições especializadas, ressaltando o aspecto de que nelas os excepcionais não teriam contato com os demais. O atendimento domiciliar se destinaria tanto àqueles que não pudessem frequentar instituições especializadas, quanto aos que frequentassem o ensino comum (provavelmente em classes especiais) e necessitasse de atendimento especializado complementar. Tomada como objetivo a ser concretizado em longo prazo, a instalação de Salas de Recursos, conforme o documento, deveria ceder espaço às classes especiais, solução esta "mais imediata" e, portanto passível de ser concretizada.

Na *Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis - Manual do Professor* (1979), dispõe-se sobre a organização das modalidades de atendimento em forma de pirâmide, segundo a qual, obedecendo a uma hierarquia, tem-se na base os casos mais leves a serem atendidos em classes comuns, e, no vértice, os casos mais extremos a serem atendidos em hospitais. Considerando os serviços menos segregados (base, com maior número de casos) aos mais segregados (topo), recomendavam-se as seguintes modalidades: "outros problemas atendidos em classes", "classe regular com consultor", "classe regular com ensino suplementar ou tratamento", "classes regulares mais salas de recursos", "classe de tempo parcial", "escola especial (tempo integral)", "escola especial (externato)", "escola residencial", "escola em hospital", "hospitais e centros de tratamento" (BRASIL, 1979c, p. 10-11).

A *Proposta Curricular para Deficientes Auditivos* (1979) considerava as seguintes possibilidades para o atendimento dessa população específica:

> Dentre as diversas modalidades existentes na educação do deficiente auditivo, consideramos que existem três possibilidades que poderiam proporcionar as melhores condições para o seu atendimento: *a inserção em escolas regulares, a colocação em classes especiais anexas a escolas regulares, ou, então, a inserção em escolas especializadas*. Consideradas as premissas básicas levantadas, em relação aos fins da educação especial, ao tipo de clientela eleita e aos estágios de desenvolvimento social que atingimos, optamos pela *segunda alternativa*, que nos pareceu a de melhores perspectivas de resultados positivos. [...] A população escolar referida não poderia participar integralmente de classe regular, pois, para isso, seria necessário um trabalho desde os primeiros meses de vida, a fim de que sua comunicação oral se desenvolvesse, possibilitando essa inserção. *Estes poderão e deverão ser encaminhadas para classes regulares* (BRASIL, 1979d, p. 31, grifo nosso).

Estava posta, portanto, a condição para a inserção desse público no ensino comum. Dessa forma, o atendimento em classe especial, além de ser considerado menos segregacionista, por colocar os portadores de deficiência em convivência com os demais em certos espaços (com exceção da sala de aula), e por ser, conforme o documento, de fácil disseminação, também deveria ser fomentado por outros motivos:

> Este nos parece um esquema viável de atendimento, pois reúne por um lado, uma forma de atuação que possibilitará o verdadeiro desenvolvimento dos deficientes da audição *eleitos para participarem deste projeto*, ao mesmo tempo que, *em termos sociais e econômicos, parece ser a melhor solução* (BRASIL, 1979d, p. 32, grifo nosso).

No texto, o desenvolvimento da oralidade era o critério para que os deficientes auditivos fossem encaminhados ao ensino comum (BRASIL, 1979d). Em contrapartida, ao não se explicitar quem deveria frequentar as classes especiais, deduz-se que estes seriam todos os outros que não alcançassem esse tipo de desenvolvimento.

A *Proposta Curricular para Deficientes Auditivos - Manual do Professor* (1979) especifica as condições mínimas necessárias à integração do aluno com deficiência auditiva às classes ou escolas comuns. Poderia ser feita a integração total dos deficientes auditivos em classe de 1ª série, a integração em classe comum dos alunos que foram submetidos à proposta e o encaminhamento dos alunos que tenham sido atendidos em classes especiais que aplicaram a proposta curricular para continuarem seus estudos em classes comuns. Os critérios para o encaminhamento dependeriam do nível de comunicação alcançado, do nível de escolaridade, das condições emocionais do aluno e da continuidade do processo de reabilitação da linguagem. As equipes responsáveis pela execução e pelo encaminhamento da proposta deveriam fazer orientações adequadas ao aluno para enfrentar situações adversas na classe comum, à família para colaborar e auxiliar no processo de integração, e à comunidade, preparando-a para que o ingresso do deficiente auditivo no meio social fosse facilitado (BRASIL, 1979e).

Na década seguinte, o documento *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência mental* (1984, p. 15) afirmava a possibilidades das seguintes alternativas de atendimento a pessoas com deficiência mental entre 7 e 14 anos:

> **Classe comum**, com serviços de apoio especializado, para o aluno DME [deficiente mental educável];
> **Sala de recursos**, *que oferece orientação e reforço ao aluno DME que freqüenta a classe comum;*[3]
> **Classe especial**, integrada à escola comum para os DME que não possam ser satisfatoriamente atendidos em classe comum;
> **Ensino itinerante**, que poderá ser desenvolvido no lar e no hospital, bem como na escola comum onde não houver professor especializado. Essa alternativa pode ser indicada para o aluno DME ou DMT [deficiente mental treinável], de acordo com cada caso;
> **Escola especial**, mais indicada para o aluno DMT e, somente em casos especiais, para o aluno DME, quando este apresentar outro tipo de comprometimento, ou em regiões carentes, onde não haja possibilidade de outra modalidade de atendimento (grifo nosso).

Mais uma vez, a Sala de Recursos é disposta como subsídio à frequência em classe comum no caso, para o deficiente mental educável. Em relação às especificações dos aspectos pedagógicos do trabalho a ser realizado neste espaço, afirma-se que:

> O atendimento em sala de recursos exige *planejamento conjunto* entre o professor da sala de recursos e o da classe comum; avaliação periódica e sistemática da programação elaborada junto ao educando; observação de critérios adequados para agrupamentos dos alunos (idade cronológica, problemas, relacionamento no grupo, nível de aprendizagem, entre outros). Será necessário, também, seleção e disponibilidade de equipamentos e materiais didáticos especializados, assim como *cronograma de atividades que possibilite o atendimento adequado dos diferentes grupos, de acordo com o número e as necessidades dos alunos* (BRASIL, 1984, p. 21, grifo nosso).

O atendimento em Salas de Recursos requeria, portanto um planejamento conjunto entre o seu professor e o da classe comum, uma avaliação sistemática e periódica e o agrupamento dos

[3] No glossário do documento, o termo Sala de Recursos é descrito como modalidade de atendimento oferecida ao educando deficiente mental, em local apropriado, com professor especializado, que dispõe de material e recursos pedagógicos adequados para a orientação e/ou reforço da aprendizagem, sempre que necessário (BRASIL, 1984).

alunos feito de forma criteriosa. Os materiais didáticos deveriam ser disponibilizados conforme as necessidades e número de alunos. Ao citar o tipo de material didático e a formação do profissional para atuar neste local, em relação ao público que possuía deficiência mental, coloca-se que:

> O tipo e quantidade de material didático e escolar *dependerão, principalmente, dos recursos financeiros disponíveis, do nível da classe e da criatividade e conhecimento do professor*, da necessidade de introduzir novos métodos e tecnologias de ensino-aprendizagem. A formação do professor para a sala de recursos poderá ser a nível de 2º grau, com especialização para a área da deficiência mental, elevando-se, gradativamente, a nível de formação de acordo com as necessidades e disponibilidades locais. O pessoal técnico (supervisor, orientador, diretor e demais pessoas de equipe técnico-administrativa) deverá receber, periodicamente, orientação e informação especializada sobre os programas desenvolvidos pelos professores especializados, junto aos educandos deficientes mentais educáveis, a fim de *facilitar a aceitação e integração dos mesmos nas atividades das classes comuns* (BRASIL, 1984, p. 22, grifo nosso).

Alia-se o material didático e escolar à disponibilidade de recursos financeiros e à criatividade do professor responsável, o que nos parece denunciar certa improvisação do processo pedagógico. A formação mínima solicitada ao professor da Sala de Recursos era em nível de 2º grau, com especialização em deficiência mental, sem especificá-la. Afirmava-se, ainda, a necessidade de capacitação do pessoal técnico, a fim de facilitar a aceitação dessas pessoas no ensino comum.

Em relação às questões governamentais, em 1985, o então Presidente da República, José Sarney, promulgou o Decreto nº 91.782/1985, que instituiu um comitê que, sob a presidência do Ministro de Estado da Educação, pudesse traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a Educação Especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotação (BRASIL, 1985a, art. 1º).[4] Junto à promulgação desse Decreto, na Exposição de Motivos n° 219/1985, o então Ministro da Educação, Marco Maciel, afirmou que era chegada a hora de se redefinir a política da Educação Especial, a fim de compatibilizá-la com as "diretrizes consignadas no programa *Educação para Todos*", "com vistas a abrigar no sistema educativo formal parcela da população que depende, fundamentalmente, de iniciativas do poder público" (BRASIL, 1985c, p. 13). O ministro também afirmou a necessidade de ser proporcionada a todos "a participação nos processos educativos, que se distinguirão dos métodos convencionais *tão-somente pela adoção de técnicas apropriadas às condições especiais dos deficientes*" (BRASIL, 1985c, p. 13, grifo nosso). Assim, para cumprir esse amplo objetivo, a Educação Especial estava encaminhada como um problema cuja solução requereria apenas ajustes de natureza técnica.

Essa declaração coincide com o período de tentativas de redemocratização do país, com o Estado mobilizado à frente desse processo. À época, o presidente José Sarney assinalou a urgente necessidade de o Estado brasileiro voltar-se à Educação Especial. Entretanto, seu discurso é permeado por uma noção de que, para isso, seria suficiente a mudança de concepções e ideias da consciência coletiva sobre a temática:

> Para enfrentar o problema em suas várias faces, é necessária, assim, a *conscientização coletiva*. A sociedade tem de aceitar como normal a pessoa deficiente. Aceitando-a, sem

[4] O Comitê seria composto de "representantes dos Ministérios da Educação, Saúde, Previdência e Assistência Social, Interior, Justiça e Trabalho, da Secretaria de Planejamento da Presidência da República, de federações nacionais representativas de grupos ligados ao problema, das classes empresarial e trabalhadora, das lideranças comunitárias, dos portadores de deficiências devidamente credenciados, e de especialistas e pessoas de notório saber" (BRASIL, 1985b, art. 2º).

> medos nem sentimentalismos, as soluções virão naturalmente. *E cabe ao Estado, ao governo, liderar tal mobilização* (BRASIL, 1985c, p. 3, grifo nosso).

No ano seguinte a essa declaração, em 1986, são realizadas mudanças administrativas, sendo criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (BRASIL, 1986a), subordinada ao Ministro de Estado Chefe do Gabinete Civil, para atuar sob sua direta e imediata supervisão. No mesmo ano, é criada a Secretaria de Educação Especial (então denominada SESPE) como órgão central de direção superior do Ministério da Educação (BRASIL, 1986b), em substituição ao CENESP.

Nesse mesmo ano, ao definir o público do Atendimento Educacional Especializado como deficientes mentais, visuais, auditivos, físicos e os que possuíam deficiências múltiplas, a Portaria n.° 69/1986 faz a caracterização destes como "educandos que apresentam determinados sintomas" e que, por isso, "necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação". Quanto aos alunos com problemas de conduta e os superdotados, se diz que são educandos que apresentam determinadas características (diferenças ou sintomas), "necessitando de atendimento educacional especializado" (BRASIL, 1986c, art. 3°).

A existência de certa identificação entre o Atendimento Educacional Especializado a "utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento por pessoal devidamente qualificado" (BRASIL, 1986c, art. 6º) mais uma vez identifica sua caracterização sob um aspecto técnico. Ainda conforme o documento se constituíam modalidades de atendimento educacional "classe comum", "classe comum com apoio de professor itinerante", "classe especial", "escola especial", "centro de educação precoce", "serviço de atendimento psicopedagógico", "oficina pedagógica", "escola empresa" e:

> - Classe comum com apoio de sala de recursos: *alternativa de atendimento a educandos com necessidades especiais, que freqüentam a classe comum e recebem atendimento complementar em local especial, com professor especializado, material e recursos pedagógicos adequados* (BRASIL, 1986c, art. 7º, grifo nosso).

Entre as modalidades de atendimento educacional, tem-se o acréscimo das modalidades não previstas na Portaria Interministerial n.° 186/1978, como o centro de educação precoce, o serviço de atendimento psicopedagógico, a oficina pedagógica e a escola empresa. Os atendimentos em classe hospitalar e domiciliar presentes naquele documento não são citados, e o termo "instituições especializadas de natureza educacional" nele empregado é substituído por "escola especial" (BRASIL, 1986c), o que pode sugerir uma forma de procurar identificar/reforçar o atendimento especializado prestado nesses locais como educacional/escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na década de 1970, tínhamos a previsão de Salas de Recursos, que atenderiam a uma parcela específica do público com deficiência: Salas de Recursos para deficientes mentais, Salas de Recursos para deficientes auditivos, Salas de Recursos para deficientes visuais, etc. (BRASIL, 1979a, 1979b, 1979c, 1979d). Na década de 1980, afirmou-se a necessidade de haver um cronograma de atividades que possibilitasse "o atendimento adequado dos diferentes grupos, de acordo com o número e as necessidades dos alunos" (BRASIL, 1984, p. 21). Atualmente, a sua caracterização em uma forma única e multifuncional, atendendo às diversas deficiências em um

mesmo espaço (BRASIL, 2006, 2011), faz-nos refletir sobre os motivos e argumentos que justificam essa proposição.

O documento *Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*, de 2006, traz a seguinte definição para esse espaço, adotada pela política de inclusão escolar em curso:

> A sala de recursos multifuncionais é [...] um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o *atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais*. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilíngües. Portanto, essa *sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional* (BRASIL, 2006, p. 14, grifo nosso).

O que justificaria esse movimento? A sala de recursos, hoje multifuncional, será suficiente para colocar em prática tão ampla política, tal qual a de inclusão escolar? Entendemos que a racionalização de recursos financeiros não deveria ser preponderante nesse processo, pois se torna uma tentativa de simplificação de uma política que não deveria fugir do enfrentamento à sua complexidade. Para além dessas questões, outra se impõe: o fechamento de classes especiais, nesse período, no país, se relaciona com essas ações? Para responder adequadamente, faz-se necessário averiguar se, nesse período, as classes especiais, consideradas viáveis na década de 1970 (BRASIL, 1979d), foram substituídas em número por Salas de Recursos e outros serviços, ou se tratou-se apenas de uma solução econômica por parte do poder público. É preciso ter claro que o que se procura induzir através do discurso pode não ser o que aconteceu de fato. Nesse sentido, o estudo quantitativo dos serviços especializados poderá substanciar uma avaliação mais definitiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. INEP. Lei n.° 4.024/61. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

_____ Lei n.° 5.692/71. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. MEC. Portaria n.º 215, de 20 de agosto de 1973. Brasília, 1973a.

_____. Portaria n.º 233, de 4 de setembro de 1973. Brasília, 1973b.

_____. Presidência da República. Decreto n.° 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e da outras providências. Brasília, 1973c.

BRASIL. MEC/MPAS. Portaria Interministerial n.° 186, de 10 de março de 1978. Brasília, 1978b.

_____. *Assistência aos Excepcionais*. Brasília, 1978a.

BRASIL. CENESP. *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis*. Brasília: MEC, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979a. v. 1.

_____. *Proposta curricular para deficientes visuais*. Brasília: MEC, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979b. v. 1.

_____. *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis – Manual do Professor*. Brasília: MEC, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979c. v. 1.

_____. *Proposta curricular para deficientes auditivos.* Brasília: MEC, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979d. v. 1

_____. CENESP. *Proposta curricular para deficientes auditivos – Manual do Professor*. Orientações gerais. Brasília: MEC, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979e. v. 1.

BRASIL. MEC. CENESP. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência mental*. Rio de Janeiro: FAE, 1984.

BRASIL. MEC. SEEC. CENESP. *Sinopse estatística da educação especial 1981*. Brasília, 1985a. v. 3.

_____. Presidência da República. Decreto n,° 91.782, de 4 de novembro de 1985. Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas. Brasília, 1985b.

BRASIL. MEC. CCS. Presidência da República. *O resgate da educação especial*. Brasília, 1985c.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986. Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE e dá outras providências. Brasília, 1986a.

_____. Decreto n.º 93.613, de 21 de novembro de 1986, que extingue órgãos do Ministério da Educação e dá outras providências. Brasília, 1986b.

BRASIL. MEC. CENESP. Portaria n.° 69, de 28 de agosto de 1986. Expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília, 1986c.

BRASIL. MEC. SEESP. *Sala de recursos multifuncionais*: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.° 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

JANNUZZI, G. de M.; CAIADO, K. R. M. *APAE: 1954-2011*: algumas reflexões. Campinas: Autores Associados, 2013.

Recebido: 10/12/2014

Aprovado: 11/12/2014