

# A SALA DE RECURSOS ENTRE OS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL<sup>1</sup>

Andressa Santos Rebelo  
Políticas Públicas de Educação e Educação Especial  
PPGEdu/UFMS

**Resumo:** Neste texto buscamos analisar o termo “educação especial” e “sala de recursos” nos documentos educacionais brasileiros (sinopses estatísticas, documentos normativos e orientadores) de 1961 a 1987 (período anterior à Constituição Federal de 1988).

**Palavras-chave:** educação especial; serviços especializados; sala de recursos.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4.024/61) 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, art. 88e 89, grifo nosso).

Criadas na primeira metade do século XX, as instituições especializadas de caráter filantrópico, mesmo que 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 a *tratamento especial* a essas instituições quanto a subvenções nesta 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.

Já a Lei Educacional nº 5.692/71 afirma 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. 9º, grifos nossos). Nesse dispositivo legal não se garante a obrigatoriedade dos serviços a serem prestados, nem se cita sob que condições as pessoas com

---

<sup>1</sup> Artigo originado de pesquisa de doutoramento em vigência, sob orientação da professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.

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.

O Parecer CFE n° 848/72 traz esclarecimentos e comentários sobre a “educação dos excepcionais”, explicitando os termos da Lei n° 5.692/71:

[...] mesmo que para os subdotados, por um critério de idade mental, [...] prolongue o ensino gratuito **até o limite da real educabilidade de cada aluno**. É o “tratamento especial”, do artigo 9º, que de forma nenhuma dispensa o tratamento regular em tudo o que deixe de referir-se à excepcionalidade. Do contrário, ter-se-á frustrado o objetivo primeiro da própria educação, que é o **ajustamento social do educando**. Esse tratamento especial pode ser feito na mesma escola, em seção a ele destinada, ou em outro estabelecimento adrede organizado, segundo o princípio da intercomplementaridade contido no artigo 3º da Lei n° 5.692. A sua dosagem, por outro, será **função do grau de “desvio”**, para mais ou para menos, que o aluno apresente em relação à “normalidade” (BRASIL, 1972, grifos nossos).

Era corrente a ideia de que o ensino do “excepcional” estava atrelado às suas próprias possibilidades de ser educado, reverberando a visão restrita de desenvolvimento humano, oriunda e presente na própria forma de organização da sociedade. Assim, naquele momento urgia-se que no *tratamento especial* a que deveriam receber não se poderia dispensar o devido “tratamento regular”, amparado legalmente, pois caso contrário o objetivo maior da educação (diga-se geral) assumido pelo poder público, a saber, o ajustamento social do educando, não seria cumprido. Esse tratamento especial estaria, portanto diretamente associado ao grau de desvio do sujeito, a partir dos critérios de normalidade determinados.

Como consequência desta preocupação já sinalizada nos documentos educacionais, 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).

Esse grupo teve a contribuição de James J. Gallagher<sup>2</sup>, consultor convidado, que quando da apresentação de seu relatório intitulado *Sugestões para o planejamento da Educação Especial no Brasil*, expõe os modelos possíveis para a “oferta de serviços educacionais aos retardados mentais”. Segundo o consultor, parecia provável que a grande variedade de condições diferentes no Brasil argumentava contra a adoção de uma única estratégia. Assim, cada estado deveria considerar a adoção do seu próprio plano para atender às suas peculiaridades locais, de modo que alguma combinação destas alternativas poderia, provavelmente, incorporar-se ao plano final. Cada estratégia representava uma tentativa de se atender à exigência de mudanças do conteúdo, da pedagogia e do ambiente de aprendizagem: o programa da classe especial, o consultor para professores, “a escola especial para o retardado”, programa de trabalho e estudo, experiência de trabalho em grupo, “alunos como tutores de retardados” e o professor da **sala de recursos**, sobre a qual Gallagher afirma:

**Alternativa administrativa:** *Segundo este modelo, o aluno permanece na sala de aula regular durante parte do dia e vai para outra sala em outro período para receber aulas especiais preparadas por um professor com treinamento especial.*

**Vantagens:** 1. Este modelo está-se tornando cada vez mais popular nos Estados Unidos<sup>3</sup>, já que permite à criança permanecer na companhia de seus colegas da mesma idade, mas, ao mesmo tempo, modifica o conteúdo e a pedagogia de acordo com suas necessidades especiais. 2. A criança não sente que é completamente diferente e está separada dos seus colegas e nem os pais ficam contrariados, como freqüentemente ocorre no caso em que seus filhos são classificados como retardados e separados dos seus colegas da mesma idade.

**Dificuldades:** [...] *O professor especial e o professor regular têm de trabalhar juntos, em harmonia.* Os professores que não estejam acostumados a trabalhar em grupo podem encontrar dificuldade em combinar horário e em compartilhar os planos de aula de modo que um saiba o que o outro está fazendo. [...]. **Requisitos para implementação:** 1. Quando as necessidades são muitas e os recursos reduzidos, há o perigo de se designar um professor sem treinamento para as tarefas da sala de recursos. O treinamento é importante, já que este professor deve ser capaz de fazer *diagnósticos educacionais, de preparar lições individuais, de planejar em conjunto com o professor regular etc.* (PIRES, 1974, p. 107-108, grifos nossos).

<sup>2</sup> À época diretor de *Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Caroline, Chapel Hill, N. C.*

<sup>3</sup> Um dos objetivos da Comissão Nacional para Medidas em Educação Especial que deveria examinar e apresentar ao Ministério da Educação e Cultura, no período de 12 a 18 meses, o resultado final dos seus estudos sobre a educação do excepcional, era “rever instrumentos existentes em outros países que medem objetivos semelhantes e determinar o que deve ser adaptado aos objetivos brasileiros” (PIRES, 1974, p. 114).

Conforme Gallagher, no modelo de sala de recursos, o aluno poderia permanecer na sala de aula regular durante parte do dia, e em outro período e sala, receber aulas especiais preparadas por um professor com treinamento especial. Além disso, os professores *especial* e *regular* deveriam trabalhar juntos e em harmonia. Há aqui um vazio, um silêncio em relação ao conceito de atendimento especializado a ser prestado neste espaço, a despeito apenas da citação de “aulas especiais” por meio de professores que possuam “treinamento especial”. O professor da sala de recursos deveria realizar diagnósticos educacionais, preparar lições individuais e realizar planejamento conjunto com o professor regular.

No primeiro diagnóstico e cadastro das instituições em funcionamento no Brasil, realizado pelo CENESP, que data de 1974, atesta-se entre outros, a natureza das instituições especializadas, e de acordo com sua conceituação em termos técnicos temos a seguinte disposição:

Creche: [...]. Clínica: [...]. Clínica de orientação: [...]. Escola especial: [...].

Centro de reabilitação: Instituição que atende a adolescentes e adultos excepcionais com a finalidade de, sob a orientação de equipe multi e interprofissional, avaliar, tratar, treinar profissionalmente, *visando a reintegração, a força de trabalho e a sociedade, desenvolvendo ao máximo suas capacidades residuais.*

Oficina protegida: É a organização, voluntária ou não, sem fins lucrativos, com o objetivo de desenvolver um programa de habilitação e reabilitação para adolescentes e adultos excepcionais, promovendo-os com um emprego remunerado, *visando a uma certa* (sic) *independência e emancipação.*

Escola empresa: [...]. Hospital-dia: [...].

Oficina Pedagógica ou Centro Ocupacional: É o recurso de assistência educativa que emprega o *trabalho manual como meio de educação e recuperação*, aliado a outras formas de atividades, como a música, os esportes, a escolaridade, as atividades livres, etc. *Destina-se a adolescentes e adultos que, pelo seu desenvolvimento mental ou caráter, não podem freqüentar normalmente os cursos escolares, oficinas, escritórios ou outro local de trabalho profissional, permitindo aos jovens e adultos desajustados, uma forma intermediária, “sui generis” entre atividades escolares e trabalho produtivo.*

Oficina Pedagógica e/ou Centro Pedagógico: O excepcional (deficiente mental e outro tipos) é considerado aprendiz *que se educa pelo trabalho e para o trabalho, levando em conta que o trabalho é poderoso fator de integração social* (BRASIL, 1975, grifos nossos).

Em que pese à importância dos serviços citados, é possível perceber que parte considerável se refere a serviços especializados da área da saúde. Se partirmos do princípio que tal levantamento, realizado pelo Ministério da Educação e Cultura, deveria aludir às condições de escolarização dessas pessoas no país, este fato se agrava, pois demonstra a ausência de condições de atendimento educacional a elas.

Outro aspecto também relacionado a essa organização, e que atrai a atenção é o fato de que as modalidades de atendimento em instituições especializadas descritas pouco se referirem à escolarização formal, mesmo ao citar os serviços disponibilizados em escola especial, oficinas e escolas-empresa. Ao se falar sobre o treinamento profissional dos excepcionais, o documento afirma a necessidade não só de reintegração dessas pessoas, mas também de impulsionar a *força de trabalho e a sociedade*, desenvolvendo ao máximo as suas *capacidades* mesmo que *residuais*. A oficina protegida, que se constitui em programa de habilitação e reabilitação, deveria promover emprego remunerado a adolescentes e adultos excepcionais *visando a uma certa* (sic) *independência e emancipação* (BRASIL, 1975). Fica claro, portanto no documento, a crença de que essas pessoas seriam incapazes, pois mesmo que viessem a se tornar independentes, essa emancipação seria relativa.<sup>4</sup>

A modalidade escola-empresa é disposta de forma complementar a frequência à escola ou instituição especializada, enquanto que a oficina pedagógica ou centro educacional possuía posição singular entre os serviços, pois nela o *trabalho*, frisa-se *manual*, serviria tanto como *meio de educação* quanto de *recuperação*. Dessa forma, as fronteiras entre educação e recuperação não estavam claras, chegando a confundir-se. Esse posicionamento é coerente com a então compreensão vigente sobre a educação a ser oferecida a essas pessoas, fundamentada em condicionar comportamentos, já que o “objetivo primeiro da própria educação” deveria ser o “ajustamento social do educando”, conforme descrito no Parecer CFE nº 848/72 (BRASIL, 1972). O novo agora era que o **trabalho** passava a ser disposto como instrumento para a realização de ambos, educação e recuperação.

O documento afirma ainda que esse serviço possuía uma característica “*sui generis* entre atividades escolares e trabalhos produtivos”, uma vez que permitiria aos *jovens e adultos desajustados*, uma forma intermediária de inserção já que por suas

---

<sup>4</sup> Aqui é possível perceber rastros do que Jannuzzi (2006) afirma caracterizar-se em concepções conservadoras sobre a educação do deficiente na história da educação especial brasileira (concepções médico-pedagógica e psicopedagógica), mescladas ao início da circulação de ideias difundidas no âmbito da Teoria do Capital Humano.

condições de *desenvolvimento mental ou caráter*, não poderiam frequentar normalmente os cursos escolares, oficinas, escritórios ou outro local de trabalho profissional. Outra vez o encaminhamento para determinado serviço estava condicionado ao grau de deficiência que o indivíduo apresentasse. Apresentando as características requeridas, o excepcional poderia usufruir da inserção social possibilitada pelo trabalho, “poderoso fator de integração social”, sendo educado *por e para* ele.

Ainda de acordo com este documento, estavam previstos como serviços prestados “atendimento ambulatorial”, “atendimento em classe comum com consultor”, “atendimento em salas de recursos”, “professor itinerante” e “classe especial”, e:

**Salas de recursos:** atendimento que o educando recebe, individualmente ou em grupo, numa sala equipada com recursos didáticos especiais sob orientação de professor especializado, como **complemento** de seu atendimento integral (BRASIL, 1975).

A tabela 01 apresenta o número de estabelecimentos, por modalidade de atendimento educacional, segundo a dependência administrativa no ano de 1974:

**Tabela 01** - Número de estabelecimentos, por modalidade de atendimento educacional, segundo a dependência administrativa (1974)

|                          | Total<br>(1) | Classe<br>comu<br>m | Clas<br>se<br>com<br>um<br>com<br>cons<br>ultor | Sala<br>de<br>recurs<br>os | Classe<br>especia<br>l anexa<br>à<br>escola<br>comu<br>m | Classe<br>especial<br>anexa a<br>hospital | Esco<br>la<br>emp<br>resa | Ofici<br>na<br>peda<br>gógica | Atendim<br>ento<br>itinerant<br>e | Escola<br>especia<br>l | Outr<br>a  |
|--------------------------|--------------|---------------------|---|----------------------------|--|---|---------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|------------------------|------------|
| <b>Federal</b>           | 12           | 1                   | -   | 1                          | 2  | -   | -                         | -                             | 4                                 | 3                      | 1          |
| <b>Estadual</b>          | 1.654        | 82                  | 317   | 36                         | 1.353  | 17  | 1                         | 20                            | 139                               | 52                     | 44         |
| <b>Municipal</b>         | 118          | 5                   | 2   | 5                          | 48   | 1   | -                         | 9                             | 10                                | 40                     | 25         |
| <b>Particular</b>        | 581          | 20                  | 14  | 50                         | 45   | 11  | 2                         | 89                            | 34                                | 399                    | 121        |
| <b>Total do<br/>país</b> | <b>2.362</b> | <b>108</b>          | <b>333</b>                                      | <b>92</b>                  | <b>1.448</b>   | <b>29</b>                                 | <b>3</b>                  | <b>118</b>                    | <b>187</b>                        | <b>494</b>             | <b>191</b> |

Fonte: (BRASIL, 1975). (1) Este total não constitui o somatório das modalidades de atendimento, pela razão que um estabelecimento poderá funcionar com uma ou mais modalidades.

As dependências administrativas estaduais e particulares respondiam pelo maior número de serviços especializados, seguido da municipal e federal respectivamente. A modalidade de serviço oferecida em maior proporção era a classe especial anexa à escola comum com 1.448 estabelecimentos, principalmente na rede estadual (1.353 estabelecimentos). Em seguida, em maior número, temos 494 estabelecimentos de atendimento educacional em escola especial, seguido de 333 classes comuns com consultor, 191 de categoria outra, 187 de atendimento itinerante, 118 oficinas pedagógicas, 108 classes comuns, 92 salas de recursos e 03 escolas empresas. A sala de recursos constituía-se assim distante de ser uma prioridade entre as ações do governo, agora encampadas pelo CENESP.

Conforme a Portaria nº 186/78, o atendimento educacional deveria ser prestado em estabelecimentos dos sistemas de ensino, via regular; em cursos e exames do ensino supletivo; em instituições especializadas; simultaneamente, nos sistemas de ensino via regular ou supletiva (em classes comuns ou classes especiais) e em instituições especializadas de natureza educacional (BRASIL, 1978, cap. IV, art.7º, I-IV, art. 9º). A educação especial se vinculava, portanto a atendimento educacional especializado, quase que se identificando com ele, pois se reconhece que os alunos assim considerados 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, 1978, cap. IV, art.9, § 1º). Estavam previstas assistência técnica e financeira do MEC às unidades federadas prestada, 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, 1978, art. 19, IV).

Quanto às questões governamentais, na década seguinte, o então Presidente da República José Sarney promulgou o Decreto nº 91.782/1985 que instituiu um comitê, sob a presidência do Ministro de Estado da Educação 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 (BRASIL, 1985a, art. 1º).

Junto à promulgação desse Decreto, na Exposição de Motivos nº 219/85, o Ministro da Educação Marco Maciel afirmou que era chegada à hora de se redefinir a

política da educação especial, devendo 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). 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, grifos nossos). Assim, para cumprir esse amplo objetivo, a educação especial era retratada como um problema cuja solução seria apenas de natureza técnica.

No ano de 1986, seguinte a essa declaração, é 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 (MAZZOTTA, 2001; JANNUZZI, 2006).

Nessa década, de acordo com a Portaria nº 69/86, se constituía 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, grifos nossos).

Entre as modalidades de atendimento educacional, tem-se o acréscimo das modalidades, não previstas na Portaria nº 186/78: centro de educação precoce, serviço de atendimento psicopedagógico, oficina pedagógica e 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.



A tabela 02 apresenta o número de estabelecimentos de ensino regular, por modalidade de atendimento em 1987:

**Tabela 02** - Número de estabelecimentos de ensino regular, por modalidade de atendimento (1987)

|               | Classe Comum | Classe comum com serviço de apoio especializado | Classe Especial | Sala de Recursos | Atendimento Itinerante | Oficina Pedagógica |
|---------------|--------------|---|-----------------|------------------|------------------------|--------------------|
| <b>Brasil</b> | 508          | 194   | 3.598           | 316              | 162                    | 88                 |

Fonte: (BRASIL, 1989).

Havia 3.598 estabelecimentos de ensino regular com classes especiais, 508 estabelecimentos com classe comum que atendiam o público-alvo da educação especial, 316 estabelecimentos com salas de recursos, 194 de classe comum com apoio especializado, 162 com atendimento itinerante e 88 com oficinas pedagógicas. Se em 1974 sob responsabilidade do CENESP, a sala de recursos constituía-se distante de ser uma prioridade entre as ações do governo (entre nove modalidades, oitava em número de estabelecimentos) (BRASIL, 1975), em 1987, sob égide da SESPE ela já se constituía numericamente como a segunda opção entre os demais serviços oferecidos (BRASIL, 1989).

### **Considerações Finais**

Parece-nos tangível o fato de que, principalmente após o acirramento do movimento de inclusão escolar nos anos 1990, as salas de recursos vêm incorporando a matrícula desse público que estava alocado, sobretudo nos anos 1970, nos outros serviços de educação especial (classe especial, instituições especializadas, entre outros).

Tal assertiva hoje a primeira vista óbvia (pois se a política educacional prioriza o atendimento em salas de recursos seria muito provável que o movimento das matrículas desses alunos, em números absolutos, também tenha sido direcionado para essas salas), não o é por completo. Estudos elaborados no âmbito do grupo de pesquisa “Políticas públicas de educação e educação especial” que abrange quatro estados brasileiros vêm demonstrando que nem sempre os estados e municípios extinguem serviços de educação especial que não são mais fomentados pelo governo federal (MELETTI; BUENO, 2013), e que muitas vezes ao aderir à política nacional enquanto central e prioritária, os conservam utilizando-se da estrutura já existente (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA,

2012). Exemplo disso é a existência, ainda hoje, de classes especiais em diferentes unidades da federação (BRASIL, 2010).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer CFE nº 848/72 sobre educação de excepcionais*, de 10 de agosto de 1972. Brasília, 1972.

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

\_\_\_\_\_. MEC. CENESP. *Portaria nº 69*, de 28 de agosto de 1986, que 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.

\_\_\_\_\_. MEC. CENESP. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação. *Educação Especial: Dados Estatísticos – 1974*. 1º Volume. Brasília, 1975.

\_\_\_\_\_. MEC. INEP. *LDBEN nº 4.024/61*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

\_\_\_\_\_. MEC. INEP. *Lei nº 5.692/71*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. MEC. INEP. *Resumo Técnico - Censo Escolar 2010*. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. MEC/MPAS. *Portaria Interministerial nº 186*, de 10 de março de 1978. Brasília, 1978.

\_\_\_\_\_. MEC. *Portaria nº 215*, de 20 de agosto de 1973. Brasília, 1973a.

\_\_\_\_\_. MEC. *Portaria nº 233*, de 4 de setembro de 1973. Brasília, 1973b.

\_\_\_\_\_. MEC. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. *Sinopse Estatística da Educação Especial: ensino regular - 1987*. Volume I. Brasília: SEEC, 1989.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Decreto nº 91.782*, de 4 de novembro de 1985, que 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, 1985a.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Decreto nº 93.481*, de 29 de outubro de 1986, que 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.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Decreto nº 93.613*, de 21 de novembro de 1986, que extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, 1986b.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_; CAIADO, Katia Regina Moreno. *APAE: 1954-2011: algumas reflexões*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (Orgs.). *Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional*. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na Educação Especial: as salas multimeios na Rede Municipal de Florianópolis. *Revista Cocar (UEPA)*, v. 6, p. 17-28, 2012.

PIRES, Nise. *Educação Especial em foco*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.