

## O ACORDO MEC-USAID E A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

### THE MEC-USAID AGREEMENT AND BRAZILIAN SPECIAL EDUCATION

Venícios Cassiano Linden<sup>1</sup>

**Resumo:** Este texto tem como objetivo demonstrar elementos da relação entre o estabelecimento do Acordo MEC-USAID e o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil. Para isso, a partir do aporte teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético, realiza-se pesquisa documental e de produção acadêmica principalmente de Gallagher (1974), Alves (1968), Carneiro (1969), Brasil (1969), Rafante (2015), Mendes (2010), Garcia e Kuhnen (2020). Depreende-se que o Acordo MEC-USAID tem abrangência na educação primária, no Ensino Superior, no Ensino Médio, na formação de trabalhadores para a educação, na elaboração de materiais didáticos e na Educação Especial através de financiamento e condução ideológica da educação no Brasil, mediada por consultores americanos e por manobras do Estado brasileiro. Depreende-se que a crescente industrialização é nodal para a formação do excepcional na Educação Especial, oferecida principalmente por entidades privado-filantrópicas através da oferta direta de serviços educacionais e de serviços educacionais de apoio. Como principais conclusões, considera-se que o Acordo MEC-USAID define as possibilidades de desenvolvimento da Educação Especial no Brasil através dos modelos de oferta de serviços educacionais, pois, por um lado, sugere as escolas especiais, salas especiais, as quais se relacionam com as instituições especializadas e, por outro lado, sugere salas de recurso, os consultores para professores, os quais se relacionam com a inclusão escolar. Conclui-se também que o Acordo MEC-USAID tenha como princípio a formação da mercadoria força de trabalho para a industrialização, vê-se, com base nas sugestões de modelos de oferta para a Educação Especial, o desenvolvimento do setor de serviços na Educação.

**Palavras-chave:** Acordo MEC-USAID; Educação Especial; serviços educacionais.

**Abstract:** This text aims to demonstrate elements of the relationship between the establishment of the MEC-USAID Agreement and the development of Special Education in Brazil. For this, based on the theoretical-methodological contribution of historical and dialectical materialism, documentary research and academic production are carried out, mainly on Gallagher (1974), Alves (1968), Carneiro (1969), Brasil (1969), Rafante (2015), Mendes (2010), Garcia and Kuhnen (2020). It appears that the MEC-USAID Agreement covers primary education, higher education, high school, training workers for education, preparing teaching materials and special education through financing and ideological conduction of education in Brazil, mediated by American consultants and maneuvers by the Brazilian State. It appears that the growing industrialization is nodal for the formation of the exceptional in Special Education,

---

<sup>1</sup>Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC). Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores: fundamentos e metodologias de ensino (ForProf/UFT) e do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC). Tocantins, Brasil. E-mail: [venicios.linden@uft.edu.br](mailto:venicios.linden@uft.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4095-5142>

offered mainly by private-philanthropic entities through the direct offer of educational services and educational support services. As main conclusions, it is considered that the MEC-USAID Agreement defines the possibilities for the development of Special Education in Brazil through the models of offer of educational services, because, on the one hand, it suggests special schools, special classrooms, which are related with specialized institutions and, on the other hand, suggests resource rooms, consultants for teachers, which are related to school inclusion. It is also concluded that the MEC-USAID Agreement has as its principle the formation of labor force merchandise for industrialization, it is seen, based on the suggestions of supply models for Special Education, the development of the service sector in Education.

**Keywords:** MEC-USAID agreement; Special Education; educational services.

## Introdução

Este artigo tem como tema a relação entre o Acordo MEC-USAID e a Educação Especial no Brasil<sup>2</sup>. Com isso, o presente texto se justifica pelo necessário desvelamento das determinações em torno da Educação Especial no Brasil, tendo em vista o financiamento norte-americano para a Educação no Brasil e a determinação do trabalho por prestação de serviços na Educação Especial.

Conforme Rafante (2015), “as iniciativas do Estado brasileiro visando à educação das pessoas com deficiência, tiveram início no final da década de 1950, na forma de Campanhas [...]” (RAFANTE, 2015, p. 1), ou seja, “a partir de 1958 o Ministério da Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas [...]” (MENDES, 2010, p. 99); já

na década de sessenta houve grande evolução no número de serviços de assistência. [...] A rede de serviços era basicamente composta por classes especiais nas escolas regulares (74%). As instituições especializadas compunham cerca de um quarto dos serviços e eram predominantemente (80%) de natureza privada [...] (MENDES, 2010, p. 100).

No que tange o Estado norte-americano, Gallagher (1974) precisa que

no Ministério da Educação dos Estados Unidos foi estabelecido [...] um Departamento Especial para a Educação de Crianças Deficientes,

---

<sup>2</sup> A discussão aqui proposta foi levantada durante o desenvolvimento do texto de tese de doutorado e se procura aprofundar o debate. Como dado, localizamos que o Código de Ética do trabalho dos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), aprovado em 1992, é oriundo do texto em inglês *Interpreting for Deaf People*, publicado em 1965 pelo *Registry of Interpreters for the Deaf* (RID), o qual atua na regulação e certificação para o trabalho de intérpretes de línguas de sinais nos Estados Unidos. Como o intérprete de Libras é considerado um serviço de apoio pedagógico especializado na Educação Especial (BRASIL, 2001), compreender a relação entre o Acordo MEC-USAID e a Educação Especial é precípua também para a compreensão da constituição e desenvolvimento do trabalho do intérprete de Libras.

encarregado de administrar todos os programas de educação da criança deficiente [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 127-128).

E que “[...] as despesas com a educação de uma criança infradotada são muito menores do que os custos com a sua manutenção durante o seu período de vida, caso ela não receba treinamento”. (GALLAGHER, 1974, p. 99). Gallagher ainda pontua, tendo como pressuposto o Acordo MEC-USAID, que o trabalho de

[...] planejamento pelo MEC pode levar o Brasil a evitar os piores erros cometidos durante os primeiros esforços feitos pelos Estados Unidos e, ao mesmo tempo, a se aproveitar [...] [do] grande aumento de recursos alocados para estes programas (GALLAGHER, 1974, p. 99).

## **O Acordo MEC-USAID**

O sistema educacional brasileiro, conforme Romanelli (1986), foi marcado por dois diferentes momentos a partir de 1964. “O primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime e se traçou a política de recuperação econômica” (ROMANELLI, 1986, p. 196). Para o autor, a relação entre a demanda social por educação, conseqüentemente, levou a um agravamento da crise histórica do sistema educacional, sendo essa a justificativa para a assinatura de vários convênios entre o Brasil e os Estados Unidos, institucionalmente através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)<sup>3</sup>. Já no segundo momento, conforme Romanelli (1986)

o regime percebeu, daí para frente, entre outros motivos, por influência da assistência técnica dada pela USAID, a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensifica no Brasil (ROMANELLI, 1986, p. 196).

Em 26 de junho de 1964 assinam um “[...] convênio em que a USAID/BRASIL concordava em fornecer quantia não superior a 375.000 dólares para financiar o custo do contrato, por dois anos, de um grupo de 6 especialistas em educação [...] (ALVES, 1968, p. 79). Além disso,

Em princípio de novembro de 1964 o embaixador Lincoln Gordon anunciou que, nos sete meses a partir de abril, o governo americano havia comprometido US\$ 222 milhões para o Brasil. Em meados de dezembro, o diretor da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) David Bell, depois de visitar os

---

<sup>3</sup> *United States Agency for International Development*

projetos financiados pelo seu governo no Brasil, anunciou uma ajuda adicional de US\$650 milhões. Tio Sam aumentava suas apostas na revolução que aplaudira com tanto entusiasmo. (SKIDMORE, 1988, p. 68).

No que se refere a educação primária, em 30 de dezembro de 1966, estabelecem o ‘Acordo de planejamento de educação primaria’, o qual tem por finalidade trazer elementos aditivos, pois, de acordo com esse termo, “[...] a assistência técnica de educadores norte-americanos, com ampla experiência em matéria de ensino primário, concorrerá sensivelmente para o apressamento do estudo e solução de problemas-chave do ensino primária [...]” (ALVES, 1968, p. 79). O referido acordo é justificado pela necessidade de recursos suplementares ao primeiro convênio assinado, acrescentando a quantia de US\$ 131 mil ao contrato inicial.

Sobre o ensino superior, o acordo MEC-USAID teve grande influência na Reforma Universitária após a publicação da Lei Nº 5.540, de 25 de novembro de 1968 e do Decreto Nº 464, de 11 de fevereiro de 1969 (ROMANELLI, 1986). Conforme Alves (1968), é assinado em 30 de junho de 1966, relativo ao ensino superior, o acordo ‘Assessoria para modernização da administração universitária’, o qual tem como objetivo

[...] estimular e prestar assistência a um máximo de 18 universidades brasileiras, públicas e particulares, nos seus esforços para executar e institucionalizar reformas administrativas que resultarão em maior economia e eficiência operacional” (ALVES, 1968, p. 35).

Sendo que tal acordo sofre adendo financeiro e reformulação em 09 de maio de 1967, com o título de ‘Assessoria ao planejamento do ensino superior’.

Sobre o ensino médio, conforme Alves (1968), em 31 de março de 1965, é assinado o ‘Convênio entre o MEC através da DES<sup>4</sup>, o CONTAPE<sup>5</sup> e a USAID/BRASIL’, o qual tem por finalidade “[...] assistir os Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação no preparo de seus planos para o ensino de nível secundário e no treinamento de uma equipe de técnicos brasileiros em planejamento de ensino que prestem serviços consultivos de caráter permanente.” (ALVES, 1968, p. 61). Ainda sobre o ensino médio,

---

<sup>4</sup> Diretoria do Ensino Secundário’

<sup>5</sup> No título do documento aparece a sigla ‘CONTAPE’, porém se infere que esteja se referindo ao CONTAP, ou seja, o ‘Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso’, o qual é “[...] destinado a obter e gerir recursos para o financiamento de programas e projetos de cooperação técnica bem como ajuda de capital, aos mesmos relacionada.” (BRASIL, 1965). O CONTAP foi criado através do Decreto Nº 56.979, de 1º de outubro de 1965, vinculado ao Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica.

é assinado em 17 de janeiro de 1968 um novo convênio para planejamento do ensino secundário e serviços consultivos, intitulado ‘Planejamento do ensino secundário e serviços consultivos’, com o intuito de manter os objetivos do convenio de 1965 a longo prazo, porém prevendo alterações das atividades operacionais devido a solicitação do governo brasileiro de ajuda financeira, através de fundos conjuntos entre MEC e USAID.

Com vistas a formação dos trabalhadores da educação, em 03 de junho de 1966 é assinado o acordo ‘Convênio entre a AID<sup>6</sup> e MEC, através da SUDENE<sup>7</sup> e da CONTAP – Criação de um centro de treinamento educacional’, o qual tem por finalidade criar

[...] o Centro de Treinamento Educacional junto ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife (CRPER), do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). As verbas em cruzeiros serão fornecidas pelo CONTAP e serão utilizadas na construção, na aquisição de equipamento, material didático e veículos. (ALVES, 1968, p. 72).

Ainda no levante da formação dos trabalhadores da educação, cria-se o convênio ‘Assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores do ensino médio do Brasil’, o qual tem por finalidade

[...] apoiar e fortalecer os esforços das universidades brasileiras na reforma de seus programas de preparação de professores do ensino secundário, visando melhorar a qualidade desse treinamento e aumentar de pelo menos 20%, até 1968, o número de professores formados anualmente.” (ALVES, 1968, p. 85-86).

Assim sendo, além de todo o financiamento da USAID, os convênios assinados pressupõem também a condução ideológica (GRAMSCI, 1999) da educação, tendo em vista que as consultorias direcionam, em linhas gerais, apresentando modelos possíveis para a oferta de serviços educacionais para “[...] o plano da Educação Especial ou qualquer ajustamento do programa escolar usual [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 104).

Os defensores dos Acordos MEC-USAID costumam, com incrível cinismo, considerar que todos os brasileiros são idiotas. E perguntam: por que os nossos adversários não criticam os acordos que firmamos com a Polônia, a Tcheco-Eslováquia, a Hungria ou a União Soviética? Embora a resposta seja bastante óbvia, é preciso que seja dada. Simplesmente não se criticam estes acordos porque são eles referentes a compras de máquinas e laboratórios. Máquinas e laboratórios não tem ideologia. Um planejamento não pode deixar de ter uma

---

<sup>6</sup> *Agency for International Development*

<sup>7</sup> Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

ideologia. Assim, a importação de máquinas e laboratórios não condiciona o futuro de um país. A importação de um planejamento ideológico, não apenas condiciona, como determina esse futuro. Os acordos com os países socialistas são para a compra de coisas. Os acordos com os Estados Unidos são para a venda de gente. Queremos comprar coisas; não queremos que comprem a nossa juventude. [...]" (ALVES, 1986, p. 27).

## A Educação Especial

No que se refere a produção da mercadoria força de trabalho (MARX, 2017), o ‘Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior’<sup>8</sup> (CARNEIRO *et. al.*, 1969), ao tratar sobre a admissão no plano de reforma do Ensino Superior brasileiro considera que

No próprio nível primário, vamos encontrar não apenas os excepcionais positivos, muito acima da média, como os negativos<sup>9</sup>, incapazes de acompanhar o curso com índice satisfatório de aproveitamento. Essa taxa de excepcionais no curso primário é mais ou menos a mesma em todos os países, e oscila de 3 a 5 por cento. Muitas dessas deficiências não são flagrantes. Mas são reais. Os negativos podem ter aptidões excepcionais para outros tipos de trabalho e não devem ser considerados débeis mentais, o que formaria uma subcategoria à parte, a ser tratada fora da escola comunitária. Na Alemanha, esses negativos, após os dois primeiros anos do primário, são colocados em classes especiais, para cumprirem os anos de escolaridade obrigatória (CARNEIRO *et al.*, 1969 p. 121).

Mais de um ano depois do texto (CARNEIRO *et. al.*, 1969) finalizado pelos relatores, em 31 de julho de 1969 o Decreto Nº 64.920/1969 cria o Grupo de Trabalho para estudar o problema do excepcional. Com base no artigo 2º, o grupo é composto por

[...] representantes dos Ministérios da Educação Cultura, Justiça, Saúde, Trabalho e Previdência Social e Planejamento e Coordenação Geral do Estado-Maior das Forças Armadas e da Federação Nacional das Associações de País e Amigos dos Excepcionais [FENAPAES]. (BRASIL, 1969).

---

<sup>8</sup> Texto de relatoria de José Fernando Domingues Carneiro, Laerte Ramos de Carvalho, Osmar Ferreira e Rubens d’Almada Horta Porto, os quais finalizam o texto em 30 de junho de 1968, o qual publicado em 1969 pelo Ministério da Educação.

<sup>9</sup> Pressupõe-se que o termo ‘retardado educável’ (ALVES, 1968) seja alusivo ao termo ‘excepcional negativo’ (CARNEIRO *et al.*, 1969); e o termo ‘superdotado’ (ALVES, 1968) seja alusivo ao termo ‘excepcional positivo’ (CARNEIRO *et al.*, 1969).

Posteriormente, cria, com participação da USAID, um segundo grupo de trabalho com a instituição da “[...] Portaria n. 86, de 17 de junho de 1971, que criou, no MEC, [...] o Grupo de Tarefa de Educação Especial (GTEE) [...]” (GARCIA, KUHNEN, 2020, p. 76-77), “[...] encarregado da montagem do Projeto Prioritário n. 35 [...] em 1972 [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 97), o qual compõe o I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974) (GARCIA, KUHNEN, 2020; BUENO, LEHMKHUL, GOES, 2019). O objetivo geral do trabalho do GTEE é

[...] promover, em ação coordenada, a expansão quantitativa e a melhoria qualitativa do atendimento aos excepcionais, fixando e implementando diretrizes políticas e estratégia decorrente dos princípios doutrinários que orientam a Educação Especial [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 98).

Conforme Rafante (2015), o grupo, além da participação de Helena Antipoff concedendo entrevista à assessora do GTEE e materiais para estudo, “[...] recebeu a visita, patrocinada pela USAID, de dois especialistas norte-americanos em Educação Especial [...]” (RAFANTE, 2015, p. 9), isto é,

[...] James J. Gallagher, da Universidade da Carolina do Norte, que apresentou o texto Planejamento da Educação Especial no Brasil; David M. Jackson, Superintendente para Pesquisas e Desenvolvimento da Superintendência da Educação Pública em Springfield, Illinois, elaborando o texto Educação diferenciada para superdotados e talentosos<sup>10</sup>. (RAFANTE, 2015, p. 9).

O relatório de Gallagher (1974) tem como objetivo “[...] apresentar uma série de ideias e estratégias possíveis de serem aproveitadas no atendimento à área prioritária de educação das crianças excepcionais [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 98). Assim, sugere modificações no planejamento para a educação do retardado educável, o qual tem, conforme Gallagher (1974), “[...] inabilidade relativa em aprender no mesmo ritmo das crianças de inteligência média. [...] A expectativa geral é que provenham das famílias mais pobres ou de operários” (GALLAGHER, 1974, p. 105).

Os pressupostos de Gallagher (1974) para as sugestões de “[...] serviços educacionais para as crianças excepcionais brasileiras [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 98) advém de dois movimentos: a universalização da educação e a “[...] transição de uma economia, principalmente, agrícola para uma fase de tecnologia industrial mais

---

<sup>10</sup> O relatório ‘Educação diferenciada para superdotados e talentosos’ de David M. Jackson foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos na edição de julho/setembro de 1976, porém o acervo digital da revista não disponibiliza as edições a partir de 1965 até 1991. Acesso 12 nov. 2022: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/archive/2>.

complexa [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 98). Sobre a “economia da educação de crianças excepcionais” (GALLAGHER, 1974, p. 99), considera que “embora o custo da Educação Especial seja maior do que o da educação regular, o retorno para a sociedade é grande em termos sociais e econômicos” (GALLAGHER, 1974, p. 99).

Por exemplo, um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequados pode tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com Educação Especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação. (GALLAGHER, 1974, p. 100).

Assim sendo, ao mencionar sobre a estrutura administrativa para a Educação Especial pondera que “[...] as variedades e grandes necessidades da educação para todos no Brasil exigirão grandes quantidades de recursos [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 128), ou seja, de financiamento. Ao sugerir o processo de planejamento para a Educação Especial, Gallagher considera que os “[...] recursos de apoio para treinamento, pesquisas, desenvolvimento e distribuição de materiais possam estar em harmonia com a expansão dos serviços educacionais especiais (GALLAGHER, 1974, p. 131).

Para apresentar a série de estratégias educacionais à Educação Especial, Gallagher (1974) especifica duas principais partes: “[...] (1) a oferta direta de serviços educacionais; (2) necessários serviços educacionais de apoio [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 105). O relator ainda destaca que “[...] é improvável que se consiga um programa de boa qualidade, [...] a menos que de 10 a 15% do orçamento total sejam aplicados em serviços de apoio [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 105).

Do conjunto de estratégias sugeridas por Gallagher (1974), menciona-se quatro delas. A primeira é o professor da sala de recursos, “segundo esse 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” (GALLAGHER, 1974, p. 105). Como dificuldade, aponta que “[...] há uma tendência natural em mandar para a sala especial um número muito grande de crianças [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 107). E como parte dos requisitos de implantação, retrata que, “há perigo de se designar um professor sem treinamento para as tarefas na sala de



recursos [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 108), enfatizando a importância do treinamento em diagnóstico educacional.

A segunda é o programa da classe especial, ou seja, um

[...] recurso [que] representa a existência de uma sala especialmente reservada para 15-20 crianças retardadas, as quais permanecem durante todo o horário escolar sob os cuidados de um professor especialmente treinado e que prepararia lições de acordo com as necessidades dessas crianças (GALLAGHER, 1974, p. 108).

Um das justificativas para sugerir as classes especiais é que “afasta das classes regulares as crianças retardadas, liberando, assim, o professor regular para que ele possa atender melhor às crianças médias ou superiores” (GALLAGHER, 1974, p. 109); por outro lado, afirma que “[...] há uma tendência em se enviarem para classes especiais [...] muitos retardados não mentais, mas emocionais e sociais [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 109). Como requisitos de implementação, pondera da importância de treinamento, tendo em vista o “[...] trabalho prático ao lado da parte acadêmica oferecida pelos cursos em instituições especiais ou universidades” (GALLAGHER, 1974, p. 109).

O consultor para professores é a terceira estratégia aqui descrita.

Neste caso, um consultor especializado preparado [...] terá a função principal trabalhar junto ao professor regular, fornecendo-lhe materiais específicos e ideias para as aulas suplementares a serem ministradas às crianças retardadas da classe (GALLAGHER, 1974, p. 109).

Como dificuldade, Gallagher aponta que “o professor regular e o consultor para professores devem trabalhar em harmonia. O consultor para professores precisa ser um diplomata e um bom professor ao mesmo tempo (GALLAGHER, 1974, p. 110). Já como requisitos de implementação, enfatiza o treinamento do consultor para professores com ênfase no

diagnóstico educacional, preparação de material e de aulas especiais e vários modelos de trabalhar com o professor regular, [e] devem conter como parte de grande importância a experiência prática e o treinamento em serviço (GALLAGHER, 1974, p. 110).

Por último, a escola especial para o retardado. “Este recurso pressupõe que a escola atenda à criança durante o dia todo e, em alguns casos, que a criança more na escola [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 110). Como requisitos para implementação, especifica que, “caso este esquema seja adotado em larga escala, haverá necessidade de um grande

número de prédios, já que uma instituição deste tipo deve comportar o máximo de 2.000 crianças” (GALLAGHER, 1974, p. 110).

### **Considerações finais**

Com vistas ao texto em questão, procuramos trazer elementos da relação do Acordo MEC-USAID e o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil e compreendemos que tal acordo é fator determinante para a Educação Especial como a conhecemos hoje.

Conforme vimos, o conjunto de ações desde o início do acordo MEC-USAID demonstra a educação dos retardados educáveis, aos quais se atribui a incapacidade de acompanhar a formação universitária satisfatoriamente, resultando na ênfase dada para a educação dessa camada de trabalhadores para outros trabalhos. Nesse sentido, a formação da mercadoria força de trabalho exige acomodações e, com vistas as condições dadas, através do acordo, resulta na compra de pacotes de material técnico e de laboratório, e também todo o conjunto arsenal ideológico para a adaptação da estrutura produtiva e da cultura.

Toda a engrenagem da cultura por dentro da escola sofre no nível da superestrutura e da estrutura consideráveis adaptações às necessidades históricas do capitalismo, dado o interesse de financiamento norte-americano no processo de industrialização no Brasil. Dessa forma, ve-se a relação entre o financiamento dos bancos com apoio das agências multilaterais no Brasil, assim como, a dedicação de impetrar aspectos culturais por dentro da escola para a defesa de uma ideologia específica, aquela que exige específicos objetos do conhecimento, para a reprodução e produção das relações capitalista.

Para isso, Gallagher (1974) enfatiza os modelos de oferta de serviços educacionais na Educação Especial. Por um lado, põe a oferta de serviços educacionais e de serviços educacionais de apoio através de escolas e salas especiais, defendidos pela Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais; por outro lado, põe a oferta de serviços educacionais e de serviços educacionais de apoio através das salas de recursos e consultores de professores, próprios do desenvolvimento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Logo, os modelos sugeridos no relatório da assessoria determinam o desenvolvimento da

Educação Especial em sua totalidade, o que pressupõe a forte influência da USAID na Educação Especial que, para além da assessoria de Gallagher e Jackson, teve participação ativa na criação do CENESP (GARCIA, KUHNEN, 2020), o Centro Nacional de Educação Especial em 1973.

Todas as propostas de serviços educacionais apontadas no relatório tem por finalidade a formação do capital humano para a estrutura produtiva industrial e o acúmulo de capital por dentro das instituições privado-filantrópicas. Porém, no que se refere a Educação Especial e o foco dado aos serviços educacionais diretos e os serviços de apoio, ao passo que forma a mercadoria força de trabalho para a produção industrial, as condições de trabalho dos trabalhadores da Educação Especial são, esmagadoramente, de prestação de serviços, ou seja, o acordo MEC-USAID expande no Brasil o setor de serviços (ANTUNES, 2020) na Educação.

No que concerne o trabalho na Educação Especial, a partir da relatoria de Gallagher (1974), depreende-se a sobrecarga de trabalho dos profissionais da Educação Especial e treinamento em serviço, através também de cursos em instituições especializadas e o trabalho de realização de um amplo conjunto de tarefas da área educacional, próprio do setor de serviços.

## Referências

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. Decreto nº 64.920, de 31 de julho de 1969. Cria o Grupo de Trabalho para estudar o problema do excepcional. Brasília: Diário Oficial da União – Seção 1 – 5/8/1969, Página 6649.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001

BUENO, José Geraldo Silveira, LEHMKHUL, Márcia de Souza & GOES, Ricardo Schers de (2019). A relação público/privado nas políticas de Educação Especial no período ditatorial no Brasil (1964-1985). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(62). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4481>

CARNEIRO, José Fernando Domingues *et al.* **Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior**: eapes (Acôrdio MEC-USAID). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1969.

GALLAGHER, James J.. Planejamento da Educação Especial no Brasil. In: PIRES, Nise. **Educação Especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974. p. 97-132.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; KUHLEN, Roseli Terezinha. Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 69-84, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARX, Karl. O processo de trabalho e o processo de valorização. In: MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. Cap. 5. p. 255-276.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109

RAFANTE, Heulalia Charalo. **Política de Educação Especial no Brasil**: a relação entre o Estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. Florianópolis: 37<sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPEd, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasilç**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil**: de Castelo a Tancredo 1964 - 1985. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.