

## A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão

CAIO AUGUSTO TOLEDO PADILHA\*

### Resumo

Este artigo analisa o período de governo do presidente Itamar Franco (1992-1995), com vistas a identificar sua atuação no campo educacional, mais precisamente no que se refere à inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional comum. Em função disso, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, voltada à análise de conteúdo de fontes primárias (documentos nacionais) e fontes secundárias (produções científicas) que permitiu confirmar a hipótese de que, mesmo em curto espaço de tempo, e desafiado por uma sucessão de problemas políticos, econômicos e sociais, a administração reinseriu a educação ao cerne da agenda governamental, mas não conseguiu avançar em favor da construção de um sistema educacional inclusivo.

**Palavras-chave:** História da Educação; História das Políticas Educacionais; Governo Itamar Franco (1992-1995)

### Abstract

This article analysis the government period of President Itamar Franco, from 1992 to 1995, to identify its actions in the educational field, precisely in which regards to the inclusion of disabled people in the common educational system. For this purpose, a qualitative research was developed, focused on content analysis of primary sources (national documents) and secondary sources (scientific production) which allowed to confirm the hypothesis that, even in short time, the administration reinserted the educational matters as the heart of government agenda, despite political, economic and social turbulence of its time, although developing an inclusive educational system was not achieved.

**Key words:** History of Education; History of Educational Policy; Itamar Franco Government (1992-1995).



\* CAIO AUGUSTO TOLEDO PADILHA é Pedagogo, Cientista Político e doutorando em Sociologia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (UNICAMP).



Itamar Franco (1930-2011)

### Introdução

Neste artigo tem-se por objetivo analisar as ações do governo Itamar Franco no campo educacional, com vistas a identificar, mais especificamente, quais foram as medidas tomadas por essa administração para promover a inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional comum.

A opção pela análise das políticas públicas do período delimitado se dá em função do entendimento destas como o “Estado em Ação” (JOBERT e MULLER, 1987), através de políticas, programas e ações destinadas à consagração de demandas sociais. A inclusão, defendida pelos movimentos envolvendo indivíduos (e suas famílias) historicamente alijados das escolas comuns em função da deficiência, é, sem dúvida, uma dessas demandas, e depende – necessariamente – das intervenções estatais para efetivar-se.

Trata-se de uma concepção que se pauta no direito de todos à educação e rompe com a dicotomia “opressor-oprimido”, denunciada por Paulo Freire (2013). Daí

a necessidade do aparelho estatal promover a escola pública, laica, gratuita, universal com ensino de qualidade, transdisciplinar; professores valorizados, respeitados e em formação contínua; com espaço para a arte, a criticidade, e a criatividade; que valorize o direito à igualdade na diferença, como afirma Mantoan (2007); e assegure as condições de acesso e permanência de todos os indivíduos em seu interior, tal qual determina a legislação. Em função disso, é a educação inclusiva uma concepção pedagógica que desafia o tradicionalismo e a Educação Especial, pois não mais aceita a inserção do alunado em classes e instituições especiais, na maioria das vezes ofertadas pela iniciativa privada.

Essa análise é de caráter histórico – está inserida no eixo teórico “história das políticas educacionais – e, portanto, não é desinteressada, pois, como atenta Saviani (2010, p. 04), “o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente”, de tal forma que nos provoca a compreender a

“própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro”. Dessa maneira, empreendi uma pesquisa de cunho qualitativo, voltada à análise de conteúdo de fontes primárias (documentos nacionais produzidos na esfera governamental por diferentes órgãos), que possibilitaram a identificação daquilo que foi formulado e implementado pelo governo Itamar Franco como política educacional, e fontes secundárias (produções científicas de diferentes áreas do conhecimento sobre as temáticas concernentes ao objeto desta pesquisa), que me permitiram ter acesso a diferentes esforços analíticos. Os dados coletados foram compilados e analisados criticamente, de acordo com as concepções supracitadas de política pública, educação e inclusão, cujos resultados são apresentados neste artigo, dividido em quatro seções. Na primeira, recontextualizo a trajetória do político Itamar, aspectos da crise político-institucional que o levou à Presidência e suas medidas nos campos político, econômico e social, indispensáveis para a compreensão das ações na área educacional. Na segunda, volto-me, especificamente para a educação, identificando as intervenções, exitosas ou não, do MEC nos diferentes níveis de ensino e modalidades educacionais. Na terceira, concentro-me na atuação governamental em prol da educação da pessoa com deficiência, de modo a observar as ações que corroboraram para que se mantivesse a histórica lógica excludente em detrimento da inclusão. Por fim, na quarta e última seção, apresento minha conclusão.

### **A chegada de Itamar Franco ao poder: um novo estilo de governar**

Itamar Franco chegou ao poder depois de uma carreira construída, durante boa parte, nas fileiras oposicionistas. Pertenceu ao MDB (Movimento Democrático Brasileiro), pelo qual foi prefeito de Juiz de Fora, cidade do interior mineiro, por dois mandatos; e, em 1974, chegou ao Senado Federal, e logo se destacou como oposicionista, defendendo, sobretudo, posições nacionalistas. Não tardou, portanto, a reeleger-se e ser cotado a disputar o governo estadual, fato que veio a acontecer, em 1986, por outro partido, o PL (Partido Liberal), ocasião em que foi derrotado. Entretanto, em 1989, às vésperas de terminar o segundo mandato como senador, foi convidado a compor a chapa presidencial de Fernando Collor, do inexpressivo PRN (Partido da Reconstrução Nacional). Sem o mesmo prestígio de outrora e com chances de derrota no pleito para o Senado, no ano seguinte, Itamar aceitou o convite e tornou-se candidato à Vice-Presidência da República.

A campanha ocorreu de forma conturbada. Itamar não fora a primeira opção para o posto de vice. Além disso, à medida que as posições políticas de ambos os candidatos eram opostas – ao passo que Itamar era um defensor do nacional-estatismo, Collor era um entusiasta do neoliberalismo – suas imagens perante a opinião pública também eram recebidas de formas distintas pelo eleitorado: o primeiro era, notoriamente, um homem simples, reservado, enquanto o segundo esforçava-se em tornar público cada ato de uma vida luxuosa.

No entanto, a improvável aliança, apesar das tentativas de renúncia de Itamar e dos inúmeros confrontos no decorrer da campanha eleitoral,

alicerçada por uma forte estratégia de marketing político, possibilitou que ambos chegassem ao segundo turno das eleições presidenciais e se saíssem vitoriosos frente a Luiz Inácio Lula da Silva, o então candidato do PT (Partido dos Trabalhadores).

A administração Collor resultou numa sucessão de catástrofes em nome da proposição de uma agenda neoliberal: planos econômicos despropositados, destruição dos direitos sociais, péssimo relacionamento com o Congresso Nacional e recrudescimento da corrupção. A consequência foi um impeachment inédito (CARVALHO, 2014) e a ascensão de Itamar ao poder.

A partir de então, o novo presidente, “carente de apoio, teve o bom senso de propor um governo de união nacional, com todas as forças de expressão nacional” (REIS, 2014, p. 116), reunindo um amplo espectro de forças políticas que iam desde o PMDB ao PPS (Partido Popular Socialista), antigo PCB (Partido Comunista Brasileiro), passando pelo PFL (Partido da Frente Liberal) e o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira). Permaneceu distante apenas o PT, “por considerar obscuros o programa e a política de alianças de Itamar Franco” (REIS, 2014, p. 116).

Essa postura permitiu ao governo compartilhar as responsabilidades de conduzir um país que não enfrentava somente a instabilidade no cenário político-institucional, mas uma situação caótica em termos socioeconômicos. Inflação, alto endividamento interno e externo, descontrole das contas públicas, desemprego, baixa competitividade econômica, péssima qualidade dos serviços públicos e descumprimento dos direitos sociais eram apenas alguns dos fatores que levavam os diferentes setores da

sociedade à insatisfação. Todavia, esse cenário não era característico somente do Brasil, mas dos países latino-americanos de modo geral, que também enfrentavam as mesmas adversidades, enquanto as grandes potências se viam diante de um amplo processo de reestruturação política, econômica, cultural e social, resultante da globalização e da propagação do ideário neoliberal. Daí, a pressão externa advinda de organismos internacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial para que os países em crise se adequassem rapidamente às diretrizes neoliberais era cada vez mais incisiva.

O Brasil já vinha se adequando, paulatinamente, às novas normas do sistema capitalista de produção desde meados da década de 1980. Durante o governo Collor é que o processo foi intensificado devido à reforma do Estado, que previa o abandono das funções estatais reguladoras e assistencialistas, a extinção de órgãos públicos, a privatização de empresas estatais, o corte de gastos sociais e severas restrições à intervenção na economia e no mercado de trabalho. Por conseguinte, o Estado de Bem-Estar-Social, sequer instaurado integralmente no país, seria completamente abandonado, priorizando-se na agenda governamental a área econômica em detrimento da social.

Apesar do perfil nacional-estatista do presidente, o novo governo não conseguiu resistir às tendências neoliberais em andamento. O que se viu foi uma tentativa de conciliar essas medidas com avanços na área social. Para tanto, mantinha-se o compromisso com a implementação de medidas descentralizadoras, desburocratizantes e desregulamentadoras; o encaminhamento do programa de

privatizações das empresas estatais como meio de redução do déficit público; e a transferência de atribuições, no campo social – através da formulação de convênios e parcerias – aos estados e municípios (FRANCO, 1994). Contudo, esse conjunto de medidas, ainda que correspondesse ao que fora preconizado pelos organismos multilaterais, não fora suficiente para solucionar o maior problema do governo: a grave crise econômica que acometia o país desde o final dos anos 1970.

O problemático quadro fazia com que ministros da Fazenda se revezassem no cargo em curtos espaços de tempo por não encontrarem soluções para os problemas – somente durante os mandatos de Sarney, Collor e Itamar passaram doze titulares pela pasta. Entretanto, após a exoneração de Eliseu Rezende, o presidente Itamar Franco optou pela nomeação de Fernando Henrique Cardoso, então ministro das Relações Exteriores, como substituto, e este, com sua equipe, se incumbiu de elaborar um novo plano com vistas a acertar o compasso da política econômica.

A solução encontrada pelo novo ministro, em meio às altas expectativas do próprio governo e dos diferentes setores da sociedade, foi a elaboração de um novo plano econômico, o Plano Real, que, segundo Singer (2014, p. 221), partia do seguinte diagnóstico:

Passou-se a considerar que a inflação era causada pela assincronia do incessante reajustamento de preços, salários, aluguéis e demais valores contratuais: a cada momento, um certo número de preços subia para se ajustar aos custos elevados de *antes* (grifo do autor). Tão logo se completava a rodada de reajustamentos, outros preços

ficavam desajustados, provocando nova rodada de elevações e assim por diante. Desde que a quantidade de mercadorias colocadas à venda fosse igual à quantidade desejada pelos compradores, a inflação inercial poderia ser reduzida pela sincronização dos ajustes dos preços e demais valores: se todos estivessem mutuamente ajustados, não haveria motivo para alterá-los.

Dado o diagnóstico, o plano previa o combate à inflação por meio de medidas como o ajuste das contas públicas, (facilitado pela criação do Fundo Social de Emergência (FSE), responsável por permitir a desvinculação de parte da receita oriunda de impostos e contribuições federais para facilitar a ação estatal em determinar a alocação de recursos para diferentes áreas conforme as necessidades identificadas); a elevação da taxa de juros; e, por fim, a medida mais radical: a criação de uma nova moeda. Saía de circulação o Cruzeiro e entrava a Unidade Real de Valor, unidade monetária transitória, que logo seria substituída pelo Real.

Houve sucesso inicial do Plano Real. Os preços logo baixaram, sobretudo pela alta concorrência industrial imposta pela abertura de mercado, todavia houve elevação do custo de vida e do desemprego, sendo este, um fenômeno causado especialmente pela queda da produção industrial e pelo aumento da especulação financeira (SINGER, 2014). Os grandes capitalistas passaram a ver o Brasil como uma opção interessante para seus investimentos em um ambiente econômico globalizado. Apesar de seus efeitos em longo prazo, a primeira impressão exitosa do Real deu a entender à maior parte da população que o país encontrara, finalmente, o caminho da estabilização econômica e poderia, então, investir de

forma mais efetiva no combate aos problemas sociais. Foi o que ocorreu, a partir de então, com a adoção de medidas que tornariam complementares as políticas econômica e social (FRANCO, 1993, p. 27).

Apesar da diferente visão conjuntural, o governo Itamar não teve tempo e recursos econômicos suficientes para empreender políticas sociais formuladas por técnicos mais próximos ao presidente e à sua base política. Daí a opção pela promoção de alterações pontuais<sup>1</sup> – pautadas na austeridade – nos programas governamentais elaborados pelo antecessor, modificando apenas certos conceitos e práticas pouco exitosas. O diferencial estava na postura de Itamar que, ao contrário de Collor, compartilhava o poder e a responsabilidade sobre esses programas com a coalizão que o apoiava, fato que se traduziu na constituição de gestões mais participativas e democráticas (CASTRO e MENEZES, 2003) e no fortalecimento

---

<sup>1</sup> Embora Itamar Franco e sua equipe tenham optado por alterações mais pontuais, é preciso destacar os esforços governamentais no encaminhamento da Revisão Constitucional de 1993 e, por conseguinte, na realização do Plebiscito para a escolha sobre as formas e sistemas de governo do país. Nessa direção, por ocasião da Revisão “foram admitidas e adotadas à Constituição Federal de 1988 as propostas: a) criação do Fundo Social de Emergência (FSE); b) a permissão de dupla nacionalidade; c) novas condições de elegibilidade aos candidatos, introduzindo as exigências de ‘probidade administrativa’ e ‘moralidade para o exercício do mandato, considerada a vida pregressa do candidato’” (VIEIRA, 2015, p. 534). Ademais, “foram inseridas na Constituição as propostas: d) permissão ao Congresso para convocar titulares de órgãos subordinados à presidência, pois anteriormente só ministro podia prestar esclarecimentos aos congressistas; e) suspensão da renúncia de parlamentar submetido a investigação que possa causar a perda do mandato; f) redução do mandato presidencial de 5 para 4 anos [...]” (idem).

do arranjo político determinante para promover a governabilidade.

O foco da atuação governamental na área social, definido logo no início do mandato, foi o combate à miséria. Em função disso, o governo determinou a união de esforços por parte de todos os órgãos públicos federais para atender a população mais pobre, através de uma agenda que considerava a família, a criança e o adolescente como “grupos sociais prioritários” para as ações estatais, e incluía diretrizes específicas para as áreas de saúde; previdência; assistência social; habitação; saneamento; alimentação e nutrição; e a educação (FRANCO, 1993).

O combate à fome tornou-se prioritário. Desde o momento da posse, presidente e equipe de governo abriram diálogo com movimentos sociais, sindicatos, associações de classe, partidos políticos e setores da Igreja Católica para, conjuntamente, formularem uma agenda de ações emergenciais aos desnutridos. Dessas iniciativas surgiram a aproximação com o movimento Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida, liderado pelo sociólogo Herbert de Souza, e a adesão às teses defendidas pelo PT em sua *Política Nacional de Segurança Alimentar*, criada pelo “governo paralelo” liderado por Lula em função da crise política que então assolava o país. Por conseguinte, o governo Itamar deu andamento à criação do CONSEA (Conselho Nacional de Segurança Alimentar), órgão instituído com a finalidade de responder pela realização de ações de combate à miséria e, durante os dois anos de mandato, esse conselho definiu seis programas direcionados ao combate à fome — alimentação e nutrição infantil; alimentação do trabalhador; reforma agrária; geração de emprego e renda; distribuição emergencial de

alimentos e merenda escolar (PAIVA, 2009).

Na esteira das ações de combate à fome, o então governo também se dedicou a “aplicar e montar a legislação complementar à Constituição Federal, que é formada por um conjunto de Leis Orgânicas – da Previdência Social, da Assistência Social, da Função Social da Propriedade Fundiária” (CASTRO e DELGADO, 2004, p. 148); implementar a nova legislação da Previdência Rural, ampliando o número de beneficiários; e comprometer-se com as discussões acerca da elaboração de reformas da educação básica, atendendo tanto a pressões internas quanto externas.

### **A educação no governo Itamar Franco**

A primeira ação do presidente na área educacional foi a promoção da troca de comando do Ministério. Foi nomeado Murílio Hingel, professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, homem de confiança do presidente, que fora secretário municipal de Educação nos governos de Itamar à frente da prefeitura desta cidade. Tratava-se, portanto, de algo incomum: a nomeação de um quadro técnico em substituição a um quadro político no MEC, visto que raramente os ministros possuem ligações estreitas com a área.

Na sequência, deu-se início a uma reforma administrativa no MEC, por força da Lei n. 8.490, de 19 de novembro de 1992, que incorporou ao Ministério da Educação a Secretaria dos Desportos e a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais da Presidência Da República (FRANCO, 1993). Ademais, o INEP foi reestruturado, intensificando suas atividades de

pesquisa, o FNDE também o foi<sup>2</sup>, e o Censo Educacional, importante instrumento de diagnóstico, foi retomado em todo o país a partir de 1993 (FRANCO, 1994).

Outra importante alteração na estrutura administrativa consistiu na transformação do Conselho Federal de Educação em Conselho Nacional de Educação, fato que conferiria maior autonomia ao MEC, sobretudo no que diz respeito à gestão do Ensino Superior, e reverteria o histórico processo de lobbies envolvendo a representação das escolas particulares “visando a influenciar as decisões no sentido do favorecimento de seus interesses” (SAVIANI, 2011, p. 53).

Tão logo se elaborou a reforma administrativa, o ministro, de acordo com Cunha (1997, p. 30), “se manifestou desde logo favorável ao apoio ao setor público de ensino, apesar de desenvolver um generoso programa de compra de vagas em escolas de 1º grau de uma rede nacional comunitária”, ocupando a maior parte do tempo de sua gestão com a elaboração do *Plano Nacional de Educação para Todos*, principal fruto da participação do país, em 1990, na *Conferência de Educação para Todos* realizada na Tailândia, pela UNESCO e pela UNICEF com apoio do Banco Mundial, e da Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos, assinada pelos nove países mais populosos do mundo – dentre os quais, o Brasil –, que reiterava, entre outras coisas, as dificuldades dos países em cumprir as metas traçadas em solo

---

<sup>2</sup> Foi o que se viu nas Resoluções FNDE nº 02 e nº 08 de 1993, além do decreto que eliminou o “trânsito dos recursos do Salário-Educação no Tesouro Nacional, representando um ganho real expressivo para os Estados e Municípios” (FRANCO, 1994, p. 109).

tailandês devido, sobretudo, ao comprometimento de suas finanças com a dívida externa (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1993)

Apesar dos apelos dos países em desenvolvimento, inaugurava-se, naquele momento, segundo Pinto (2002, p. 110), a política “patrocinada por esse banco, de priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado com a educação”, cujos efeitos danosos seriam observados, sobremaneira, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

Todavia, ainda que a priorização de um nível de ensino em detrimento dos demais fosse prejudicial para a solução das mazelas educacionais do país, instaurou-se à época um intenso clima de mobilização em prol da educação, justamente em função daquilo que preconizavam tanto a Declaração de Jomtien quanto a Declaração de Nova Délhi: o Estado deveria compartilhar suas responsabilidades sobre o setor com a sociedade – uma diretriz que apelava não somente à participação, mas abria prerrogativa à futura privatização do setor.

No Brasil, assim como nos demais países signatários, houve o compromisso com a realização de um plano decenal, cujo objetivo era garantir a universalização “do acesso à educação básica a todas as crianças, jovens e adultos, assegurando-se a equidade na distribuição dos recursos e um padrão mínimo de qualidade” (PINTO, 2002, p. 110). Cabe ressaltar que o processo envolvendo a elaboração do Plano teve contornos de ineditismo: inicialmente, realizou-se a Semana Nacional de Educação para Todos, em 1993, que

gerou o *Compromisso Nacional de Educação para Todos* – assinado por representantes das três esferas governamentais, da UNESCO e da UNICEF – responsável por, dentre outras coisas, elevar a qualidade na prestação dos serviços educacionais; institucionalizar políticas de médio e longo prazo; assegurar eficiência na aplicação de recursos; atribuir autonomia organizativa e didático-pedagógica às unidades escolares; e valorizar o magistério. Por sua vez, o texto final do “Plano Decenal de Educação para Todos” se incumbiria, em suas metas globais, de criar condições para a implementação dessas medidas no decorrer da década 1993-2003.

No entanto, a execução do Plano acabou sendo prejudicada pelo avanço neoliberal. Não se conseguiu alcançar o propósito de “viabilizar o esforço integrado das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas da educação” (SAVIANI, 1999, p. 129), nos levando a crer que o documento parece ter sido “formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de financiamento para a educação” (SAVIANI, 1999, p. 129), do que o de garantir a universalização da educação básica. Isso fez com que a ação entrasse para o extenso rol de fracassos estatais no campo educacional, apesar de o governo Itamar tê-lo priorizado. Isto posto, sem ter tido tempo hábil para executar um projeto educacional próprio, o presidente apostou na “organização de um movimento em prol da valorização da educação no contexto das reuniões organizadas pela Unesco, em geral com financiamento e assessoria do Banco Mundial” (SILVA JR., 2005, p. 42), e viu malsucedida a sua intenção de romper completamente com a política elaborada por Collor.

Também foram preservadas iniciativas como o *Programa Nacional de Saúde do Escolar*, o *Programa Nacional do Livro Didático*, o *Programa Nacional de Salas de Leitura* e o *Programa Nacional de Alimentação Escolar*, que sofreram adequações, de modo a contemplar os pressupostos da descentralização e o estabelecimento de critérios para a transferência de recursos aos municípios e às escolas, tendo como condicionalidade para a obtenção de recursos o número de alunos matriculados e a implantação de conselhos de educação, por exemplo (CASTRO e DUARTE, 2008, p. 10).

Essa nova lógica de gestão foi o embrião daquilo que se tornaria a base dos mecanismos de financiamento criados pelo governo federal, posteriormente – vide FUNDEF e FUNDEB. Inicialmente, foram contemplados pelo processo de descentralização os programas de alimentação do escolar, distribuição de livro didático e material escolar, e idealizado o *Programa Nacional de Transporte do Escolar*, cujo objetivo seria o de garantir o acesso do alunado às instituições escolares (CASTRO e MENEZES, 2002). Todas essas iniciativas lograriam relativo sucesso, mas, ressaltam os autores, que se manteve a chamada “fragmentação institucional” no interior do MEC.

No bojo dessas ações, o governo procurou intervir em diferentes níveis de ensino e modalidades educacionais. Na Educação Infantil, além de assegurar investimentos para o setor<sup>3</sup> – qualificação de professores, compra e distribuição de materiais didático-

<sup>3</sup> Foram treinados, em 1992, 3.003 professores e técnicos, equipadas 777 salas de aula, distribuídos 38.988 módulos de material didático e adquiridos 1.858 exemplares para 58 bibliotecas (FRANCO, 1993).

pedagógicos, entre outros – estendeu a oferta para o público de 0 a 6 anos de idade e empenhou-se na discussão acerca da formulação uma política nacional para a modalidade, o que, infelizmente, não veio a se concretizar.

O Ensino Fundamental, por sua vez, teve suas matrículas aumentadas em todo o país e a carga horária estendida, passando a ser de quatro horas mínimas diárias tanto no meio urbano quanto no rural. Afora isso, técnicos e professores foram, nas palavras do governo, “treinados” (FRANCO, 1993); construídas e reformadas escolas; construídas e ampliadas salas de aula; distribuídos módulos didáticos e apoiadas instituições privadas<sup>4</sup>.

Contudo, duas iniciativas se destacariam dentre as inúmeras voltadas ao atendimento educacional à infância: a reestruturação dos CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança), um dos principais motes de propaganda da administração Collor, através do PRONAICA (Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) e a criação do *Projeto Nordeste de Educação Básica*, um dos primeiros frutos do *Plano Decenal de Educação para Todos*.

A primeira ação teve como objetivo assegurar nova roupagem ao projeto já existente. O PRONAICA tinha como objetivo o atendimento integral à

<sup>4</sup> Além da distribuição de livro didático, material e escolar e demais recursos complementares, o governo federal investiu, somente em 1992, no treinamento de 54.469 professores e técnicos treinados; na construção de 1.482 escolas; na reforma de 908; no fornecimento de equipamentos a 1180 escolas; na construção de 8.500 salas de aula e na ampliação de outras 9.809; no fornecimento de equipamentos a 16.246 salas de aula; na distribuição de 26.226 módulos didáticos; e no apoio a 1.758 instituições educacionais (FRANCO, 1993).

criança mediante a articulação de serviços e equipamentos sociais dos entes federativos. Nesse arranjo, o governo federal diretamente ou em cooperação com estados e municípios, ficaria encarregado de apoiar técnica e financeiramente a execução do programa, que previa, também, a participação da iniciativa privada. O carro-chefe do programa permaneceu sendo o centro de educação integral implantado nos anos Collor, transformado em CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança), mas devidamente reestruturado - foram elaborados novos desenhos arquitetônicos e novos modelos de operacionalização, visando, sobretudo, a redução dos gastos e o aumento da eficácia das ações que contemplavam não só a educação, mas a cultura, a promoção da saúde, do esporte e do lazer. Posto isso, novas construções – 150 unidades – desse centro educacional foram conduzidas pelo governo federal entre 1993 e 1994 (FRANCO, 1993; 1994).

Já a segunda, tinha por propósito aumentar o número de vagas escolares, expandir a oferta de serviços educacionais e melhorar a qualidade do ensino na região Nordeste (FRANCO, 1994) e, para isso, contava com o apoio técnico-financeiro do Banco Mundial, fato que se tornaria cada vez mais comum no decorrer dos anos 1990, o que caracterizava não só uma evidente demonstração da interferência dos organismos internacionais na implementação das políticas educacionais dos países subdesenvolvidos, mas um péssimo negócio para o país (FONSECA, 1998; FIGUEIREDO, 2009), visto que, além de elevar seu endividamento, reafirmava – sob o pressuposto da focalização – a exclusão educacional ao

relegar ao segundo plano a Educação de Jovens e Adultos.

O Ensino Médio permaneceu dicotomizado – “enquanto suporte para o prosseguimento de estudos ou para a inserção no mercado de trabalho do trabalho” (FRANCO, 1993, p. 82), recebendo investimentos escassos<sup>5</sup>. Nesse contexto, o governo optou por massificar a educação tecnológica, voltando-se à “criação de novas escolas, formação e desenvolvimento de recursos humanos, e pela manutenção e aperfeiçoamento das escolas agrotécnicas federais” (FRANCO, 1993, p. 82), mediante a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica; a reativação do *Programa de Construção de Escolas Técnicas*; e a modernização da rede tanto no plano pedagógico quanto nos aspectos materiais com a compra de equipamentos e a atualização de laboratórios. Desse modo, a opção governamental acabou se dando no sentido de contemplar, sobretudo, os setores mais pobres da população, que foram mantidos alijados do ensino propedêutico, historicamente privilégio das elites.

O Ensino Superior recebeu especial atenção governamental no decorrer do curto mandato presidencial. No que tange ao setor público, a primeira proposta, que acabou não sendo bem-sucedida, foi a revisão do processo de distribuição de recursos para as universidades federais. Conforme Cunha (1997), o governo Itamar pretendia alocar 90% do orçamento de

---

<sup>5</sup> Para o Ensino Médio, os investimentos foram escassos. Em 1992 “foram treinados 2.227 professores e técnicos; matriculados 13.669 alunos; construídas 33 escolas novas; distribuídos 7.400 exemplares para o acervo bibliográfico; adquiridos 463 equipamentos; e apoiadas financeiramente 19 instituições” (FRANCO, 1993, p. 82).

acordo com a série histórica, 9% com base nas diferentes necessidades comprovadas das instituições de ensino e 1% na produtividade. Posteriormente, a avaliação institucional das Universidades também deveria ser modificada e foi o que acabou ocorrendo com a constituição da proposta do *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras* (PAIUB), um modelo avaliativo que deveria ser conduzido pelas instituições de educação superior, de forma contínua e sistemática, pela comunidade acadêmica (ZAINKO, 2008).

Afora essas medidas, o MEC investiu em ações de “melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, no apoio aos *campi* universitários, e no treinamento e capacitação de recursos humanos<sup>6</sup>” (FRANCO, 1994, p. 112), além de intervir diretamente em favor do setor privado, expandindo o crédito estudantil<sup>7</sup> para alunado, retirando a exigência de fiador, o que provocou aumento das matrículas.

Apesar do pouco tempo de mandato, Itamar procurou intervir, nem sempre com êxito, em todos os níveis de ensino e modalidades educacionais, trazendo o

<sup>6</sup> Aumento da capacitação de professores, a partir das melhorias de operacionalização do FNDE, de 30 mil professores em 1992 para 460 mil professores em 1993 (FRANCO, 1994).

<sup>7</sup> Em 1993, o governo regulamentou a Lei n. 8.436 de 1992, de modo a institucionalizar o programa de crédito estudantil para o Ensino Superior. Uma das consequências da institucionalização foi a ampliação dos recursos orçamentários que possibilitou, dentre outras coisas, a democratização do acesso, pois retirou a exigência de fiador e cadastro financeiro e distribuiu vagas pelas diferentes unidades da federação, “com base em verificação da oferta de ensino público, renda per capita, demanda e necessidades regionais, o que fez aumentar o atendimento de 85.000 para 125.000 alunos” (FRANCO, 1994, p. 113).

setor ao cerne da agenda governamental, reduzindo o dirigismo, por meio das medidas de descentralização, e garantindo abertura à “maior participação da sociedade na definição dos rumos das políticas públicas” (CASTRO e MENEZES, 2002, p. 85) via a concepção de inúmeros fóruns e seminários “concebidos e realizados no intuito de ampliar os canais de discussão da problemática e das sugestões de encaminhamentos adequados para contornar os graves problemas da área” (idem, p. 86).

### **Um olhar mais atento à questão da inclusão: a Educação Especial no período**

O governo Itamar Franco reestruturou a Educação Especial no MEC ao reinserir na estrutura organizacional a Secretaria de Educação Especial, cujas ações se caracterizariam pela “[...] centralização do poder de decisão e execução, por uma atuação marcadamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional, dando ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares” (MAZZOTTA, 1990, p. 107 apud MENDES, 2010, p. 102). Assim, pautado nos princípios da integração, reabilitação e normalização, o MEC se voltou à manutenção das ações promovidas pelas gestões anteriores e à criação de dois novos marcos: a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, de 1993, e a Política Nacional de Educação Especial, de 1994.

Ao optar pela formulação de uma nova política – a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (de 1993) –, o governo Itamar reafirmou, em contraposição às legislações anteriores, o princípio da integração, promotor da inclusão

parcial, que prevê a incorporação do aluno com deficiência à escola comum conforme a sua capacidade de adaptação a esta.

Essa política se notabilizou, inicialmente, pelo caráter generalista em relação ao seu poder de intervenção no campo educacional, pois se afirmava que a pessoa com deficiência — então denominada “portadora de deficiência”, um conceito no mínimo retrógrado, para não mencionar sua desumanidade — deveria ter acesso a todos os serviços prestados pelo Estado, entre eles a educação. Para isso, o aparelho estatal deveria se incumbir de garantir a qualificação dos profissionais que viessem a atendê-las, além de auxiliar, conjuntamente com a sociedade civil, a promoção de sua integração no “contexto socioeconômico e cultural” (BRASIL, 1993b)<sup>8</sup>; estimular a criação de empregos; atrair a participação dos movimentos sociais de pessoas com deficiência na implantação da política; e, finalmente, mas não menos importante, prover a “articulação entre instituições governamentais e não governamentais [...] visando garantir a efetividade dos programas de prevenção, de atendimento especializado e de integração social [...] evitando ações paralelas e dispersão de esforços e recursos” (idem).

Incentivavam-se mais uma vez, portanto, duas perigosas prerrogativas: a de transferir serviços e responsabilidades estatais para a iniciativa privada<sup>9</sup> e, finalmente, a de

fortalecer o assistencialismo, característica marcante na história das políticas públicas voltadas à pessoa com deficiência.

O caráter generalista desta política suscitou a necessidade de uma nova intervenção governamental, voltada especificamente ao campo educacional. Daí o surgimento da Política Nacional de Educação Especial (de 1994), que teve como principal meta garantir o atendimento educacional ao aluno com deficiência. Para tanto, pretendia expandir em 25 por cento, até o final do século XX, o número de indivíduos atendidos pelos serviços educacionais, o que era pouco, após décadas de omissão. Como objetivos específicos essa política elencou, entre outras coisas, o “desenvolvimento global das potencialidades dos alunos”; a aquisição, por parte dos alunos, de “hábitos intelectuais, de trabalho individual e em grupos” e do “saber” e “saber fazer”; a preparação dos alunos para participarem ativamente da vida social; o ingresso dos alunos na escola comum; a defesa da estimulação essencial; a preparação para o mercado de trabalho; e a promoção de ações articuladas entre saúde, educação, ação social e trabalho (BRASIL, 1994).

Para satisfazer as metas, essa política determinou ao Estado uma série de diretrizes, dentre as quais apareciam como as mais importantes o incentivo à formação de recursos humanos e à

<sup>8</sup> Na linha da integração à vida em sociedade, o governo também promulgou a Lei n. 8.859 de 23 de março de 1994, que estenderia aos alunos de “ensino especial” o direito à participação em atividades de estágio.

<sup>9</sup> Cumpre ressaltar que os programas de maior alcance elaborados pelo governo federal na área de Educação Especial tiveram o protagonismo da iniciativa privada. O Programa de Ações

Integradas de Atendimento Especializado, por exemplo, beneficiou, em 1993, 1,4 milhão de pessoas através do trabalho de 103 agências não-governamentais e apenas 11 órgãos do governo (FRANCO, 1994). Outro aspecto de destaque na agenda governamental é o fato de que muitas das ações não estavam no âmbito da Educação, mas da Assistência Social, como é o caso do Programa de Apoio ao Cidadão, à Família e ao Deficiente, que beneficiou 94 mil pessoas/mês em 1993 (idem).

promoção de estudos e pesquisas em Educação Especial através de parcerias com as instituições de Ensino Superior; o apoio aos programas de prevenção da deficiência e geração de empregos; a melhoria da rede física; e, por último, mas não menos importante, a realização de parcerias com ONGs especializadas.

A Política Nacional de Educação Especial acabou não se consolidando como um instrumento governamental de transformação do sistema educacional. Seus objetivos e diretrizes não foram além de um protocolo de intenções que acabou sendo completamente ignorado pelas posteriores, dado o fato de não serem associados, por exemplo, a metas e mecanismos de financiamento. Seus fundamentos axiológicos também não foram transformadores: embora seu texto afirmasse o respeito às diferenças individuais, a legitimação da participação e entendesse as pessoas com deficiência como “seres integrais”, manteve-se a integração, em suas diferentes formas – temporal, instrucional e social – como princípio, fato que corroborou para o isolamento de grande parte do alunado com deficiência da escola comum.

Ainda no mesmo ano, em 1994, o MEC relançou uma série de documentos, elaborados pelo antigo CENESP, dez anos antes, intitulados “Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial”, com o objetivo de atualizar os conceitos e reafirmar os princípios que então norteavam a atuação estatal no tocante à Educação Especial. Os documentos reafirmaram a necessidade de os indivíduos com deficiência receberem uma educação “diferenciada”, sem dispor sobre possíveis transformações no sistema educacional para o atendimento de todos os alunos pela escola comum. Foi, portanto, mais um

instrumento estatal que procurou dar continuidade ao que delimitava a Política Nacional de Educação Especial como objetivo.

Isto posto, em meio a inúmeros problemas conceituais<sup>10</sup>, abria-se caminho para a multiplicação de instituições de Educação Especiais voltadas ao atendimento específico de cada deficiência, fato que acabou por enfraquecer o movimento social pró-inclusão construído no início dos anos 1980, pois recrudescer a disputa entre os grupos de pessoas com diferentes tipos de deficiência pela legitimação de variados projetos educacionais, visto que ia à contramão da construção de uma escola inclusiva no país, cujas primeiras bases a controversa Declaração de Salamanca<sup>11</sup> — elaborada pela ONU em 1994, e logo reconhecida pelo Brasil — já trazia em seu conteúdo:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos

<sup>10</sup> Um dos maiores problemas dessa política foi a determinação daquilo que se denominou “condutas típicas”. Ao apresentar uma definição genérica, qualquer indivíduo que não se adequasse aos padrões de “normalidade” impostos pela instituição escolar poderia ser encaminhado, sem a necessidade de diagnósticos precisos, a classes especiais ou mesmo instituições de Educação Especial.

<sup>11</sup> Não se pode afirmar que a Declaração de Salamanca fosse fundamentada somente na perspectiva da inclusão. Ao contrário, em algumas disposições reafirmava-se a integração como princípio.

organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, s/p)

Na esteira dessas ações, o Plano Decenal de Educação Para Todos também veio a incorporar a Educação Especial em suas disposições. Seu conteúdo apenas reafirmou a importância de o governo oferecer atenção especial às “necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências”, de modo a garantir a “[...] igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (BRASIL, 1993, p. 75), sem estipular, porém, metas, objetivos ou fontes de financiamento para tal. Mesmo assim, acabou por influenciar na elaboração do documento “Expansão e Melhoria da Educação Especial nos Municípios Brasileiros”, responsável pela definição — consoante à lógica da descentralização defendida pelo Banco Mundial — de estratégias para a municipalização da Educação Especial.

O documento reconhecia que, na grande parte das cidades brasileiras, o atendimento educacional às pessoas com deficiência era “bastante precário em termos de quantidade e qualidade” (BRASIL, 1994b, p. 8), devido à “falta de compromisso político com o alunado, resultante do desconhecimento quanto ao papel da Educação Especial e de seus objetivos” (BRASIL, 1994b, p. 11). O governo, portanto, aproveitou o movimento favorável à municipalização e à universalização do acesso ao Ensino Fundamental para sugerir aos administradores municipais a realização de parcerias junto ao MEC com o objetivo de expandir a Educação Especial. Entretanto, ao invés de garantir as condições necessárias —

apoio técnico e financeiro —, estabelecendo objetivos e metas para que isso viesse a ocorrer, apenas dispunha genericamente sobre a celebração de alianças e parcerias e o cumprimento sistemático tanto das disposições legais quanto dos dispositivos orçamentários em vigor. Desse modo, a municipalização da Educação Especial resultou inviável, ao menos naquele momento, permanecendo apenas no plano discursivo.

O governo Itamar Franco chegou ao fim sem conseguir implementar programas de relevo na área da Educação Especial, se atendo a legislar na área através da formulação de políticas que não conseguiram pautar as ações educacionais nas diferentes esferas — apenas se previa, por exemplo, em 1994, o “amplo atendimento educacional, médico e odontológico em 91 municípios brasileiros” às pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de planejamento sistemático para tal. Por consequência, o Estado permaneceu adotando ações excludentes, ao “isolar os indivíduos em ambientes educacionais segregados, rotulando-os de deficientes e tratando-os como crianças pré-escolares” e fortalecer “o rótulo e estigma da deficiência com a consequente exclusão social, além da minimização de suas potencialidades [...]” (MENDES, 2010, p. 104), frustrando as expectativas dos movimentos sociais pró-inclusão, ansiosos pelo pleno cumprimento de suas demandas e a construção de uma sociedade mais justa, num ambiente que se mostrava frutífero para a participação e as mudanças no campo educacional.

## Conclusão

Itamar Franco deixou o poder com o legado de ter conseguido não somente superar uma grave crise político-institucional – decorrente do processo de impeachment do presidente Collor – como realizar, em curto espaço de tempo, um governo que, em meio a inúmeras contradições, retomou gradativamente a capacidade de promover políticas sociais e instituiu um programa de estabilização econômica, cujos resultados tornaram possível ao país retomar a agenda de crescimento e diminuição da desigualdade nos vinte anos posteriores.

A educação voltou a ser prioridade na agenda governamental, recebendo intervenções em todos os níveis de ensino e modalidades. Os programas foram remodelados, a participação social foi ampliada e o governo mostrou-se disposto a dialogar com os diferentes setores educacionais tanto no momento de formular quanto implementar suas ações. Os resultados só não foram mais profícuos devido a pelo menos três fatores: diminuto tempo de mandato – pouco mais de dois anos – ; escassez de recursos financeiros; e manutenção do ideário neoliberal, derivada da pressão dos organismos multilaterais.

Todavia, no tocante à inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional comum, o governo manteve a integração como princípio norteador em detrimento à inclusão. Não avançou. Elaborou duas novas políticas que se contrapuseram às legislações anteriores e tornaram a exigir que apenas os alunos “aptos” viessem a participar da escola comum. Ignorou-se, portanto, o direito de todos à educação e à igualdade na diferença, sem preconceito ou discriminação, como bem afirma

Mantoan (2004), preservando históricas injustiças.

Entre avanços e retrocessos, o presidente – sem a possibilidade de reeleição, e com alta aprovação popular – reuniu os componentes necessários para lançar um candidato situacionista à sucessão em condições de obter um bom desempenho eleitoral. A escolha recaiu sobre o nome de Fernando Henrique Cardoso, que, eleito, faria avançar, ainda mais a agenda neoliberal no país, mas essa é uma outra história...

## Referências

BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003. 1993. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf> Acesso em: 15 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 914, de 06 de setembro de 1993b. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 06 de set. 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/decreto/d0914.htm> Acesso em: 15 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. Expansão e melhoria da Educação Especial nos municípios brasileiros/MEC/SEESP. Brasília: SEESP, 1994b. 33p.

CARVALHO, José M. de. *Cidadania no Brasil: O longo caminho*. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CASTRO, Jorge A. de; MENEZES, Raul M.. A gestão das políticas federais para o ensino fundamental nos anos 90. *Em Aberto*, Brasília, v. 19, n. 75, pp. 78-97, jul. 2002.

CASTRO, Jorge A. de; DUARTE, Bruno de C.. Descentralização da Educação Pública no Brasil: Trajetória dos Gastos e das Matrículas. *Texto para Discussão*, Brasília, IPEA. n. 1352, pp. 01-33.

CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 101, p. 20-49, 1997.

- FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, R. P. (Org.). *Política educacional: impasses e alternativas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- FIGUEIREDO, Ireni M. Z.. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 109, 2009.
- FRANCO, Itamar A. C. Mensagem Presidencial de 1993. Dispõe sobre a atuação do governo federal no ano de 1992. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) Acesso em: 22 jun. 2013.
- \_\_\_\_\_. Mensagem Presidencial de 1994. Dispõe sobre a atuação do governo federal no ano de 1993. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) Acesso em: 22 jun. 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- JOBERT, Bruno & MULLER, Pierre. *L'état en action*. Paris: PUF, 1987.
- MENDES, Enicéia G.. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2011.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. História da Educação Especial no Brasil. *Temas em Educação Especial*, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, v. 1, pp. 106-107, 1990.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Salamanca. 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> Acessado em 23/8/2013.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos. 1993. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>. Acessado em 23/03/2015.
- PAIVA, Denise. *Era Outra História: Política Social do Governo Itamar Franco 1992-1994*. Juiz de Fora: Editora UFJF/FAP, 2009.
- PINTO, José M. de R.. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 108-135, 2002.
- REIS, Daniel A.. A vida Política. In: Daniel Aarão Reis Filho. (Org.). *Modernização, Ditadura e Democracia, 1964-2010*. 1ed. Rio de Janeiro: Objetiva/Fundación Mapfre, 2014, v. 1, pp. 75-125.
- SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 69, dez. 1999.
- \_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2010.
- \_\_\_\_\_. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. *Revista Profissão Docente*, v. 11, n. 23, p. 45-58, 2011.
- SILVA JÚNIOR, J. dos R. *Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos FHC e Lula*. São Paulo: Xamã. 2005.
- SINGER, Paul. O Processo Econômico. In: Daniel Aarão Reis Filho. (Org.). *Modernização, Ditadura e Democracia, 1964-2010*. 1ed. Rio de Janeiro: Objetiva/Fundación Mapfre, 2014, v. 1, pp. 183-232.
- VIEIRA, Evaldo. *A República Brasileira 1951-2010: de Getúlio a Lula*. São Paulo: Editora Cortez, 2015.
- ZAINKO, Maria A. S. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 3, p. 827-831, 2008.

Recebido em 2015-10-19  
Publicado em 2016-05-16