

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Luciane Torezan Viegas**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Educação Especial no Rio Grande do Sul: uma análise da oferta e das  
políticas educacionais no período de 1988 a 2002**

**Porto Alegre**

**2005**

**Luciane Torezan Viegas**

**Educação Especial no Rio Grande do Sul: uma análise da oferta e das políticas  
educacionais no período de 1988 a 2002**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientador: Dr. Claudio Roberto Baptista**

**Porto Alegre**

**2005**

### **DEDICATÓRIA:**

Dedico esta Dissertação de Mestrado a meus pais, Jorge e Sueli, pelo amor incondicional, pelo apoio nos momentos difíceis, por partilhar alegrias e vitórias. E, principalmente, por confiarem em mim, sempre.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer torna-se tarefa árdua no momento em que paramos para pensar no quanto este trabalho resulta de apoio, incentivo, torcida, votos, preocupações dos familiares, amigos, colegas e pessoas que fizeram e fazem parte de tudo isto.

Primeiramente, agradeço ao meu orientador, Claudio Roberto Baptista, pela acolhida inicial, considerando todas as circunstâncias acadêmicas que envolveram o meu ingresso no Mestrado da UFRGS. Além disto, todo apoio e investimento em acompanhar e participar ativamente de todas as fases de elaboração da pesquisa, bem como o olhar atento ao texto final, incentivando, sugerindo e, ao mesmo tempo, acolhendo posições diferentes das suas, respeitando meu processo de aprendizagem. Fica, agora, o carinho e respeito por este profissional amigo que fez parte deste momento tão significativo da minha vida acadêmica.

Claudio, meu agradecimento, de coração!

Também às colegas do grupo de pesquisa pelo companheirismo, incentivo e palavras amigas nos momentos mais difíceis, em especial à Maria Clara pelos conselhos no momento da prova escrita, lembra?

A decisão de investir academicamente leva a que as pessoas de nosso convívio também assumam conosco determinados compromissos que refletem no tempo em que estaríamos juntos. A todos os tios, padrinhos, primos que torceram e vibraram pelas conquistas e que valorizaram esta etapa da minha vida!

Aos amigos de todos os tempos e espaços, pelo apoio e vibrações positivas: Arlete Salcides, o “empurrão inicial” foi fundamental, obrigada, amiga! Kátia e Luis Fernando, pela “pressão psicológica” para a conclusão!

Aos colegas e amigos do Centro Universitário Feevale e Faculdade São Judas Tadeu, pelo apoio, e às alunas das diferentes disciplinas, por desejarem estar comigo no momento da defesa e por acreditarem em meu trabalho!

Agradeço à compreensão e, acima de tudo, ao incentivo que recebi de meus pais, Jorge e Sueli e também do Marcos e Lucas, mesmo que indiretamente!

Por toda compreensão, carinho e amor de meus filhos de coração, Jáder e Tamara.

Agradeço a Deus, pela vida, que nos possibilita crescimento e aprendizagem contínuas... e, principalmente, por saber que ... outras e novas conquistas virão!

Obrigada!

## RESUMO

A presente investigação tem como objetivo a análise das políticas públicas por meio da estimativa de demanda, da oferta, dos documentos orientadores divulgados pelos órgãos estaduais responsáveis pela efetivação do direito à educação no Estado do Rio Grande do Sul, considerando a área da Educação Especial: Secretaria Estadual de Educação (SE), Conselho Estadual de Educação (CEED) e Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Estado do Rio Grande do Sul (FADERS), no período de 1988 a 2002. Ao longo da pesquisa, buscou-se a identificação dos pressupostos educacionais que pautaram as políticas públicas para a Educação Especial no Estado, bem como a articulação dos dados referentes à oferta com as políticas públicas dirigidas à Educação Especial no mesmo período, identificando o tipo de relação existente entre os dados estatísticos e as políticas públicas divulgadas pelos órgãos competentes. Para tanto, a investigação pautou-se na análise de documentos legais e normativos publicados pelos referidos órgãos, bem como no desenvolvimento de entrevistas com funcionários vinculados à SE, que atuaram no período em estudo nas instituições. A análise de dados está alicerçada em dois eixos: demanda estimada/oferta, orientações e políticas públicas, configurando-se como um estudo de caráter qualitativo. Autores ligados à Educação Especial, especificamente vinculados à discussão de estimativas de demanda e análise de dados de oferta por parte do Poder Público, bem como estudiosos de temáticas ligadas às políticas de inclusão escolar, políticas públicas e ações relativas aos órgãos gestores, compuseram a base do referencial teórico do trabalho. O estudo concluiu que, no que diz respeito aos dados estatísticos, há uma diversidade de informações decorrentes de critérios variados para a coleta, gerando aparente contradição e inconsistência na análise da oferta que caracteriza o atendimento no Estado do RS. Destaca-se que há, ainda, uma tendência em considerar os dados de atendimento como dados de demanda, o que resulta na aparente desvalorização de suas dimensões. O estudo põe em evidência a sintonia existente entre as diretrizes orientadoras emanadas de encontros internacionais e a política nacional e estadual. No Estado do Rio Grande do Sul, a partir de 1999, a legislação aponta para um referencial teórico-prático baseado nos pressupostos da concepção de escola inclusiva.

## **SUMÁRIO:**

<b>1. ORIGENS DO ESTUDO .....</b>	<b>10</b>
<b>2. JUSTIFICATIVA DO TEMA .....</b>	<b>14</b>
<b>3. EDUCAÇÃO ESPECIAL: DISCURSOS TEÓRICOS E PRÁTICAS LEGITIMADAS AO LONGO DA HISTÓRIA .....</b>	<b>20</b>
<b>3.1. Aspectos históricos associados às concepções de Educação Especial .....</b>	<b>20</b>
<b>3.2. Concepções e terminologias adotadas .....</b>	<b>28</b>
<b>3.3. Formas de atendimento destinado à clientela da Educação Especial .....</b>	<b>32</b>
<b>3.4. Contexto Mundial: a crise dos anos 1990 .....</b>	<b>35</b>
<b>3.5. A constituição dos Direitos no Brasil .....</b>	<b>48</b>
<b>3.6. Constituição Federal (1988) e a Constituição do Estado do Rio Grande do sul (1989) .....</b>	<b>51</b>
<b>4. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....</b>	<b>54</b>
<b>4.1. Histórico das políticas voltadas para a Educação Especial .....</b>	<b>54</b>
<b>4.1.1. Conferência Mundial sobre Educação para Todos .....</b>	<b>58</b>
<b>4.1.2. A situação da Educação Básica no mundo no início dos anos 1990 .....</b>	<b>60</b>
<b>4.1.3. As respostas à Declaração Mundial de Educação para Todos .....</b>	<b>61</b>
<b>4.1.4. Declaração de Salamanca e encontros decorrentes .....</b>	<b>63</b>
<b>4. 2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N.º 9.394/96 e o lugar destinado à Educação Especial .....</b>	<b>65</b>
<b>4.2.1. Plano Nacional de Educação .....</b>	<b>67</b>
<b>4.2.2. Plano Estadual de Educação (Proposta) .....</b>	<b>71</b>
<b>5. INVESTIGAÇÃO REALIZADA.....</b>	<b>77</b>
<b>5.1. Objeto de estudo .....</b>	<b>77</b>
<b>5.2. Questões de pesquisa .....</b>	<b>77</b>

<b>5.3. Objetivos do estudo .....</b>	<b>78</b>
<b>5.3. Proposta Metodológica .....</b>	<b>78</b>
<b>6. CAMINHOS PERCORRIDOS .....</b>	<b>82</b>
<b>6.1. Histórico das Políticas Pública para a Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul .....</b>	<b>82</b>
<b>6.2. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SE) .....</b>	<b>85</b>
<b>6.2.1. Oferta de Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul .....</b>	<b>85</b>
<b>6.2.2. Propostas da SE para a Educação Especial no RS .....</b>	<b>93</b>
<b>6.3. Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (CEED) .....</b>	<b>100</b>
<b>6.3.1. A legislação do CEED pós Lei N.º 9.394/96 .....</b>	<b>104</b>
<b>6.3.2. Educação Inclusiva no contexto estadual .....</b>	<b>106</b>
<b>6.4. Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Estado do Rio Grande do Sul (FADERS) .....</b>	<b>110</b>
<b>7. A TÍTULO DE CONCLUSÕES .....</b>	<b>113</b>
<b>8. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>
<b>9. LEGISLAÇÃO CONSULTADA .....</b>	<b>127</b>

## **LISTA DE SIGLAS:**

ACPM/Federação - Federação das Associações dos Círculos de Pais e Mestres

AESUFOPE - Associação das Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino do Rio Grande do Sul

APAE/ Federação - Federação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CADEP - Centro de Avaliação, Diagnóstico e Estimulação Precoce

CAEDA - Centro de Atendimento Especializado para Deficientes da Audição

CAZON - Centro Abrigado Zona Norte

CEB – Câmara de Educação Básica

CECDAL - Centro de Educação Complementar para Deficientes da Audição e da Linguagem

CECDEVI - Centro de Educação Complementar para Deficientes Visuais

CEED – Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

CLB - Centro Louis Braille

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSEME - Conselho dos Secretários Municipais de Educação

COPA - Centro de Treinamento Ocupacional de Porto Alegre

CPERS/Sindicato - Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DA – Deficiente Auditivo

DM – Deficiente Mental

DV – Deficiente Auditivo

FADERS – Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Estado do Rio Grande do Sul

FEDERAPAE - Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

FEDERAPARS - Federação das Associações de Pais e Mestres das Escolas Particulares do Rio Grande do Sul

FAERS - Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional do Estado do Rio Grande do Sul

FAMURS - Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística



LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
NEBAs - Necessidades Básicas de Aprendizagem  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
ONGs – Organizações Não-Governamentais  
PEE – Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul  
PNEs – Portadores de Necessidades Especiais  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPP – Projeto Político-Pedagógico da escola  
RS – Estado do Rio Grande do Sul  
SE – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul  
SINEPE - Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado no Estado do Rio Grande do Sul  
SINPRO/RS - Sindicato dos Professores de Escolas Privadas do Estado do Rio Grande do Sul  
SOEE - Serviço de Orientação e Educação Especial  
UGES - União Gaúcha de Estudantes do Estado do Rio Grande do Sul  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## 1. ORIGENS DO ESTUDO

A presente investigação surgiu em virtude de questionamentos que vêm acompanhando a minha caminhada profissional ao longo dos anos; questões essas que traduzem um pouco da reflexão acerca do fazer educativo em suas dimensões filosófica, política, social, cultural, econômica e didático-pedagógica. Entendo que a Educação, considerados os contínuos processos de ensinar e aprender, possibilita a construção do conhecimento, acesso à informação e busca de soluções para os mais diferentes problemas, mas também viabiliza o surgimento de questões, muitas vezes sem respostas, que acompanham o fazer educativo em suas inúmeras facetas.

A Educação Especial surge em minha vida profissional quando me deparo com a realidade de ter que lidar com um aluno com dificuldades de aprendizagem. Na época, era educadora responsável por um grupo de crianças da primeira etapa do Ensino Fundamental, e um dos alunos não se “enquadrava” em nenhum “modelo” de ensino e aprendizagem estudados em minha formação no Curso de Magistério. Utilizava todos os métodos e recursos aprendidos e o mesmo não aprendia conforme o esperado. Como lidar com crianças que não aprendiam o que era ensinado? Qual a minha competência como educadora, uma vez que não conseguia ensinar aqueles que me eram confiados? Além de mim, quem também era responsável pela situação que se desencadeava em minha sala de aula? E, principalmente, quem poderia auxiliar-me a lidar com esta situação, para mim inusitada? Faltavam-me, naquele momento, recursos teóricos de entendimento do contexto mais amplo da sociedade para dar conta de construir argumentos que me possibilitassem avançar em minha prática profissional.

Em vista das circunstâncias, fiz o que me foi possível e da melhor forma, pois havia um sentimento de grande responsabilidade para com os que me foram confiados: precisava fazer o melhor para que aprendessem o que era esperado, tanto pelas próprias crianças como por seus pais, pelos colegas que me sucedessem, pela equipe da escola, enfim, pela sociedade. Até esse momento não havia conhecimento suficiente de minha parte que justificasse o questionamento com relação ao sistema educacional e à sua estrutura, muito menos com relação às políticas educacionais que apontavam para a inclusão/integração de crianças e jovens portadores de deficiências ao sistema regular de ensino. Apenas vivia o momento, que

era o de buscar práticas educativas que dessem conta das funções que me eram atribuídas, ensinadas nos cursos de formação.

Passaram-se os anos, sucederam-se as experiências vividas e muitas foram as aprendizagens possibilitadas pelo convívio com crianças, jovens e adultos em situação de aprendizagem na educação formal, apresentando ou não necessidades educacionais especiais<sup>1</sup>. O esforço por compreender as diferentes situações de ensino e por inovar em termos de propostas didático-pedagógicas que dessem conta da aprendizagem de todos continuava a permear minhas reflexões. Sucederam-se leituras, discussões em grupos de estudo, participação em eventos que tratassem da Educação Especial com o intuito de poder ampliar minhas possibilidades de intervenção junto aos educandos a mim confiados.

Destaco, entretanto, que as propostas didático-pedagógicas associadas ao ensinar e aprender, vinculadas diretamente às funções do educador/pedagogo norteavam o meu fazer, pois me inseria no contexto de reflexão educativa das dificuldades de aprendizagem e, principalmente, do processo de ensino. Até hoje, a tendência fica em lançar um olhar bastante amplo para a Educação Especial, sem diferenciar demasiadamente os diversos tipos de deficiência que possam estar atrelados ao diagnóstico médico. Centro o olhar sobre a especificidade do conhecimento pedagógico, área para a qual tenho formação e experiência profissional. O entendimento que tinha de Educação Especial se calcava em seu sentido mais amplo, sem ater-me ao estudo pormenorizado de cada uma das possíveis características do indivíduo, associadas às síndromes, às doenças e aos comportamentos que fugissem do padrão da maioria.

Posteriormente, ao assumir a função de especialista em educação, no papel de supervisora escolar, deparo-me com uma nova situação, pois, em decorrência das atribuições da função então exercida, os educadores buscavam na minha figura respostas para as questões que até tão pouco tempo atrás eu mesma fazia em termos de ensino e aprendizagem de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Mais uma vez a responsabilidade de encontrar alternativas conjuntas para tratar de temas referentes à Educação Especial, dentre outros tantos. Faltavam-me recursos: conhecimentos, informações, orientações. Deparei-me, então, com a vontade de saber que foi mais forte naquele momento e passei a buscar, nas instâncias educativas dos sistemas de ensino, as respostas que não tínhamos no dia-a-dia da

---

<sup>1</sup> Para fins deste estudo, utilizo o conceito de que o processo escolar tem por objetivo atender às necessidades educacionais especiais de cada aluno, independente do caráter de sua especificidade, ou seja, independentemente do aluno ser considerado pessoa portadora de deficiência.

escola. Como uma das atribuições da supervisão escolar, investi muito na leitura e conhecimento das legislações educacionais indicadas pelos Conselhos de Educação e documentos orientadores das secretarias de educação, no intuito de encontrar respostas para os questionamentos até então não respondidos. Aprendi muito com esta “garimpagem solitária” em busca de novos conhecimentos e, inúmeras vezes, associava o conteúdo legal com necessidades concretas da vida escolar, descobrindo caminhos que ampliassem as possibilidades de intervenção no cotidiano. Importante salientar que nesse período ainda acreditava na simplificação das situações-problema, pois supunha que todo questionamento deveria ser respondido de forma clara e objetiva.

A temática das políticas educacionais passou então a permear minhas leituras e se intensificou no momento em que assumi a função de formadora de educadores e de especialistas em educação. As acadêmicas também buscavam respostas e apoiavam suas vivências nos conhecimentos oferecidos pelo curso de formação para qualificarem sua atuação na condição de profissionais. Novamente a Educação Especial desponta como tema recorrente nas discussões acadêmicas, aliado agora ao estudo das políticas educacionais e legislação vigente nos sistemas de ensino.

Ao iniciar os estudos no Programa de Pós-Graduação, deparo-me com elementos antes não relacionados, mas que permeavam as discussões acerca de política educacional, começando agora a fazer algum sentido e a suscitar novos questionamentos. As leituras e discussões para compreensão do papel do Estado e das decorrentes políticas públicas propostas nos momentos históricos de constituição da nação brasileira contribuíram para ampliar a visão do sistema político-econômico e social capitalista no qual estamos inseridos, não só no contexto nacional, mas também decorrente de uma dinâmica capitalista internacional. Lancei-me a procurar recursos que pudessem contribuir para com a ampliação dos conceitos que até então permearam meus estudos. Elementos já discutidos e vistos em outros momentos vieram à tona no intuito de refletir acerca da reestruturação do sistema capitalista, caracterizado em nosso país pela reforma da máquina administrativa e Reforma do Estado. Passei a querer entender como o neoliberalismo, modelo econômico adotado pelo governo federal nas últimas décadas, encontra sustentação em nosso país.

Paralelas a essas leituras e discussões, também seguia buscando referenciais que possibilitassem uma melhor compreensão do papel do Estado, imbuído da proposta de reforma do aparelho estatal iniciando algumas associações com o que já havia encontrado na

legislação nacional e estadual e que considerava elementos contraditórios da proposta. As complexas relações então percebidas passaram a delinear um caminho de investigação que aliasse as políticas públicas e o entendimento das relações que se estabelecem no contexto neoliberal, tendo como foco o estudo das repercussões de tais pressupostos na Educação Especial. Procurei, também, ampliar a análise da situação econômica mundial, sem centrar minha crítica exclusivamente no modelo neoliberal, tendência de alguns momentos do texto, mas buscando intensificar o entendimento da dinâmica internacional que envolve disputa de diferentes modelos econômicos na sociedade.

Nesse sentido, compreendi que era possível aprofundar leituras e estudos que viabilizem outras possibilidades de compreensão da realidade brasileira, no que se refere especificamente às políticas públicas voltadas para a Educação Especial. Foi ao participar dos encontros promovidos pela Secretaria de Educação para elaboração do Plano Estadual de Educação, no ano de 2003, que alguns aspectos da política estadual se acentuaram sobre os meus permanentes “pontos de interrogação”. Ao receber como material de referência para elaboração da proposta nos grupos, os dados estatísticos de 2002 referentes à oferta de Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul, bem como o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), inúmeros questionamentos surgiram. Constatei a precariedade e dualidade das informações ali trazidas e considerei o quanto, efetivamente, a elaboração do Plano Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul refletiria de conhecimentos dos estudiosos e interessados particularmente no tema, ao mesmo tempo em que explicitaria as contradições presentes na prática.

## 2. JUSTIFICATIVA DO TEMA

A Educação Especial tem representado nos últimos tempos uma temática recorrente nas discussões que envolvem a educação formal, especialmente ao tratar das questões de inclusão/integração das pessoas portadoras de deficiência na sociedade e na escola regular. Tal destaque se deve, sem dúvida, ao fato de que inúmeras instituições de ensino regular têm recebido crianças e jovens que apresentam necessidades educacionais especiais. Torna-se imprescindível que a Educação Especial seja discutida e problematizada no interior das escolas para que se busquem alternativas de inovação didático-pedagógica que contribuam para o avanço em termos de construção de conhecimento por parte das pessoas portadoras de deficiência<sup>2</sup>, cumprindo a escola com sua função social.

Assim, tornar-se cidadão consciente de seus direitos e deveres passa pela educação que se dá nos meios formais e informais da sociedade. Estudos como os de Carvalho (2002a) apontam para o fato de que uma maior escolarização contribuiria efetivamente para com a construção da cidadania e consciência por parte da população para com os seus direitos civis, políticos e sociais. Discutir a Educação Especial, hoje, certamente passa pela via de se conhecer e interpretar dados referentes ao acesso à educação no Brasil e no mundo. Salienta-se o fato de que o país se situa entre as nações com menores índices de acesso, permanência e avanço na educação formal e tem recebido inúmeras pressões por parte dos órgãos internacionais no que se refere à ampliação dos índices de escolaridade. A Educação Especial, nesse sentido, é apenas parte de um contexto educacional precário em termos de atendimento das demandas e uma parte, histórica, social e economicamente excluída do acesso aos direitos sociais. Ao discutir tais temáticas, não podemos perder de vista a recente preocupação nacional e internacional para com a inclusão social e a educação dos excluídos (pessoas portadoras de deficiência, negros, índios, pessoas advindas das camadas sociais consideradas em situação de pobreza, entre outras), que se tem expressado na sociedade por meio da contradição expressa por concepções e práticas diferenciadas que disputam espaço no contexto educacional.

---

<sup>2</sup> Para fins deste estudo e com base em meu posicionamento pessoal, adoto a designação “pessoas portadoras de deficiência” para me referir às pessoas classificadas socialmente como deficientes, considerando o contexto histórico e cultural. Mais informações sobre a dimensão conceitual podem ser encontradas no item 3.2. Concepções e terminologias adotadas. Tal terminologia também será adotada neste estudo com o intuito de delimitar os dados a serem analisados, uma vez que incluir dados referentes às pessoas com necessidades educacionais especiais ampliaria significativamente o contingente investigado.

Conforme parâmetros adotados pela Organização Mundial de Saúde, nos países subdesenvolvidos, 10% da população apresentaria algum tipo de deficiência ou de necessidade especial. No ano de 1996, dos 10% estimados, apenas 0,7% recebia algum tipo de atendimento educacional segundo dados do IBGE. Já em 2000, o percentual da população atendida passa a 2,3%, número ainda distante da necessidade de atendimento da população do país. Considera-se, aqui, apenas os dados numéricos, sem entrar nas questões da avaliação da forma de atendimento educacional proposta, com base nos índices de aproveitamento escolar (Silva, 2003). Pressupõe-se desta análise que a carência do Estado no investimento social sinalize para com o modelo econômico vigente nas propostas do governo federal nas últimas décadas, enfatizando, assim, a prática historicamente conhecida por parte da clientela da Educação Especial calcada no atendimento assistencial.

A Educação Especial assumiu na política educacional brasileira, um caráter assistencial que tem sido constante. É nítido o fortalecimento dos atendimentos através de organizações privadas sem fins lucrativos, filantrópicas e assistenciais, bem como as suas interferências nas decisões do poder estatal, marcando o pensamento hegemônico na constituição das políticas públicas nesta área. O discurso da necessária e urgente solidariedade para a grande margem de excluídos e pela responsabilidade de toda a sociedade para com as pessoas portadoras de algum tipo de deficiência sustenta o caráter assistencial veiculado.

Em síntese, esta chamada da comunidade para ajudar a escola tem outra dimensão, também muito sintônica com a proposta do governo federal, que é a transferência de responsabilidades do Estado para as famílias ou organizações “comunitárias”, especialmente em relação às pessoas portadoras de deficiência. No contexto de Reforma do Estado, efetivada no período de 1995-2002, o Estado assume cada vez menos responsabilidades com as políticas sociais, ao transferir os recursos destinados às demandas sociais para entidades da sociedade civil que se responsabilizam com o atendimento dessa parcela da população. Entendo que o Estado deva garantir a efetivação dos direitos sociais para a grande maioria da população que não tem acesso aos bens produzidos pelo sistema capitalista e, então, necessitaria da redistribuição da riqueza nacional para se manter vivendo com dignidade.

O tratamento dado à Educação Especial, historicamente delegado às famílias e instituições de caráter religioso ou filantrópico, reforça o argumento de que a parceria e o atendimento das demandas por parte da sociedade (ONGs e outras instituições sociais) seria maneira aceitável e esperada de encaminhamento por parte do Poder Público.

Na área da Educação Especial, o perfil das organizações não-governamentais é reafirmado pela forma como as políticas públicas vêm sendo tratadas, com uma crescente parceria, através da multiplicação daquele tipo de prestação de serviços. As organizações não-governamentais buscam hoje justamente o perfil de prestadores de serviço – a população aprende a reivindicar a elas diretamente, ignorando as responsabilidades do setor público e comprometendo a própria concepção de direito social (Silva, 2003).

Silva (2003) mostra que, dessa forma, o movimento que articula as “organizações da sociedade civil de interesse privado”, no momento atual, se une às propostas do terceiro setor, para as quais as idéias de pluralismo, participação, altruísmo, ou mesmo valores inspirados pela religião, como a “caridade” e o “amor ao próximo”, são posições defendidas por seus adeptos. Assim, as organizações privadas sem fins lucrativos, que prestam serviços na área da Educação Especial, têm em suas concepções a proposta de um perfil não-governamental. Por serem instituições privadas, cumprem uma ação não realizada pelo Poder Público, com o forte apelo assistencial e filantrópico, e ainda com grande apego ao discurso da caridade, porém vinculadas diretamente aos poderes públicos para o financiamento de suas atividades, como a própria legislação o resguarda. O financiamento, já insuficiente para a área da Educação Especial, é transferido para as instituições sociais, que ampliam seus recursos com as doações da sociedade civil e verbas privadas. Nem sempre, no entanto, como mostra a realidade das instituições que atendem crianças e jovens em idade escolar, há uma preocupação ou mesmo uma proposta educacional por parte dessas instituições, que, muitas vezes, arcam com os cuidados para com a higiene e segurança das pessoas portadoras de deficiência, sem qualquer conotação educativa.

O crescimento dos recursos públicos na parceria entre o Estado e as ONGs é crescente nos últimos trinta anos, transformando a autonomia diante do Estado numa relação dependente.<sup>3</sup>Tal perspectiva referenda a concepção econômica adotada pelo governo nas últimas décadas, na medida em que reforça a necessidade de parceria do Estado com a sociedade civil para tratar das diferentes demandas associadas à educação da população com necessidades educativas especiais, ressaltando as questões individuais como critério para o tipo de investimento proposto.

---

<sup>3</sup> Segundo Gonçalves (1996), na década de 1970, 10% dos recursos utilizados pelas ONGs eram públicos; em 1985, passam para 30%; e em 1993, somavam 50% de seus recursos (Silva, 2003).



Nesse sentido, Soares (2001) aponta a privatização como elemento central e afirma que nos países latino-americanos, onde a maioria dos habitantes se encontra em situação de pobreza, passa a existir um processo “seletivo” de privatização, impulsionado pelas políticas estatais destinadas a garantir o atendimento de determinadas parcelas da população. Naturaliza-se, assim, o entendimento da sociedade em geral de que as entidades que tradicionalmente atendem à população da Educação Especial sejam as vinculadas à sociedade civil. Como lidar com esta perspectiva e lutar pela garantia da efetivação de uma Educação Especial ou de uma educação de qualidade por parte do Poder Público? Nesse contexto, as políticas sociais representariam instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades entre os indivíduos, rompendo com uma visão por vezes utilitarista dos homens em que apenas os não-portadores de deficiência seriam considerados aptos a inserir-se na sociedade de forma produtiva para o capital.

Reporto-me ao texto da Declaração de Jomtien (1990), Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1995c), que aponta as bases para a política educacional dos países considerados periféricos, incluindo-se aí o Brasil, que praticamente reproduz tal texto em sua legislação, no que diz respeito à Educação Especial. A Escola Inclusiva, considerada como princípio básico, é apontada como modelo de viabilização da inserção dos indivíduos com necessidades educativas especiais na sociedade e na vida produtiva.

Referentemente à questão da inserção das pessoas portadoras de deficiência na vida social produtiva, encontramos a afirmativa de que “através da adequação dos programas de preparação para o trabalho, de educação profissional, de forma a viabilizar o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais em cursos de nível básico, técnico e tecnológico, pode ser possibilitado o acesso ao mercado formal ou informal” (Parecer N.º 441/02 do CEED que aponta os “Parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino”). Mais uma vez, reforça-se a concepção referente ao lugar ocupado pelas pessoas portadoras de deficiência na sociedade, apontando-se para elas o mercado informal como uma possibilidade naturalmente aceita. A afirmativa nos sugere que a esta população não está sendo atribuído qualquer direito social, uma vez que a ela caberia a definição, de acordo com suas condições físicas e mentais, do lugar destinado socialmente no mercado produtivo.

Reporto-me a Giddens (2001), para elucidar aspectos referentes à exclusão/inclusão. Vejamos:

O trabalho tem múltiplos benefícios: gera renda para o indivíduo, proporciona o senso de estabilidade e direção na vida, e cria riqueza para a sociedade global. No entanto, a inclusão deve se estender muito além do trabalho, não só porque há muitas pessoas em qualquer momento sem condições de estar na força de trabalho, mas porque a vida numa sociedade demasiado dominada pela ética do trabalho seria completamente desprovida de atrativos. Uma sociedade inclusiva deve prover as necessidades básicas dos que não podem trabalhar, e deve reconhecer a diversidade mais ampla de metas que a vida tem a oferecer (p.120).

Nesse sentido, o autor critica os princípios da política econômica que envolve as pessoas e padroniza os critérios de produtividade capitalista, de certa forma, procurando tomar os indivíduos com base nessa perspectiva. Ao pensar sobre a sociedade inclusiva, proposta em inúmeros documentos que tratam das pessoas com necessidades educativas especiais e a inserção delas na vida social e produtiva<sup>4</sup> e sobre as decorrentes políticas educacionais advindas de tal concepção, deparo-me com as contradições do sistema em que vivemos que salienta o individualismo, mascarando-o com a suposta “igualdade de condições”.

Encontramos em Brizolla (2000) estudo acerca das políticas públicas no Estado do Rio Grande do Sul referentes à Educação Especial no período de 1967/2000, em que a autora aponta aspectos histórico-sociais, políticos e educacionais constitutivos da temática como forma de indicar os elementos e estratégias que compuseram as políticas educacionais nos diferentes períodos da administração pública estadual. As bases de questionamento do presente estudo sinalizam para a precariedade de dados no cenário das políticas voltadas para a Educação Especial no Estado, bem como a desarticulação delas no que se refere aos três níveis governamentais: federal, estadual e municipal como pontos de aproximação. Brizolla (2000) conclui que a Educação Especial no Estado acompanha o modelo hegemônico de Escola Especial que se traduz na dualidade “modelo clínico X modelo pedagógico” e ressalta a insuficiência histórica em termos de políticas sociais, bem como a falência do modelo vigente e a necessária reordenação das propostas. A análise do trabalho da referida autora intensificou minhas indagações sobre as relações entre a oferta de atendimento por parte do poder público e as políticas educacionais, referendando a necessidade de se investigar a temática das políticas públicas para a Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul.

---

<sup>4</sup> Relatório Warnock –1978; Declaração de Salamanca – 1994; Declaração de Madri – 2002 e Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

A presente investigação diferencia-se e, ao mesmo tempo, mantém uma relação de continuidade com a pesquisa de Brizolla (2000), pois, apesar de lidar com objeto de estudo semelhante, apresenta uma linha de análise diferenciada, sustentada pela apreciação das ofertas, políticas públicas e documentos orientadores apresentados pelo CEED, SE e FADERS.

A forma como a Educação Especial tem-se constituído ao longo da história denota os diferentes períodos da própria construção da identidade das pessoas portadoras de deficiência no mundo, a conquista de seus direitos e sem dúvida se articula com as políticas emanadas do Estado. Ao longo do desenvolvimento do sistema capitalista cabe destacar o quanto o modelo econômico adotado pelo poder central tem deixado de “marcas” no sentido de nos envolver a todos, de forma sutil e refinada, ao mesmo tempo em que justifica as desigualdades e injustiças sociais com base no potencial e desejo individual. Nesta direção, questões como as que seguem auxiliam na problematização do modelo vigente no país e tem sido investigadas em inúmeros estudos: Como se articulam as políticas públicas voltadas para a Educação Especial com o modelo estatal? Quais os pontos de sustentação do modelo estatal do governo federal percebidos nas políticas públicas dirigidas à Educação Especial? Qual o impacto da proposta do governo federal nas políticas do Estado do Rio Grande do Sul?

Estudos como os de Peroni (2003) apontam aspectos da política educacional que tiveram maior ênfase por parte do governo no período pós-constituente, alicerçados, obviamente, ou mesmo fazendo parte das estratégias do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995). Considerando, então, a promulgação do texto constitucional de 1988, da chamada Constituição Cidadã, como um marco que desencadeou ações das mais complexas, propus-me a investigar o período de 1988-2002, no que diz respeito às políticas públicas para a Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul. Tal proposta parte do entendimento de que a Educação Especial se constitui como uma política pública social, devendo o Estado arcar com as proposições referentes a ela uma vez que lhe cabe garantir o direito e universalização do acesso ao ensino gratuito. Acredito que o estudo contribuiu não apenas para com a minha formação, mas possibilitou acesso a informações e conhecimentos importantes para o desenvolvimento de políticas e propostas mais justas e, quiçá, balizadas pela universalização do acesso/permanência e gratuidade do ensino público no que diz respeito à educação e também à Educação Especial, conforme consta na Constituição Federal (Brasil, 1988).

Além dos aspectos já aqui destacados, acredito que a dinâmica social envolva uma disputa de poder por parte dos diferentes segmentos sociais, o que se percebe pela consolidação dos movimentos sociais que envolvem a luta pelos direitos dos cidadãos. Em muitos momentos, é a luta e a pressão exercida pela sociedade civil organizada que tenciona o poder público a garantir alguns direitos sob a forma da lei.

Para ilustrar, encontramos em Santos (2002) a afirmação de que “só há políticas sociais, porque a política dominante é anti-social” (p.21). Considerando que não temos uma política no país voltada para a maioria da população, é preciso lutar pelas políticas sociais. Assim como, enquanto não tivermos uma educação que dê conta de atender às demandas de aprendizagem diferenciada da maioria da população, precisaremos lutar pela Educação Especial. Uma boa Educação Especial, sem dúvida, é parte de uma boa educação.

### **3. EDUCAÇÃO ESPECIAL: DISCURSOS TEÓRICOS E PRÁTICAS LEGITIMADAS AO LONGO DA HISTÓRIA**

#### **3.1. Aspectos históricos associados às concepções de Educação Especial**

Quando nos remetemos aos registros históricos acerca da deficiência, concluímos que muitos estudiosos são unânimes: não há muitas informações disponíveis sobre o que ocorria nos tempos antigos frente à deficiência, o que dificulta a compreensão que havia, em cada momento histórico, sobre a deficiência. Portanto, proponho-me a investigar alguns registros históricos sobre a deficiência, bem como as concepções vigentes e sinalizadas de forma mais pontual em determinados períodos, de acordo com a estrutura social, política e cultural de determinados grupos, tornando tais registros objeto de discussão. Ao trazer à tona algumas destas concepções sobre deficiência, não pretendo de forma alguma esgotá-las, mas tenho a intenção de lançar convites para outras reflexões acerca do tema.

Os registros encontrados que tratam da questão da deficiência, em sua maioria, constituem discursos de religiosos, médicos, pedagogos, psicólogos, familiares ou autoridades, especialistas em diferentes áreas que falam sobre a deficiência, definem conceitos, constroem teorias, traçam planos e sustentam políticas. Encontramos em Pinheiro (2003), ao discutir as políticas públicas para as pessoas portadoras de deficiência, a afirmação de que “a sua história é a história construída por seus porta-vozes, seus “legítimos representantes”, que têm “sistematicamente se oposto à participação protagonista daqueles os quais, em última análise, são a razão de existir das políticas” (p.106). Fala-se da pessoa portadora de deficiência, narrando-a com discursos de outro lugar (da não-deficiência!). Constituem-se “verdades” aceitas, pois ditas por quem demonstra legítima autoridade, considerados especialistas no assunto ou com poder a eles atribuídos em determinado espaço sociocultural. Segue ainda Pinheiro (2003), em sua argumentação, ao afirmar que “é chegado o momento histórico de abrir espaços para que os próprios portadores de deficiência desempenhem o papel de protagonistas nesse processo, de romper definitivamente com a tutela e o paternalismo”(p.107). Acredito que o rompimento da lógica da exclusão, incluindo-se a fala das pessoas portadoras de deficiência nos discursos políticos acerca do tema, possibilite uma maior apropriação por parte da população atendida do teor prático do que está

sendo proposto. Logicamente, não apenas da Educação Especial, mas da Educação como um todo.

Encontramos em Amaral (1995), ao referir Rodrigues (1983), a afirmação de que “cada sociedade, dependendo de suas características, elege um determinado número de atributos que configura como seu homem-ideal deve ser: intelectual, moral e corporalmente” (p.36). Nesta direção, podemos inferir que todos os sujeitos que não se enquadrem no padrão social e culturalmente construído e aceito, automaticamente sofrerão algum tipo de exclusão. Assim, com base em atributos uniformes, homogêneos, embora haja sutis (ou não-sutis) diferenças segundo os distintos grupos, classes ou categorias dessa sociedade, os membros dos grupos são classificados e aceitos ou segregados. A forma como cada grupo irá compreender e constituir a deficiência dependerá do significado atribuído a tal questão dentro do contexto social.

Alguns poucos autores tratam da questão da deficiência nas sociedades primitivas. Conforme Bianchetti (1995) o atendimento às necessidades de sobrevivência em alguns períodos históricos estava vinculado à natureza, pois se dependia da caça, da pesca e de abrigar-se em cavernas. Eram os povos, portanto, nômades, exigindo constantes deslocamentos na luta pela sobrevivência. Destaca o autor que, nesse contexto, torna-se indispensável que cada indivíduo, cada membro da comunidade, possa “bastar-se por si” e ainda colaborar com o grupo, salientando que os portadores de qualquer deficiência acabam tornando-se empecilhos, pesos mortos, fato que os levaria a serem relegados, abandonados sem que isso cause qualquer sentimento de culpa nos demais. Há, segundo este autor, uma espécie de seleção natural: os mais fortes sobrevivem.

Também encontramos em Silva (1991) referência às culturas primitivas, ao citar a tribo Xangga (da Tanzânia/África) e destacar que “esse povos não prejudicavam ou matavam as crianças ou adultos com deficiência. Acreditavam que os maus espíritos habitavam estas pessoas e se deliciavam para tornar possível a todos os demais membros a normalidade” (p.31). Arelada à idéia de que alguns elementos do grupo, de forma sobrenatural ou mística, são escolhidos como forma de “expição” das impurezas dos demais, a autora já destaca a idéia de anormalidade como contraponto da normalidade. Nas comunidades de esquimós, lançavam-se as pessoas portadoras de deficiência ou idosos à própria sorte para saciar a fome dos ursos que povoavam locais comuns de habitação, evitando, assim, problemas para os demais membros da tribo. A deficiência era execrada e o tratamento dado às pessoas

portadoras de deficiência definia conceitos naturalmente aceitos e compreendidos como benéficos para os demais membros da comunidade.

Observa-se que os primeiros registros escritos sobre deficiência se encontram em textos bíblicos. A deficiência neste contexto aparece inúmeras vezes associada ao mal, ao pecado e à necessidade de expiação. Segundo Bianchetti (1995), há a idéia da associação entre qualquer manifestação de diferença e pecado, pois constam “nos ensinamentos do judaísmo-cristão contidos na Bíblia, dos vinte e dois milagres com curas e exorcismos creditados a Jesus Cristo, oito referem-se à cura de cegos, surdos e gogos, sendo que outros se referem a paralisias e possessões” (p.31). O diferente, como não conhecido e, portanto, passível da ignorância de muitos, era associado a pecado e conseqüente expiação, concepção esta até hoje ainda presente em certas comunidades religiosas. Encontramos, ainda referente a este período, algumas citações quanto ao tratamento dado às pessoas portadoras de qualquer atributo que as afastasse do modelo socialmente aceito ou valorizado e, portanto, diferentes. Amaral (1995), ao referir-se ao início da Era Cristã, citando Lucius de Sêneca (4-65 d.C.), traz o argumento dado ao infanticídio adotado por aquele grupo: “... nós sufocamos os pequenos monstros, nós afogamos as crianças quando nascem defeituosas e anormais: não é a cólera e sim a razão que nos convida a separar os elementos sãos dos indivíduos nocivos” (p.46). Reforça-se a idéia de que os sujeitos enquadrados no perfil de homem-ideal socialmente definido precisam ser afastados dos demais sob pena de os “contaminarem” com maus atributos. Nessas condições, a prática social não deixa qualquer espaço para a diversidade, justificada pela impossibilidade do indivíduo manter a si pelo próprio trabalho.

No universo greco-romano, sabe-se que as pessoas portadoras de deficiência tinham, conforme o momento histórico e os valores vigentes, seu destino selado de forma implacável: ou eram mortas, assim que percebidas como “desviantes” ou eram simplesmente abandonadas à sua sorte, numa prática então eufemisticamente chamada de “exposição”. Conforme Amaral (1995) e Bianchetti (1995) a exposição consistia em abandonar as pessoas portadoras de deficiência à própria sorte, no intuito de, afastando-as de si, também afastarem o mal possivelmente aí representado. Neste contexto, o Estado tinha o direito de não permitir que cidadãos disformes ou monstruosos sobrevivessem e, assim sendo, ordenava ao pai que matasse o filho que nascesse nessas condições. Segundo Goffmann (1975), “os gregos criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o ‘status’ moral de quem os apresentava” (p.11). Conforme consta, em determinado período histórico, os sinais eram

feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era uma pessoa marcada ritualmente e a ser evitada, especialmente nos lugares públicos.

Assim, as pessoas portadoras de deficiência deixam de ser mortas ao nascer, mas passam a ser estigmatizadas, pois para o moralismo cristão/católico a deficiência passa a ser sinônimo de pecado. Encontramos, em Mazzotta (1996), aprofundado estudo sobre as noções de deficiência nesse período, ligadas basicamente ao ocultismo e ao misticismo, o que contribuía para que as pessoas portadoras de deficiência fossem marginalizadas, ignoradas. Ainda segundo Mazzotta (1996), “a própria religião com toda sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental” (p.16). Não sendo, portanto, parecidas com Deus, como o modelo a ser seguido na época, as pessoas que portavam qualquer tipo de deficiência eram estigmatizadas e abominadas, prática reforçada pela associação reducionista da Igreja. Destaco aqui que, tanto a Igreja Católica, quanto a Luterana/Protestante, mantém uma concepção supersticiosa nesse período para com as pessoas portadoras de deficiência, vistas como “entes sobrenaturais”, encarnações do mal.

Constata-se, ainda, de acordo com Correia (1999), que “ao longo de toda Idade Média, muitos seres humanos, física e mentalmente diferentes – e por isso associados à imagem do diabo e a actos (sic) de feitiçaria e bruxaria – foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (p.13), o que configura o quadro de marginalização e subsequente perseguição. As pessoas diferentes do padrão ideal da época serviam como “bode-expiatório” das demais, sendo ora mortas, ora flageladas. Porém, ainda na Idade Média, o conceito se modifica e a Igreja reconhece a existência da alma das pessoas portadoras de deficiência e prescreve ora a dádiva da caridade, ora o açoite. Isso porque, muitas vezes, a pessoa portadora de deficiência era considerada possuída pelo demônio, pois se entendia que, “quando faltavam a razão e a perfeição, aí estava o mal”. Em consequência dessa compreensão, eram freqüentes os rituais de flagelação. Destaco a necessidade de se ter cuidado ao entender os aspectos a que aqui refiro como fenômenos históricos e geograficamente localizados, não sucumbindo a julgamentos morais ou moralizadores que impediriam uma análise mais abrangente dos fatos aqui relatados. O raciocínio, segundo Bianchetti (1995), portanto, o qual presidia uma cerimônia de flagelo ou morte de uma pessoa portadora de deficiência nesse período estava vinculado à crença de que o demônio se havia apossado do indivíduo e que a melhor forma de impingir-lhe uma derrota seria destruindo ou retirando-lhe a posse, no caso o corpo físico.



Conforme Mantoan (1989) e Amaral (1995), no século XVI, Cardano e Paracelso<sup>5</sup> foram os primeiros a trazer contribuições para a medicina na interpretação do comportamento de pessoas portadoras de deficiência mental, caracterizando o início do discurso médico sobre a deficiência. Mescladas ainda de muita superstição, as idéias sobre a deficiência mental avançaram: daquilo que era tomado como desvio pautado na ação de forças sobrenaturais, transformou-se em doença. Com isso, os portadores de deficiência mental passaram a receber cuidados e assistência que outrora lhes eram negados. Os discursos sobre deficiência sofrem modificações, portanto, e ganham caráter científico avançando em termos de conhecimento sobre a natureza da deficiência e tratamento indicado. Porém, as concepções referentes à deficiência coexistem, em pleno “convívio” social e cultural nos diferentes tempos e espaços. Se, anteriormente, a deficiência estava associada à idéia de pecado, gradativamente passa a estar relacionada com a noção de disfuncionalidade.

Diante desse quadro, na Renascença, os fundamentos humanísticos exigiram que a postura diante da pesquisa médica sobre os males físicos e mentais avançasse. Embora não se retirasse a pessoa portadora de deficiência da marginalidade, existiram alterações entre as relações sociais entre os ditos “normais” e os ditos “deficientes”. Platt (1999) refere que houve, no período renascentista na Europa, especialmente na Inglaterra e França, criação de leis que submetiam a população a recolher uma taxa designada de “caridade” para apoiar os pobres, os velhos e os “deficientes”. Oscilavam, nesse contexto, os discursos de marginalização reforçados pela diferença e os discursos emergentes das práticas assistencialistas, associados a instituições como asilos, casas de recolhimento, roda dos enjeitados, entre outras.

De acordo com Narodowski (2001) e Gasparin (1997), dentre os estudiosos do século XVII, encontramos em Comenius (1592-1670), um dos pioneiros do discurso pedagógico moderno, pois traz uma minuciosa descrição pautada em um novo ordenamento educativo, vinculado especialmente ao fundamento de que se deve “ensinar tudo a todos” (ideal pansófico). Nessa perspectiva, não se aceitaria que alguém não pudesse passar pelo processo de escolarização, pois, segundo Narodowski (2001), Comenius expressa na *Didática Magna* que “ninguém ficará fora da pansofia uma vez que se parte do pressuposto da natureza educável do homem” (p.80). Em uma primeira leitura parece que Comenius estaria propondo uma ruptura com os parâmetros de seu tempo, mas ainda na *Didática Magna* refere-se aos

---

<sup>5</sup> Philipus Aureolus Paracelso (1493-1541) e Jerônimo Cardano (1501-1576), médicos e alquimistas, acusados de bruxaria e ateísmo, tratam pela primeira vez das pessoas portadoras de deficiência sob o paradigma médico.

“monstros humanos” como homens não aptos para a cultura, pois careciam do princípio da educabilidade, citados, no entanto, como exceções, casos menos freqüentes, anormais.

Somente na segunda metade do século XVIII, a partir dos enciclopedistas franceses, influenciados pelo pensamento de Rousseau (1712-1778) e de Locke (1632-1704), a dimensão verdadeiramente humana é reconhecida às pessoas portadoras de deficiência (Amaral, 1995, Mantoan, 1989, Mazzotta, 1996). Essas novas idéias deram à deficiência mental a oportunidade de ser encarada do ângulo educacional, apesar de ainda fortemente influenciada pela visão médica. Nesse período, Jean-Marc Itard (1774-1838), médico francês, reconhecido como o primeiro cientista a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes mentais, trata de Victor de Aveyron, capturado em “estado selvagem” em 1797, na floresta La Cauve, sendo por ele educado. Em 1801, Itard publicou em Paris o Relatório em que registrou suas tentativas. Este Relatório é reconhecido como a primeira experiência documentada que possibilitou novos estudos acerca do tema. Edouard Seguin (1812-1880), aluno de Itard e também médico, prosseguiu com o desenvolvimento dos processos de ensino para os portadores de deficiência, fundando o primeiro internato público da França para portadores de deficiência mental. Além do atendimento assistencial também estruturou um currículo para as pessoas portadoras de deficiência, baseado na crença de que o sistema nervoso deficiente dos retardados poderia ser “reeducado” pelo treinamento motor e sensorial. É a origem da idéia de reeducação, crença ainda hoje fomentada em algumas práticas educativas referentes à Educação Especial atualmente.

Contudo, a preocupação com a educação dos diferentes em espaços ainda vinculados ao médico-hospitalar, até o início do século XX, reforça o tratamento dado a essas pessoas incluindo a segregação e o confinamento. Conforme sinaliza Amaral (1995), as idéias vigentes estavam vinculadas a práticas de segregação em colônias, pois, citando Pintner (1933), se afirmava que “os cuidados e a vigilância aplicáveis aos deficientes mentais eram a educação, a segregação e a esterilização” (p.52).

No contexto do início do século XX, também se destacam profissionais ligados à educação com formação em medicina como Maria Montessori (1956), médica italiana que aprimorou os processos de Itard e Seguin, desenvolvendo um programa de treinamento para “crianças retardadas mentais” nos internatos de Roma (Mazzotta, 1996). A educação passa a ser vista como uma forma eficaz de controle e contenção das pessoas portadoras de deficiência mental. Nesse sentido, utilizo-me de Hall (1997) que define a educação como “o

processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a ‘cultura’- na geração seguinte, na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e crenças das gerações futuras” (p.40). Pautam-se os discursos da educabilidade com base na crença de que as pessoas portadoras de deficiência são seres que necessitam de auxílio para melhor ajustar-se ao contexto social, inserindo-se de forma a contribuir com a sociedade. A escola como “máquina que produz seres humanos” passa a acolher as pessoas portadoras de deficiência no intuito de melhor tratá-las e reabilitá-las.

A industrialização impõe profundas mudanças no contexto sociopolítico e cultural no fim do século XIX: a produção em série vai impor o “especialismo”, o ritmo passa a ser ditado pela máquina e a burguesia procura alcançar maior produção e, conseqüentemente, maior acumulação de bens. Para cada pessoa exige-se apenas o desempenho de uma tarefa, modo de produção em série, que, supostamente, ampliaria a possibilidade de inserção dos sujeitos portadores de deficiência.

Considero exemplo elucidativo de tal perspectiva um trecho que ilustra a biografia de Henry Ford, citada por Toffler (1980), da qual foi retirado a seguinte citação, que acredito ser por si só reveladora:

Pela época que Henry Ford começou a fabricar o Modelo T, em 1908, não eram necessárias 18 operações diferentes para completar uma unidade, mas 7.882. Em sua autobiografia Ford registrou que destas 7.882 tarefas especializadas, 949 exigiam “homens fortes, fisicamente hábeis e praticamente homens perfeitos”; 3.338 tarefas precisavam de homens de força física apenas “comum”, a maioria do resto poderia ser realizada por mulheres ou crianças crescidas e, continuava friamente, “verificamos que 670 tarefas podiam ser preenchidas por homens sem pernas, 2.637 por homens de uma perna só, duas por homens sem braços, 715 por homens com um braço só e 10 por homens cegos. Em suma, tarefa especializada não exigia um homem inteiro, mas apenas uma parte. Nunca foi apresentada uma forma mais vívida do quanto a superespecialização pode ser brutalizante” (p.23).

Tal análise traz as possibilidades encontradas, supostamente, pelo capital, para “incluir” os sujeitos portadores de algum tipo de deficiência ao sistema produtivo, considerando-se, obviamente, as possibilidades de aproveitar as características individuais para servir à manutenção econômica. Incluo o adjetivo “supostamente” por se tratar de algo pouco provável quando analisamos a real intenção do capitalismo em considerar a inclusão

como meta. Destaco que os direitos do cidadão não são apontados como prioridade neste caso.

O marco das Guerras Mundiais contribui para que melhor compreendamos um fenômeno que desponta a partir da metade deste século: o crescente volume que tem tomado as discussões sobre deficiência, pessoas portadoras de deficiência e integração e inclusão social. Encontramos em Correia (1999) referência que aponta e sinaliza explicação possível para tal fenômeno:

As duas Guerras Mundiais originaram um número assustador de estropiados, mutilados e perturbados mentais. As sociedades atingidas obrigam-se a um novo olhar sobre si mesmas, confrontam-se com a necessidade de assumir responsabilidades e empenham-se na procura de respostas possíveis. Assiste-se a uma fase de empenhamento e esperança, espelhada num renascimento humanista cada vez mais evidente e que atinge o apogeu nos anos 60 (p.14).

Portanto, em cada sociedade, de acordo com o contexto econômico, social e cultural o indivíduo portador de deficiência irá situar-se em determinado “lugar social”, e a busca por atendimento às características e necessidades de determinados grupos representará o movimento constante na disputa de poder.

### **3.2. Concepções e terminologias adotadas**

Mapeando os termos até aqui empregados ou por nós conhecidos, utilizados ao referir-se às pessoas portadoras de deficiência, encontramos diferentes tentativas de nomear e definir tais sujeitos, dentre elas: pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência, anormais, pessoas portadoras de necessidades educativas (ou educacionais) especiais, pessoas portadoras de diferenças restritivas, excepcionais, retardados mentais, idiotas, débeis mentais; surdo-mudo, mudinho empregados para designar pessoas portadoras de deficiência auditiva, pessoas com perda auditiva ou surdas e tantos outros. Considerando o exposto no início desta reflexão, encontramos em Pinheiro (2003) referência ao uso de diferentes termos para designar pessoas portadoras de deficiência, mas, segundo consta, as pessoas portadoras não foram consultadas, pois tais expressões “foram cunhadas por técnicos, sem a participação

direta da população interessada” e afirma ainda que “o próprio movimento organizado das pessoas portadoras de deficiência, o único que tem legitimidade para isso, ainda não chegou a um consenso quanto a esta questão” (p.11). O referido autor emprega o termo portador de “diferenças restritivas” para designar limitação nas áreas física, sensorial, mental ou comportamental que impedem ou dificultam a participação das pessoas nas atividades da vida cotidiana.

Pessotti (1984), ao tratar das diferentes formas de tratamento adotadas ao longo da história para designar as pessoas portadoras de deficiência, discute os conceitos de idiotia/idiotismo, cretinismo, estupidez, imbecilidade e deficiência mental presentes nas concepções acerca da diferença nos séculos XVII e XVIII. Afirma esse autor que a “identidade sobrenatural” alicerçada por uma visão sobrenatural das pessoas portadoras de deficiência passa a ser questionada com base no paradigma da ciência que discute a natureza patológica dos diferentes tipos de deficiência. Em cada contexto e período histórico há rupturas que sustentam novas teorias e conseqüentes denominações para designar os diferentes.

Desse modo, entendo que a explicitação da diversidade e o trabalho com os conceitos de desvio, diferença, deficiência, normalidade/ anormalidade contribuem no sentido de buscar entendimento para este fenômeno, constituído na modernidade e permeado por avanços e aparentes retrocessos quanto a denominações diversas. Sob este enfoque, Ferreira (1993) assinala a associação da deficiência com a excepcionalidade tantas vezes referida na história e na própria legislação que trata do assunto:

A excepcionalidade é uma e são várias. Ao longo da história, nas diferentes organizações sociais, mesmo em dada cultura, há uma grande variação nos critérios qualitativos (tipos de características) e quantitativos (grau de diferença) que definem um indivíduo como excepcional como alguém que se distancia dos padrões de “normalidade” a ponto de requerer ou justificar cuidados especiais (p.19).

Carvalho (1997), ao realizar estudos acerca do Relatório Warnock<sup>6</sup>, aponta que este populariza o conceito de “necessidades educacionais especiais”, em substituição aos termos ou categorias de deficiência ou desajustamento social e educacional. Tratava-se, portanto, na época, de abordagem inovadora porque substitui a compreensão de que cabe ao indivíduo “portador” de deficiência o ônus pela impossibilidade social de lidar com as diferenças em termos educacionais. O referido Relatório aponta, ainda, a possibilidade de que as necessidades educacionais especiais sejam abordadas sob a perspectiva da política educacional para o atendimento das demandas existentes, rompendo com o conceito de “aluno deficiente” para situar-se na resposta educativa da escola para com a diferença, base da concepção de escola inclusiva. Ainda segundo Carvalho (1997):

Essas considerações permitem concluir que identificar a natureza da deficiência e considerá-la como único critério de abordagem das desvantagens escolares, “comunica” pouco acerca das necessidades educacionais a serem supridas na escola. Dizendo de outro modo, não existem critérios objetivos e confiáveis para relacionar a deficiência – enquanto atributo isolado do indivíduo – e as dificuldades de aprendizagem que enfrenta, pois a maioria destas é devido às condições educacionais precárias, incapazes de suprir-lhe as necessidades (págs.40-41).

Assim, a autora resgata aspectos da história da Educação Especial quando aponta com ênfase o momento em que, socialmente, rompe-se com a perspectiva de culpabilização individual para compreender a questão de forma social no contexto educativo. Caberia, portanto, a todos, romper com a dificuldade em tratar as diferenças, buscando outras formas e/ou estratégias educativas para dar conta de demandas socialmente construídas no decorrer da história. Ainda considerando aspectos históricos da Educação Especial, entendemos que tal proposta procura romper com o modelo médico de análise da deficiência e classificação dos sujeitos segundo os critérios exclusivamente voltados para aspectos da saúde física e mental deles. Carvalho (1997) bem como Mazzotta (1996) salientam que a substituição de termos favoreça, por intermédio do uso das palavras, um corte epistemológico que evolua do paradigma reducionista organicista, centrado na deficiência do sujeito, para o paradigma

---

<sup>6</sup> O Relatório Warnock constituiu-se em documento publicado em 1978, fruto de uma investigação acerca das condições da educação especial na Inglaterra, coordenado por Mary Warnock, do Departamento de Educação e Ciência.

interacionista que exige uma leitura das relações sociais, culturais e educativas do sujeito com o mundo.

Nesse sentido, o que está sendo apontado é que, muitas vezes, o indivíduo portador de deficiência é classificado como detentor de necessidades educacionais especiais, mas a escola não se coloca no processo como responsável por dar conta de apontar inúmeras estratégias de ensino favorecedoras da aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento. Ilustrativo é o fato de muitas crianças e jovens terem sido encaminhados para as classes especiais das escolas regulares quando não se justificava nenhuma deficiência, mas inabilidade dos educadores em poder lidar com as questões socioculturais.

As bases da crítica, no entanto, para análise de tal concepção, apontam para a preocupação com a “educação para todos” e proposta de educação inclusiva, expressas na Declaração de Salamanca (1994), como forma de tratar as necessidades especiais em nível educacional. Entendo que a caracterização do alunado e as conseqüentes propostas de atendimento das demandas advindas das necessidades educacionais especiais, apontadas pela legislação educacional, explicitem formas de compreender conceitualmente a Educação Especial.

Diferenciam-se, aqui, as propostas que apontam a inclusão das propostas que tratam da integração escolar. Entende-se por Integração Escolar o processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativo-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, alunos com e sem necessidades educacionais especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. Quanto à inclusão, compreende a reestruturação do sistema educacional, ou seja, proposta de mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais.

Considero importante rever o caminho percorrido pelos conceitos aqui expressos referentes à deficiência e tratamento dado às pessoas portadoras de deficiência. No documento que trata da “Política Nacional de Educação Especial” (1994), definem-se conceitos que diferem pessoas portadoras de deficiência e pessoas portadoras de necessidades educativas especiais conforme segue:

Pessoa Portadora de Deficiência: É a que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social. (p.22)

Pessoa Portadora de Necessidades Educativas Especiais: É a que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais. (p.22-23)

Conforme referido, distinguem-se portadores de deficiência de portadores de necessidades educativas especiais, considerando-se a temporalidade de tal deficiência ou necessidade educativa especial. Desperta a idéia de que talvez haja uma tentativa de “mascarar” a condição de deficiência ao utilizar-se do termo necessidade especial como uma política de “despistamento”, como forma de ocultar ou de “naturalizar” os fenômenos, pois todos podemos, teoricamente, enquadrarmo-nos no conceito de portador de necessidade educativa especial em algum momento de nossa vida. Encontramos em Amaral (1995) referência que nos possibilita pensar sobre o conceito aí exposto, conforme segue:

Oculto também nas franjas de frase demagógica emitida (algumas vezes até com “boas intenções”) por tantas pessoas: “Somos todos desviantes, somos todos deficientes”. Somos todos imperfeitos, somos todos diferentes uns dos outros – essas são afirmações legítimas. Mas desviantes? Deficientes? Sabemos todos, muito bem, que não. Que distância há entre usar óculos e ser cego! Entre ter “pés chatos” e ser paraplégico! Entre ter “orelhas de abano” e ser surdo! É preciso diferenciar para compreender melhor. Há que separar para possibilitar a compreensão (p.26).

Nesse sentido, a busca pelo padrão de “normalidade”, pelos atributos do homem-ideal, assola todos os grupos humanos e, conseqüentemente, os desviantes, diferentes, “deficientes”, representam a anormalidade. Segundo Giroux e McLaren (1994) as representações são sempre produzidas dentro de limites culturais e fronteiras teóricas e, como tal, estão necessariamente implicadas em concepções particulares de verdade, valor e poder. Os



discursos são produzidos e referendados por determinados grupos dentro das organizações sociais que, ao constitui-los, divulgam “verdades”, valores e “inculcam” expectativas e esperanças. Contextualizar tal perspectiva fundamenta o olhar sobre a dimensão sociocultural.

### **3.3. Formas de atendimento destinado à clientela da Educação Especial**

Historicamente, as concepções associadas às pessoas portadoras de deficiência evoluem através dos tempos da visão supersticiosa para a científica e dessa para a médico-educacional, chegando-se aos dias de hoje apontando para uma concepção de inclusão social e de educação inclusiva. Associadas a essas formas de explicar as diferenças nas diversas culturas encontramos também formas de tratamento diferenciadas que perpassam a aceitação do assassinato ou “exposição” das pessoas portadoras de deficiência à noção de patologia que previa tratamento médico com segregação em espaços próprios como asilos, hospitais ou hospícios. Evolui-se daí para as tentativas de ensino associadas à idéia de educabilidade dos portadores de deficiência, mas ainda com o afastamento do convívio social. Esse isolamento do convívio social persiste mesmo quando se investe em metodologias específicas para as pessoas portadoras de deficiência e a idéia de inclusão social é um tanto quanto recente, pois surge no século XX com as modificações ocasionadas pelas Guerras Mundiais. No Brasil, é apenas na década de 1990 que a educação inclusiva passa a permear as discussões e propostas educacionais, sendo respaldada pelo texto legal também nesse período. Certamente, o convívio e as contradições associadas às diferentes concepções teóricas e práticas destinadas pela sociedade às pessoas portadoras de deficiência continuam coexistindo nos grupos humanos. A ênfase, em determinados períodos históricos, por alguma concepção, de certa forma, deverá “dialogar” com as demais se baseando em argumentos que a sustentem.

As práticas segregadoras coexistiram por muito tempo associadas ao tratamento médico-educacional, pois os diferentes eram encaminhados a asilos, hospitais ou hospícios no intuito de livrar a sociedade do “peso” que a convivência representava. Ao mesmo tempo, a segregação representava uma forma de segurança para com o portador de deficiência, pois a tolerância imposta pela visão caridosa da deficiência impunha algum tipo de proteção social. Oscilava-se entre aceitar e rejeitar os diferentes, entre a caridade pelo ser humano e o castigo imposto para “aplacar a cólera divina”.

No século XVII, a concepção de conhecimento está fundamentada pela visão inatista da atividade intelectual que se contrapunha à idéia de educabilidade com base na concepção empirista que surgia naquele momento com a teoria de John Locke (1632-1704). A experiência passa a ser o fundamento do saber e as “idéias” e operações da mente resultariam da aprendizagem sensorial. A deficiência passa, então, a ser entendida como “carência” de experiências sensoriais e reflexão sobre as idéias geradas pelas sensações, concepção esta que sustenta a proposta de Itard com Victor de Aveyron. No entanto, seria contraditório acreditar que a teoria empirista sustentasse socialmente rapidamente alguma alteração na forma de tratamento ao portador de deficiência, pois nesse período o que vigora é a segregação.

Pessotti (1984) aponta o argumento que sustentava as práticas nesse momento:

Inútil para a lavoura e o artesanato e consumidor improdutivo da renda familiar, o deficiente não tem outro destino senão o asilo, onde se protege do raio e da chuva, ganha alguma alimentação e deixa em santa paz a família e a sociedade. Em verdade, a família e o grupo social fecham os olhos a um problema que não pode mais ser esquecido, após as afirmações de homens como Paracelso, Cardano e Locke: o deficiente pode ser treinado ou educado, e tem direito a isso (p.23).

De certa forma, o contexto econômico e a forma como os sujeitos se inserem na produção da família indicam o “lugar social” que ocupam, como mostra o autor ao referir-se aos portadores de deficiência como “consumidores improdutivos” e a conseqüente forma de tratamento destinada a eles. A contradição está presente naquele momento como em muitos outros, e a oscilação de tratamento faz parte do contexto local. A educação continua sendo apontada como forma de reinserção social das pessoas portadoras de deficiência e iniciativas de proposições educacionais fundamentam teorias de ensino.

Mazzotta (1996) aponta que, até o final do século XIX, diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência, entre elas Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica<sup>7</sup>, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia de Assistência Social e Pedagogia Emendativa. As terminologias apontam para uma educação diferenciada da destinada aos demais indivíduos e carregam consigo o estigma dessa diferença. A Educação Especial inicialmente é vista como “educação dos deficientes” e

---

<sup>7</sup> Teratologia: ramo da Biologia que trata da estrutura, desenvolvimento de monstros.

se distancia das propostas educativas para as pessoas consideradas “normais”. Como uma educação diferenciada necessitaria também de um espaço diferenciado para atendimento dessa clientela.

Chegamos ao século XX com a idéia de segregação associada à intervenção educacional, indicando-se aos portadores de deficiência algum tipo de aprendizagem possível. As escolas especiais são os espaços que se proliferam para dar conta de atender à clientela que necessita de alguma forma de atendimento educacional diferente dos demais indivíduos. Proliferam-se aí as instituições de caráter assistencial, algumas vezes sem nenhuma conotação educacional em sua proposta, limitando-se a tratar da alimentação, higiene e segurança das pessoas portadoras de deficiência. Encontramos também nesse período uma proliferação de espaços para pessoas portadoras de deficiências específicas acabam caracterizando-se conforme as diferenciações das necessidades de aprendizagem.

As classes especiais nas escolas regulares representam um outro momento da Educação Especial, pois as pessoas portadoras de deficiência passam a dividir os espaços escolares com os considerados normais, mas nem sempre com a convivência social que deveria ser possibilitada pela proximidade física. Em muitos casos a classe especial encontra-se separada por muros dos espaços escolares destinados aos demais alunos. Com o tempo, a clientela da Educação Especial acaba-se diversificando, pois os encaminhamentos de alunos com possíveis “dificuldades de aprendizagem” se proliferam. Um caminho inverso ao do pretendido pela Educação Inclusiva constitui a lógica escolar de algumas décadas da escola regular. Este fenômeno é problematizado dentro do contexto educacional e uma lógica inversa se contrapõe à vigente, caracterizando as primeiras experiências de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas regulares.

### **3.4. Contexto Mundial: a crise dos anos 1990**

Para fins deste estudo, importa compreender os pressupostos que sustentam economicamente o capitalismo e as conseqüentes ideologias que o justificam, no caso brasileiro alicerçadas nos últimos anos no modelo chamado neoliberalismo. Portanto, neste momento, não é pretensão esgotar o assunto nem mesmo fazer uma análise exaustiva do

mesmo, mas efetivamente trazer alguns elementos que possam apoiar as reflexões e os questionamentos aqui apontados, indicando algumas possibilidades de compreensão da realidade nacional. Considerando minha recente aproximação com esse referencial, destaco autores como Harvey, Mészáros, Giddens que contribuem com elementos para o entendimento da dinâmica de funcionamento do sistema capitalista que, de tempos em tempos, se articula, reestruturando-se para poder continuar existindo e se fortalecendo, concepção esta por mim defendida. Portanto, as ideologias divulgadas permeiam os discursos políticos acabam sustentando o modelo econômico e estabelecendo relações de exclusão necessárias ao modo atual de funcionamento do capitalismo nos países considerados periféricos. Justifica-se a exclusão da grande maioria da população, considerada em situação de pobreza por discursos que enfatizam os “predicados individuais” como forma de êxito social, o que acaba reforçando e naturalizando as contradições existentes.

Sabe-se, com os dados levantados por Mazzotta (1996) e outros estudiosos, como já foi dito, o quanto a Educação Especial, historicamente, nasce caracterizada como trabalho assistencial, permeada por princípios religiosos de atendimento a uma clientela que, até meados da Idade Média, não era considerada “ser humano”, mas corpos tomados por “presença demoníaca”, sustentando-se os rituais de massacre, exorcismo e a conseqüente exclusão social. A parcela da população com algum tipo de deficiência física ou mental passa a ser considerada “pessoas portadoras de deficiência” apenas em final do século XIX, quando alguns médicos como Itard<sup>8</sup> passam a estudar as doenças mentais associadas a algum tipo de tratamento clínico ou educacional. A educação, então, é considerada como possibilidade de transformação destes sujeitos em seres socialmente produtivos, enfatizando-se a necessidade de formação para o trabalho como princípio de inserção social dos excluídos.

Harvey (1989) contribui com elementos para reflexão, ao apontar que a produção em função dos lucros permanece como o princípio organizador básico da vida econômica, socialmente, manifestando-se o regime de acumulação do capital como um corpo de regras e processos sociais interiorizados pelos indivíduos, para dar conta da manutenção do sistema. Dessa forma, compreende-se o quanto a disciplinação da força de trabalho para os propósitos de acumulação do capital envolve uma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, organizados no local de trabalho e na sociedade como um todo. Este autor contribui no sentido de elucidar e construir formas de explicitar o fenômeno que a todos nós

---

<sup>8</sup> Jean-Marc Itard (1774-1838), aluno de Pinel responsável pela primeira experiência educativa registrada pela Educação Especial (Banks-Leite, 2000).

envolve sem que possamos percebê-lo e sem que ao menos se possa explicitar as sutis contradições presentes em tal forma de organização social e econômica. Dessa forma, os indivíduos seriam incluídos ou excluídos do processo social em função de suas possibilidades individuais de produtividade e vínculo com o trabalho, meio socialmente viável de inserção no contexto econômico.

Assim, comparando-se com a história da Educação Especial, verifica-se a existência de práticas sociais que legitimaram o sentido de exclusão, a rejeição àqueles considerados portadores de deficiências, sendo a linha demarcatória desta exclusão por vezes visível, em outros momentos não. A exclusão das pessoas portadoras de deficiência teve meios legítimos de existência desde os períodos mais remotos, considerando-se padrões de perfeição física e mental, formas de inserção na vida produtiva das comunidades e possibilidades dos indivíduos de contribuir socialmente com a manutenção do sistema vigente. A educação, aqui entendida como fenômeno social de caráter formativo e como forma de controle dos indivíduos, pois propulsora de hábitos, atitudes e valores socialmente aceitos, caracteriza-se por sua função social de “naturalização” do sistema capitalista e suas conseqüentes formas de funcionamento. Ainda Harvey (1989) elucida tal fenômeno ao apontar que:

A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local e nacional) e propensões psicológicas (a busca de identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho. (p.119)

Nessa perspectiva, forja-se um tipo de trabalhador, adequado à forma de trabalho e de processo produtivo através do sistema educacional que contribui ao “classificar” os indivíduos, apontando possibilidades de inserção social dos mesmos, dependendo do tipo de atendimento educacional indicado a cada caso. Reporto-me, então, às políticas públicas de caráter educacional, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N.º 9.394/96, artigo 58, parágrafo 2º, ao apontar que “o atendimento educacional será feito em

classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (p.25). Aponta-se, dessa forma, para as condições individuais de cada um, como um dos critérios, senão o único, para considerar o indivíduo apto ou não a ser preparado para a vida social produtiva. Além de alijar-se deste processo o papel do Poder Público em atender às demandas de todo tipo de cidadãos, de certa forma, classificam-se os sujeitos em produtivos ou não produtivos economicamente, acentuando-se a naturalização da responsabilização individual por meio da inserção produtiva.

Entendo que a exclusão seja inerente ao capitalismo e que ele só sobreviva porque mantém um contingente de indivíduos excluídos. Harvey (1989) ainda aponta que o capitalismo não é apenas um modo de produção, mas é um modo de sentir, de viver e de ser, pois assim se mantém a força de trabalho. As pessoas são avaliadas conforme a sua possibilidade de inserção ao sistema capitalista e as pessoas portadoras de deficiência, de 10% a 15%, aproximadamente, da população dos países considerados periféricos, segundo parâmetro da Organização Mundial da Saúde adotado pelo Ministério da Educação<sup>9</sup>, representam um contingente de trabalhadores que não pode ser desconsiderado pelo capital.

Mészáros (2002) aponta que “as oportunidades de vida dos indivíduos sob tal sistema são determinadas segundo o lugar em que os grupos sociais a que pertencem estejam realmente situados na estrutura hierárquica de comando do capital” (p.98). A pergunta é: que lugar cada um ocupa no processo produtivo? A lógica para organização dos espaços e tempos individuais de inserção/exclusão do processo produtivo permeia as possibilidades de “aproveitamento” da força de trabalho pelo capital. Autores como Bianchetti (1995), Santos (2002) e Amaral (1995) reforçam que anteriormente às grandes Guerras Mundiais, não havia uma preocupação explícita para com a inclusão das pessoas portadoras de deficiência na sociedade. No entanto, o grande contingente de mutilados, doentes mentais ou portadores de diferentes tipos de deficiência que sobreviveram ao massacre das guerras, ao retornar para o convívio social fizeram com que se exigissem, nos países europeus e nos Estados Unidos, providências a serem tomadas por parte do Poder Público para com a inclusão social e econômica desse contingente da população. Convive-se, então, com a exclusão imposta pelo modelo econômico-social e a aparente contradição dos discursos de inclusão social das

---

<sup>99</sup> Conforme Senso Populacional do IBGE/2000, a população brasileira estava em torno de 170 milhões de habitantes, o que implicaria em 17 milhões de pessoas portadoras de algum tipo de deficiência, demandando ou não atendimento educacional especializado, sendo que a mesma fonte aponta como 2,3% o percentual de crianças ou jovens atendidos pela Educação Especial no Ensino Fundamental.

pessoas portadoras de deficiência. O capitalismo é aparentemente contraditório em suas formas de expressão.

Outro aspecto a considerar, segundo Mészáros (2002), é o de que o capitalismo está-se tornando cada vez mais organizado por meio da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e renovação institucional. Esta mobilidade em termos temporais e espaciais possibilitaria a reestruturação capitalista e apropriação de novos mercados para resolver a questão da superacumulação, em vista da acumulação flexível que se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Em função dessa mobilidade, haveria necessidade de manter um contingente de mão-de-obra qualificada nos países considerados periféricos como forma de atender às demandas flexíveis do mercado, o que justificaria as investidas na educação formal. De qualquer forma, o que condicionaria a possibilidade de inserção dos indivíduos no processo de qualificação profissional seriam as condições específicas de cada um. Contraponho-me a essa idéia, pois a lógica de atender primeiramente ao mercado exclui grandes contingentes da população que necessita de políticas públicas voltadas para a área social. Não menos excludente é a proposta de responsabilizar a sociedade por esta inserção com qualidade na vida produtiva, uma vez que se selecionam os indivíduos utilizando critérios próprios.

Conforme Giddens (2001) a promoção de uma sociedade civil ativa é uma parte básica da política da terceira via<sup>10</sup>, proposta que em alguns contextos sustenta a responsabilização da sociedade civil pelo bem-estar social. Nessa perspectiva, Estado e sociedade civil deveriam agir em parceria, cada um buscando facilitar a ação do outro, como parece ser evidente a política educacional apontada para a administração de recursos para a Educação Especial. Encontramos no parágrafo único do artigo 60, da LDBEN de 1996, a afirmativa de que “o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo”. No entanto, os dados censitários atuais (IBGE) demonstram que a determinação da Lei não tem se efetivado porque cada vez mais se observa a transferência de valores, os quais deveriam ser utilizados para a garantia de atendimento educacional qualificado no setor público, para o setor privado, que se

---

<sup>10</sup> Conforme Giddens (2001) a expressão Terceira Via indica um projeto e um programa econômico, social e político que se pretende equidistante do liberalismo e do socialismo.

encarrega de dividir com a sociedade, através da “contribuição caridosa” e forçadamente assistencial, a gestão das instituições de atendimento. Algumas vezes, as justificativas encontradas para tal prática sustentam-se nas “deficiências” dos indivíduos, que gerariam uma demanda de financiamento impossível de ser assumida pelo Poder Público. Cada sujeito, em função das suas condições específicas, seria encaminhado ao atendimento possível e reforço que a questão está tão “naturalizada” que, habitualmente, o sistema capitalista excludente sequer entra em pauta ao se tratar de tais temáticas. Há necessidade de aprofundar conhecimentos e estabelecer relações mais estruturadas do que aquelas as quais, até então, vigoram nos discursos educacionais.

Segundo Frigotto (1995), “as vítimas do sistema excludente viram algozes de si mesmas” (p.48), o que reforça o argumento de que a não-efetivação dos direitos sociais através das políticas públicas deve-se ao modelo, adotado pelo país, da globalização dos mercados e de liberação econômica. No caso da Educação Especial há explícitos mecanismos que naturalizam e referendam o atendimento, forma de educação oferecida e retornos decorrentes como fatores associados à clientela, especificamente como uma questão individual. As pessoas portadoras de deficiência, excluídas do mercado de trabalho formal, teriam na educação possibilidade de instrumentalização para as ocupações informais.

O modo de produção capitalista, como já disse anteriormente, sustenta-se, ideologicamente, dependendo das condições de cada momento social, por um conjunto de explicações que alicerçam e justificam os pressupostos que o fundamentam. No século XVIII, começa a se constituir uma teoria que virá a se desenvolver e manter-se com o avanço do capitalismo no século seguinte e que tem em Adam Smith seu precursor: o liberalismo clássico (*A riqueza das nações – 1776*). Moraes (2001) ressalta a afirmação de Adam Smith “de que o mundo seria melhor – mais justo, racional, eficiente e produtivo - se houvesse a mais livre iniciativa, se as atitudes econômicas dos indivíduos e suas relações não fossem limitadas por regulamentos e monopólios garantidos pelo Estado ou pelas corporações de ofício” (p.13). Sustenta-se, então, o argumento de que o poder do Estado deveria reduzir-se, tendo suas funções limitadas à manutenção da segurança interna e externa, à garantia da propriedade e dos contratos e à responsabilidade por serviços essenciais de utilidade pública. As demais atribuições deveriam ser reguladas pelo mercado e Smith ainda prega a privatização das atividades econômicas. Segundo a doutrina liberal, diz Moraes (2001), “a procura do lucro e a motivação do interesse próprio são inclinações fundamentais da natureza do homem” (p.14).



Considerando o contexto histórico da humanidade naquele momento, o liberalismo representa o progresso da sociedade moderna ante o sistema feudal. Basicamente, irá refutar o determinismo social e instituir o conflito surgido com base nas novas formas de produção, constituindo e referendando a figura mediadora do papel do Estado, representando o poder político.

De acordo com Bianchetti (2001), o liberalismo é utilizado nos três sentidos que contemplam o conceito: como concepção de mundo ou filosofia centrada no indivíduo, como teoria política que se preocupa com as origens e a natureza do poder, além de poder ser considerado como teoria econômica organizada sobre as leis do mercado que fundamentam as relações de produção capitalista. Assim, ao abranger todos esses aspectos constitutivos, expressa-se na prática enquanto forma de viver e de sentir o mundo, permeando de maneira sutil e abrangente a vida dos indivíduos.

Retoma ainda Bianchetti (2001) as tendências do sistema liberal, expressas de acordo com o local e momento histórico-social de cada nação, classificando-as em tendências conservadoras, modernas ou democráticas. Entende por tendências conservadoras do neoliberalismo aquelas que sustentam a continuidade da política (do poder) que permite a “evolução natural” das instituições econômicas que, por sua vez, estabelecerão a dinâmica do “equilíbrio” social. De forma mais objetiva, as decorrências desta forma de organização expressam-se por meio da seguinte afirmação do autor:

As desigualdades sociais são equivalentes às desigualdades do mundo natural (que por outra parte garantem seu equilíbrio) e qualquer intento para modificá-las vai contra a natureza. Este modelo representa uma síntese do liberalismo econômico (leis do mercado) com o elitismo político. (p.45)

Dessa forma, o liberalismo conservador justifica as desigualdades sociais, comparando-as aos fenômenos naturais sobre os quais o homem exerce pouco ou nenhum tipo de controle. Elas representam algo de natureza irremediável. Tal fundamento, segundo meu ponto de vista, só serve para fortalecer o argumento da “exclusão consentida” e justificada, nas sociedades capitalistas, da grande maioria da população, uma vez que reprime qualquer forma de intervenção, em especial do Estado, na redistribuição da riqueza e minimização das desigualdades.

Bianchetti (2001) salienta, ainda, que as tendências liberais modernas representariam o pensamento liberal que, diante das pressões derivadas do conflito social estabelecido na forma de produção capitalista, buscam manter o essencial do sistema, cedendo naqueles aspectos que não poriam em risco os valores da concepção global. Consente-se até um determinado limite às pressões das classes trabalhadoras que buscam garantir seus direitos sociais, sem, no entanto, transformar-se ou perder os pressupostos básicos do capitalismo calcado na exploração do trabalho.

As tendências mais democráticas do liberalismo partilham uma visão social das relações humanas e orientam sua perspectiva na busca de atenuar os efeitos sociais que derivam do modo de produção capitalista, avançando na aceitação de certos direitos sociais que limitam alguns direitos individuais. No entanto, tal perspectiva não rompe com o básico do sistema capitalista e submete os direitos sociais advindos da luta da classe trabalhadora ao crivo do capital, que apenas atenuam as desigualdades ao entender as relações sociais sustentarem a forma de produção baseada na lei do livre mercado.

Entendo que as relações de produção capitalista criam duas classes sociais com interesses diferenciados, as quais na dinâmica disputa pelo poder, lutam e buscam formas de sustentação de suas concepções. Com base, portanto, no modelo econômico, surgem diferentes ideologias no intuito de justificar e manter as formas sociais que garantem a produção do capital. O Estado representaria em alguns contextos a figura do “poder moderador” entre as forças que disputam espaço na sociedade. Ingenuamente se pensou, em alguns momentos históricos, que sua figura pudesse assumir uma posição de neutralidade ao manter o “equilíbrio” social, instituindo medidas que balizassem as relações sociais. Ao sustentar a não-intervenção do Estado na economia, os liberais<sup>11</sup>, representantes do pensamento liberal clássico, opõem-se a qualquer forma de organização estatal que julgam atuar como “reguladora”, opondo-se, portanto, ao Socialismo e à Social-Democracia.

Segundo Peroni (2003), no período Pós-Segunda Guerra Mundial, o Estado capitalista assumiu novas obrigações, pois a produção em massa requeria investimentos em capital fixo e condições de demanda relativamente estáveis para que fosse lucrativa. Nesse sentido, o Estado assumia o papel de controlar os ciclos econômicos, combinando políticas fiscais e monetárias e as políticas eram direcionadas para o investimento público, tendo como objetivo

---

<sup>11</sup> Entendo por liberal aquele pensador ou político que defende as idéias econômicas do livre mercado e critica a intervenção estatal e o planejamento (Moraes, 2001).

garantir o pleno emprego e os direitos sociais. Tal panorama caracteriza o Estado de Bem-estar Social. Dependendo do local e da forma de organização política, social e econômica, o Estado de Bem-estar Social foi-se constituindo nos diferentes países com configurações diferenciadas. No Brasil, não se chegou ao Estado de Bem-estar Social, e o que se constituiu, nas décadas seguintes à Segunda Guerra foi o surgimento do Estado Desenvolvimentista, o qual, em palavras simplificadas, continha a promessa de que, no futuro, estaríamos ao alcance dos países do Primeiro Mundo, garantindo maior distribuição de renda ao grande contingente da população que se mantinha excluído dos direitos sociais básicos. A história mostrou que este “desenvolvimento” tão esperado não chegou e, ao contrário do que tão fortemente fora divulgado, as diferenças seguiam acentuadas gerando pobreza extrema, desemprego generalizado e falta de sustentação das políticas sociais que garantiriam os direitos à educação, saúde, assistência médica, habitação e seguridade social.

Ao mesmo tempo em que o sistema capitalista se reestrutura para se adequar aos contextos locais e internacionais uma nova doutrina se constitui e fortalece: o neoliberalismo. Este modelo nasce no início da década de 1940 como forma de combate às idéias de Keynes<sup>12</sup> e, principalmente, às idéias e práticas do Estado de Bem-estar Social, mas, sobretudo aos ganhos das classes trabalhadoras constituídos como direitos sociais. Para o neoliberalismo, o mercado é a lei que deve prevalecer, pois é aí que os “mecanismos naturais” podem-se expressar. Alguns teóricos apontam para um retorno a um modelo liberal clássico e destacam que o termo neoliberal pode ser associado a um movimento intelectual organizado, a uma corrente de pensamento e a uma ideologia e a um conjunto de políticas adotadas pelos neoconservadores, sobretudo a partir da década de 1970 (Moraes, 2001).

Soares (2001) acrescenta elementos importantes para a compreensão dos princípios neoliberais aplicados ao sistema social e econômico e em seu diagnóstico critica que seja considerada como causa para a crise fiscal do Estado, os gastos com as políticas sociais. As correntes neoliberais põem em xeque o próprio modo de organização social e política gestado com o aperfeiçoamento da intervenção estatal. Tendo como fundamentos a liberdade e o individualismo, justificam o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda, compreendendo-se que, na medida em que potencializa as habilidades e a competitividade individuais, possibilita a busca ilimitada do ganho, o mercado produz, inexoravelmente, o

---

<sup>12</sup> John Maynard Keynes (1883-1946) – economista que estruturou um conjunto de idéias que propunham a intervenção estatal na vida econômica com o objetivo de conduzir a um regime de pleno emprego. Suas idéias tiveram influência na renovação das teorias clássicas e na reformulação da política de livre mercado.

bem-estar social. Oponho-me a tal concepção, pois a exclusão inerente ao sistema capitalista estaria aí sustentada ideologicamente.

Segundo as políticas neoliberais, caberia ao governo garantir o acesso à educação para todos dividindo a responsabilidade administrativa com o setor privado, como meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta de serviços. Exemplo disso encontra-se no artigo 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N.º 9.394/96, ao apontar que “os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público”. Explicita-se aí, francamente, a transferência de responsabilização da Educação Especial para o público não-estatal ao colocar a sociedade, tradicionalmente responsável pela educação desta parcela da população, como referência em casos de atendimento especializado.

Soares (2001) sustenta a tese de que o Brasil, assim como os demais países considerados periféricos e, em especial, os da América Latina, passou e passa por um processo hegemônico de ajuste neoliberal imposto pelo capitalismo em contexto de crise mundial. Salienta, assim como Peroni (2003), que a forma de implantação em cada um dos países variou conforme aspectos históricos e de constituição sociopolítica de cada local, mas manteve um recorrente “modelo único” de ajuste calcado na reforma do Estado, com base no pressuposto neoliberal.

O fato de tais ajustes estarem sustentados por pressupostos neoliberais indica uma transformação social de impacto, principalmente, com relação ao agravamento da condição de pobreza e formas de exclusão daí decorrentes. Também viabilizada por tal política de ajuste, a desestruturação das Políticas Sociais (educação, saúde, habitação, assistência e previdência social) se evidencia neste contexto, pois o Estado passa a não mais se responsabilizar pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, conforme o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), passando a “fortalecer-se na função de promotor e regulador do desenvolvimento”.

Peroni (2003) critica o referido documento ao destacar que “reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado”. Desse ponto de vista, reformar o Estado significa minimizar a sua função

econômica e social, traduzida pelo Estado Mínimo, no intuito de balizar a economia pelo mercado, deixando de investir nas políticas sociais. A privatização, a publicização e a terceirização configuram estratégias e/ou mecanismos através dos quais, gradativamente, o Estado deixa de assumir as suas responsabilidades com as questões sociais, transferindo-as para a sociedade civil.

Porém, a Reforma do Estado, conforme Soares (2001) e Peroni (2003), não se limita à redução do tamanho do Estado (de “Estado Máximo para Estado Mínimo”), mas vem-se configurando como um Estado Máximo para o capitalismo e um Estado Mínimo para as políticas sociais. Sabe-se que, nos países onde se implantaram as políticas de ajuste neoliberal, as classes historicamente com poder político e econômico trataram de ativamente participar das medidas no intuito de permanecerem com poder local. Em nosso país não poderia ser diferente, uma vez que os mesmos grupos vêm-se “revezando” no poder de forma a manter a hegemonia, sustentando-se por ideologias clientelistas, paternalistas ou pela “ideologia do favor”. Peroni (2003) referenda este ponto, conforme segue:

Assim, verificamos que os governos mais comprometidos com a lógica neoliberal não-intervencionista têm sido grandes interventores a favor do grande capital, o que ressalta, mais uma vez, o caráter classista do Estado, que, ao mesmo tempo em que se torna Estado mínimo para as políticas sociais e de distribuição de renda, configura-se como Estado máximo para o grande capital (p.33).

Tardamente em nosso país, considerando a crise dos anos 1980 que configurou a reforma do Estado em muitos países da América latina, é no governo de Fernando Collor de Melo (1988-1992) que se deflagra o desmonte das políticas públicas sociais no Brasil, realizando-se plenamente nos anos 1990, principalmente nos dois mandatos de governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-1997 e 1998-2002).

Segundo Soares (2001), o diagnóstico no qual se baseia a Reforma do Estado no governo FHC traz falsas premissas e, ao mesmo tempo, falsas soluções, apontando como exemplo a culpabilização do funcionalismo público como promotor da “falência estatal”. Aponta também a falta de divulgação do projeto político que sustenta as reformas, bem como ressalta o caráter eminentemente administrativo das alterações indicadas (substituição da “administração burocrática” pela “administração gerencial”), conforme explicitado no Plano

Diretor (Brasil, 1995). Traz ainda esta autora que as premissas nas quais se baseia o diagnóstico, como o agravamento da crise fiscal e da inflação serem atribuídos à presença do Estado no setor produtivo, apenas serviriam para que a Reforma do Estado passasse a ser vista como um meio de consolidação e estabilização do crescimento econômico. O Estado precisaria, então, tornar-se “governável”, porquanto a inflexibilidade da máquina administrativa, exhaustivamente descrita no Plano Diretor (Brasil, 1995), impossibilitaria o crescimento econômico sustentável.

Já Peroni (2003) parte do pressuposto de que o diagnóstico do governo Fernando Henrique Cardoso de que o momento seria o de uma crise fiscal gerada pela dívida interna dos Estados e municípios não se sustenta, uma vez que aponta elementos os quais constituem uma crise do capitalismo em seu momento atual, que requer estratégias para continuar se desenvolvendo. A alternativa não seria, portanto, minimizar o papel do Estado, propondo a municipalização das políticas sociais, já que os municípios têm como principal problema o fato de ficarem com um volume bem menor de recursos da órbita fiscal, comparativamente aos Estados e à União, o que impediria maiores investimentos nas políticas públicas.

Entendo que o próprio Plano Diretor sinalize para a proposta de descentralização do governo federal, o qual transfere para a sociedade a responsabilidade de gerir as políticas sociais. Nesse sentido, expressa-se a contradição do modelo estatal neoliberal: descentralizador das responsabilidades de manutenção financeira e, ao mesmo tempo, centralizador do controle avaliativo sobre a educação. Bem mostrou Peroni (2001, 2003) o quanto às propostas de avaliação institucional e os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais atuam no sentido de “demarcar”, indicar os caminhos a seguir, reforçando a centralização do poder decisório de tomada de direção.

No intuito de melhor compreender o processo de “desmonte” do Estado, considero significativo o fato de que a ideologia neoliberal divulgada pelo governo por diferentes vias sustente argumentos e discursos que “naturalizam” as estratégias de parceria, privatização<sup>13</sup> e publicização<sup>14</sup> das funções tradicionalmente estatais como necessidade e parte das mudanças descritas no Plano Diretor. Como forma de aumentar a “governança” do Estado, o Plano Diretor (1995) sinaliza que:

---

<sup>13</sup> PRIVATIZAÇÃO: transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado.

<sup>14</sup> PUBLICIZAÇÃO: transformar um órgão estatal em uma organização de direito privado, pública, não-estatal.

Reformar o Aparelho do Estado significa garantir a esse aparelho maior governança, ou seja, maior capacidade de governar, maior condição de implementar as leis e as políticas públicas. Significa tornar muito mais eficientes as atividades exclusivas de estado, através da transformação das autarquias em “agências autônomas”, e tornar também muito mais eficientes os serviços sociais competitivo ao transformá-los em organizações públicas não-estatais de um tipo especial: “organizações sociais” (p.56).

Percebe-se que é pela via das organizações sociais que o governo federal pretende legitimar as práticas já existentes de organização em que a sociedade assume funções do Estado e, ao mesmo tempo, fomentar ações no sentido de permitir que a “publicização” dos serviços não exclusivos do Estado se expandam. É pela transferência do setor estatal para o público não-estatal que se pretende que as organizações sociais assumam as funções antes atribuídas ao Poder Público. Soares (2001) ilustra esta questão ao afirmar que:

Estas estratégias de “Reforma do Estado” estão inseridas em um movimento mais geral em direção a um suposto setor público não-estatal (também chamado de “Terceiro Setor”) que se responsabilizaria pela execução dos serviços não que envolvessem o exercício do “poder do estado”, mas que deveriam ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Esse processo, chamado de “publicização”, na realidade não é uma criação do MARE. Ele se inclui em todas as propostas de reforma decorrentes da implantação dos chamados Ajustes Estruturais (p.9).

O conceito de publicização, instituído pelo MARE<sup>15</sup> passa a significar transformar um órgão estatal em uma organização de direito privado, pública não-estatal (Pereira, 1997). Reforça-se, assim, a exclusão de parcelas da população que deixam de ser contempladas com o atendimento público, gratuito e universal, de acesso democrático, pois o pressuposto diferencia a clientela que pode arcar com os custos adicionais para qualquer atendimento (o “cidadão-cliente!”) dos que não podem pagar, ou seja, a grande maioria da população brasileira. Um exemplo concreto desse processo pode ser encontrado no “sucateamento” de escolas, hospitais e órgãos públicos relegados desde o governo Collor, quando se iniciou o processo de Reforma de Estado no Brasil.

---

<sup>1515</sup> MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado.

A Educação Especial, historicamente, mantém em organizações sociais ou na sociedade civil a sustentação de inúmeras propostas de atendimento para a clientela, caracterizando o fenômeno da parceria. Revisando-se as práticas dirigidas à clientela da Educação Especial no Brasil, identifica-se que o Poder Público, na verdade, nunca assumiu como sua responsabilidade a educação das pessoas portadoras de deficiência, sempre sendo o mesmo substituído por entidades que calcam sua proposta na caridade e/ou filantropia. Entendo, assim como aponta Soares (2001), que o governo central e estadual não possa ser substituído pela sociedade civil no atendimento às demandas das políticas sociais, em especial da educação, por ter como “missão criar uma dimensão de homogeneidade no enorme espaço de desigualdades sociais no território nacional”. Entendo por “homogeneidade” a divisão igualitária da riqueza produzida pelo capital.

Assim, considero que o Poder Público não possa ser substituído pelas organizações sociais visto que os princípios de universalização, democratização do acesso e permanência e gratuidade do ensino público, garantidos inclusive constitucionalmente, não teriam possibilidade de se sustentar enquanto direito público subjetivo<sup>16</sup>. Cabe ao Estado garantir/efetivar o direito público à educação.

### **3.5. A constituição dos Direitos no Brasil**

Ao discutir os direitos sociais considero importante trabalhar com o conceito de cidadania, aqui entendido como processo histórico diretamente vinculado à relação das pessoas com o Estado. Em Carvalho (2001) encontramos sustentação, pois o autor aponta que as pessoas se tornam cidadãs a partir do momento em que se sentem parte de uma nação ou estado. O Estado Nacional Brasileiro foi-se constituindo ao longo da história sustentado por base econômica colonialista, escravista e latifundiária que, ainda hoje, constitui a classe que detém o poder econômico e político no país. Carvalho (2001), reflete sobre a constituição do Estado Nacional trazendo as raízes de uma colonização realizada por Portugal, uma metrópole decadente da Europa. Mesmo no período chamado de Império Brasileiro, após a “Independência do Brasil”, o que se percebe é que as forças políticas se reconfiguram no

---

<sup>16</sup> Direito público subjetivo “é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir o cumprimento de um dever cuja efetivação mune-se de uma lei que visa a satisfação de um interesse fundamental do cidadão” (Cury apud Peroni, 2003, p.77).



poder a fim de continuar no controle. Peroni (2003) afirma, baseada em diferentes teóricos, estarmos ainda em processo de transição da sociedade colonial para a sociedade nacional. Sustenta que este processo tem-se mostrado mundialmente secular.

Carvalho (2001) mostra que o processo de constituição da cidadania no Brasil percorre um caminho inverso ao percorrido por outros países-nação. Os “direitos” não são conquistados, mas em determinados momentos históricos, de acordo com o interesse de determinados grupos, são atribuídos a parcelas da população, reforçando a dita “ideologia do favor”. Assim, a seqüência de conquistas de direitos seguida no mundo é inversa no Brasil: começa-se pelos direitos sociais, suporte do coronelismo e paternalismo, seguidos por episódios de “efetivação” dos direitos políticos e civis<sup>17</sup>. Entendo que os direitos sociais permitam à sociedade politicamente organizada reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir o mínimo de bem-estar para todos, constituindo a justiça social.

Nessa perspectiva, considero que as pessoas podem reivindicar ao Estado seus direitos sociais mesmo que estes não se constituam como conquistas do cidadão. Até que ponto o “benefício” concedido pelo Poder Público através das políticas sociais pode ser reivindicado pela população sem haver-se construído o conceito de “direito”? Observa-se, no entanto, que em um sistema capitalista, com base em um modelo estatal neoliberal, é freqüente que a população não se considere detentora de direitos, pois mais fácil se torna direcionar para a própria sociedade a solução e o atendimento de suas demandas. Soares (2001) traz elementos para reflexão, pois afirma que, mesmo no Brasil, onde não se pode dizer que vivenciamos o Estado de Bem-estar Social proporcionado pelo capitalismo, em vez de evoluirmos para um conceito de política social como constitutiva do direito de cidadania, “retrocedemos a uma concepção *focalista*, emergencial e parcial, em que a população pobre tem que dar conta dos seus problemas” (p.13). Salienta, ainda, o quanto esta concepção vem encoberta por termos que designam uma proposta diferenciada como “participação comunitária”, “autogestão”,

---

<sup>17</sup> Conforme Carvalho (2001):

Direitos civis: direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, à garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo regular legal.

Direitos políticos: participação do cidadão no governo da sociedade.

Direitos sociais: garantem a participação na riqueza coletiva. Incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria.

"solidariedade", "parceria" e onde a solução dos problemas da população pobre do país passaria pelo "mutirão".

Certamente, a questão do enfraquecimento da concepção de direitos sociais articula-se com a ideologia neoliberal que aponta a necessidade de minimização do Estado, indo na contramão da construção do conceito de cidadania, consolidação dos direitos sociais através das políticas públicas. Vieira (1992) afirma não ter havido política social desligada dos reclamos populares. Porém, ainda que essa vinculação exista, haverá, com grande probabilidade, efeitos de uma história de concessões e não de conquistas na relação com os direitos sociais. A política econômica, na evolução do capitalismo, predomina sobre a política social, que se configura como o "resto". Saliento que esse movimento de constituição dos direitos se fez em meio a lutas que expressam contradições nas disputas por poder. Não vejo as classes populares como "passivas" neste contexto, mas por vezes "dribladas" pelos interesses dominantes.

Carvalho (2001), ao tratar dos aspectos históricos de constituição dos direitos civis, políticos e sociais, destaca a construção da cidadania como processo no qual as pessoas se tornam cidadãos na medida em que se sentem parte de uma nação ou Estado, os quais são identificados por aspectos que aproximam os indivíduos. Acredito que a formação de cidadãos passe pela via da luta pelos direitos sociais básicos, constituidora de identidade nacional.

A proposta atual do Plano Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (2004) destaca a forma de atendimento de demandas para a Educação Especial (Diretrizes) ao sinalizar que "deve ser mantida a interação entre Estado e entidades filantrópicas, bem como ONGs envolvidas com a área de Educação Especial, em virtude da considerável população com necessidades educacionais especiais, como também pela extensão territorial do estado". Tal destaque anuncia a forma de atendimento destinado à clientela da Educação Especial no Estado ao responsabilizar, no texto que aponta políticas públicas para o Estado na área, os inúmeros "parceiros sociais" que devem estar em interação para atender às demandas da clientela, como entidades filantrópicas e ONGS. Salienta-se ainda que a justificativa dada para tal proposta se calca na "considerável população" e pela "extensão territorial do Estado", porque, julga-se, impossibilitaria o atendimento pelo Poder Público Estadual.

### 3.6. Constituição Federal (1988) e Constituição do Estado do Rio Grande do Sul (1989)

O golpe de 1964 deixou marcas em diferentes aspectos da vida do brasileiro. A crise de 1964 representava, segundo Mendonça e Fontes (1998), uma crise econômica sem maiores proporções que pudesse pôr em risco a continuação da acumulação capitalista. No entanto, as dificuldades econômicas foram vistas através de uma ótica ampliada pela crescente participação das camadas trabalhadoras e pela luta entre os grupos dominantes, no sentido de definir quem teria maior peso político e conduziria o Estado rumo à satisfação de seus interesses.

Neste período, conforme Mendonça e Fontes (1998):

Configurava-se um quadro político, econômico e social de exacerbação do período 1961-64. As disputas partidárias, a polêmica entre Executivo e Legislativo, as greves, a inflação, as conspirações revelam a estreita relação entre todos esses elementos e sua importância para o desfecho militar. (p.07).

Assim, o período histórico seguinte consolida o regime ditatorial que impôs aos brasileiros duas décadas de privação e/ou limitação dos direitos civis, políticos e sociais, configurando um quadro de repressão às manifestações de caráter social anteriores ao golpe. Entretanto, as manifestações populares no final da década de 1970 produziram uma onda de greves inusitada no pós-64. Um conjunto de fatores, dentre eles as pressões advindas das condições externas, o agravamento do processo inflacionário, a crise social marcada por explosivas manifestações das massas populares, bem como a redefinição política da oposição contribuiu para a transformação do regime, no sentido de sua liberalização.

O percurso da “abertura”<sup>18</sup> política foi marcado por idas e vindas e o aparente patrocínio do Estado encobria a pressão das reivindicações sociais (Mendonça e Fontes, 1998). Assim, a crise econômica, a crise de legitimidade e movimentos de massa impulsionaram a chamada abertura.

Neste contexto, a convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte teve enorme destaque, pois a nova ordem constitucional ganhava contornos de uma alavanca

---

<sup>18</sup> Conforme Rodrigues (1990), a ABERTURA define-se como o processo político iniciado em 1974, visando à democratização do país. Adotou reformas institucionais, como a extinção do bipartidarismo e de atos de exceção. Muitos denominam sua fase inicial, quando foram relaxadas medidas de restrição à liberdade de expressão, de “distensão política” (p.83).

transformadora da sociedade brasileira. Representantes da sociedade civil exigem participação no processo constituinte, que se configura como uma possibilidade de assegurar o retorno dos direitos civis, políticos e sociais dos brasileiros. Conforme Rodrigues (1990), o processo constituinte representou o retorno da participação popular ao definir os destinos da nação, cristalizando o período de abertura política proposto pelo governo militar por pressão da sociedade civil.

Relativamente à educação, o artigo 205 da Constituição de 1989 destaca:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesta perspectiva, o Estado deveria assegurar a educação a todos os brasileiros, sendo destacado o papel da família na promoção e incentivo ao processo educativo. O dever do Estado no que se refere à Educação Especial está definido no Artigo 208, alínea III, que garante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Esta afirmativa segue a orientação dos documentos internacionais relativos ao atendimento ao portador de deficiência que indica a inclusão como uma tendência, sem, no entanto, definir formas de efetivação deste direito.

No que tange ao processo constituinte estadual, a participação popular e a pressão exercida pelos movimentos sociais viabiliza que alguns elementos relativos aos direitos do cidadão sejam garantidos, dentre eles os relativos às pessoas portadoras de deficiência.

A versão final do texto constitucional segue os princípios da Constituição Federal de 1988, no entanto, assegura na “letra da lei” uma maior participação por parte do Estado ao afirmar, no Artigo 199, inciso VII, ser “Dever do Estado” proporcionar atendimento educacional aos portadores de deficiência e aos superdotados. Cabe destacar o Artigo que trata da Educação Especial:

Art. 214 – O Poder Público garantirá educação especial aos deficientes, em qualquer idade, bem como aos superdotados, nas modalidades que se lhes adequarem.

§ 1º – É assegurada a implementação de programas governamentais para a formação, qualificação e ocupação dos deficientes e superdotados.

§ 2º – O Poder Público poderá complementar o atendimento aos deficientes e aos superdotados, através de convênios com entidades que preencham os requisitos do art. 213 da Constituição Federal.

§ 3º – O órgão encarregado do atendimento ao excepcional regulará e organizará o trabalho das oficinas protegidas para pessoas portadoras de deficiência, enquanto estas não estiverem integradas no mercado de trabalho.

No que tange aos objetivos da presente investigação, cabe salientar que os pressupostos educacionais que pautaram as políticas públicas para a Educação Especial no período de 1988 a 2002 no Estado estão intimamente relacionados com os princípios e diretrizes internacionais que orientam as políticas dos países em desenvolvimento. Entretanto, a Constituição Estadual ressalta pressupostos anteriores ao período Pós-Constituinte destacando-se a nomenclatura adotada nos termos da lei: “deficientes” e pessoas portadoras de deficiência, “superdotados” e não pessoas com altas habilidades e “excepcional”, para designar pessoas portadoras de deficiência mental. Implica inferir que a concepção adotada reluta em adotar o discurso da inclusão, pois nem mesmo refere que a modalidade de educação indicada para as pessoas portadoras de deficiência seja nas escolas regulares ou vinculadas ao ensino comum.

Destaca-se no texto da lei a proposição de que sejam utilizados convênios com entidades da sociedade civil para dar conta de complementar o atendimento às pessoas portadoras de deficiência, seguindo o exposto no artigo 213 da Constituição Federal. Tal artigo define os termos para utilização de recursos públicos por entidades comunitárias que realizem trabalho filantrópico voltado às pessoas portadoras de deficiência. Assim, a sociedade civil co-responsabiliza-se, juntamente com o Poder Público Estadual para com a educação das pessoas portadoras de deficiência.

## **4. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

### **4.1. Histórico das políticas voltadas para a Educação Especial**

Considera-se significativo enfatizar que o conceito de políticas públicas adotado nesta investigação está relacionado com estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. Neste sentido, as estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social, incluindo-se aí a educacional. As políticas refletem-se nas características e funções propostas para o sistema educacional e estão representadas pelas ações desenvolvidas pelos governos.

Procurando elementos históricos que contribuam para com a elucidação da questão de políticas educacionais, reporto-me ao Brasil-Colônia, pois encontramos os primeiros registros de atendimento escolar ao deficiente físico no Estado de São Paulo, junto à irmandade da Santa Casa de Misericórdia, em idos de 1600, em caráter de instituição especializada particular (Mazzotta, 1996), a idéia de que, as pessoas portadoras de deficiência, tendo “alma”, necessitam da compaixão dos semelhantes que se dedicam à caridade, pois são “alvos da misericórdia divina”.

Encontramos em registros que datam de 1854, mostrando as primeiras iniciativas do governo central, na figura do então Imperador Dom Pedro II, em atender aos deficientes visuais, criando-se o Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Meninos Surdos-Mudos, posteriormente na República denominados respectivamente: Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional da Educação dos Surdos. Com a criação destes dois órgãos, abriu-se espaço para discussão da educação dos portadores de deficiência e registra-se que, em 1883, o Imperador convocou, sob o tema “currículo e formação de professores para cegos e surdos”, o 1º Congresso de Instrução Pública. Constata-se, porém, que a segregação neste período ainda é indicada, e criam-se, portanto, espaços específicos para atendimento assistencial, médico e educativo, com a crença de que a reeducação seria uma das formas de minimizar as diferenças e inserir socialmente a pessoa portadora de deficiência (Mazzotta, 1996).

Nesse contexto, conforme Jannuzzi (1992), já no Brasil-Império encontramos registros que apontam que “a sociedade de então já se protegia juridicamente do adulto deficiente na

Constituição de 1824 (Título II, art. 8º, item 1º), privando do direito político o incapacitado físico ou moral”.

Ainda durante o Império surge o Serviço de Higiene e Saúde Pública ligado ao campo médico. Este Serviço, em alguns estados, como em São Paulo, teve repercussão na educação do deficiente mental, dando origem à inspeção médico-escolar a qual, em 1911, foi a responsável pela criação de classes especiais em escolas regulares e formação de pessoal para trabalhar com esta clientela (Mazzotta, 1996). Encontramos registros que ilustram as iniciativas nem sempre bem sucedidas para atendimento das pessoas portadoras de deficiência:

... no Estado de São Paulo, a preocupação com o atendimento educacional especializado do aluno excepcional parece ter se evidenciado em outubro de 1917, quando o Dr. Vieira de Mello, então chefe do Serviço Médico Escolar em São Paulo publicou na Gazeta Clínica um trabalho sobre a educação de “débeis mentais” na escola pública. Esta publicação suscitou a promulgação da Lei número 1.879, de 19/12/1917, que em seu artigo 39 criava, na capital, a primeira “escola de anormais”, que, entretanto, não chegou a ser instalada. (Mazzotta, 1982, p.59).

Retomando a proposta de buscar o resgate histórico, não obstante as iniciativas nem sempre levadas a termo, podemos, segundo estudiosos do período, definir o início do século como um período de tentativas de organização da assistência médico-pedagógica às pessoas portadoras de deficiência, especialmente os mentais, e de promoção e aperfeiçoamento de técnicos especializados para este atendimento. Nesse sentido, segundo Mazzotta (1982), o atendimento educacional especializado aos alunos deficientes visuais teve seu início com a Lei N.º 2.287 de 3/9/1953 que dispõe sobre a criação de Classes Braille nos cursos pré-primário, primário, secundário e profissional, na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país. Apenas em 1958, cria-se o Serviço de Educação de Surdos-Mudos com o intuito de atender aos deficientes auditivos e somente em 1960 se sistematiza o atendimento aos deficientes físicos. Em todo país se criam espaços específicos de atendimento aos portadores de deficiência, prioritariamente atendendo em nível médico-hospitalar e, em segunda instância, em nível pedagógico. Destacam-se, de forma acentuada, as instituições hospitalares com atendimento educativo, em especial voltado para o ensino da leitura, da escrita e das operações básicas de matemática, especializando-se também na profissionalização destes

sujeitos com o intuito de inseri-los na vida produtiva. Percebe-se que a preocupação central dos profissionais envolvidos com a formação dos deficientes está em compensar as dificuldades apresentadas pelos diferentes sujeitos de forma a torná-los o mais adaptados possível às exigências e expectativas do meio social.

A partir da segunda metade do século XX, registra Mazzotta (1996) que o atendimento aos deficientes mentais foi explicitamente assumido, em nível nacional, pelo governo federal, com a criação de campanhas voltadas para este fim. Trata-se, portanto, de estabelecer espaços sociais com o intuito de “conscientizar” a sociedade sobre a necessidade de se tratar (dar assistência) e educar (“treinar”) as pessoas portadoras de deficiência com Campanhas intituladas: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Decreto Federal N.º 42.728, de 3 de dezembro de 1957); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (Decreto Federal N.º 44.236, de 1 de agosto de 1958), posteriormente substituída pela Campanha Nacional de Educação de Cegos (Decreto N.º 48.252, de 31 de maio de 1960); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Decreto Federal N.º 48.961, de 22 de setembro de 1960). Pretendia-se, com campanhas realizadas em todo território nacional, tratar de questão tão complexa quanto a da deficiência, dando tratamento assistencial e pedagógico em espaços de isolamento, voltados para o treinamento/disciplinamento de pessoas portadoras de deficiência, com o intuito de promover a adaptação social esperada. A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME, foi instituída, por influência dos movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, ambas do Rio de Janeiro, com o apoio do Ministério da Educação e Cultura.

Desde então, segundo Mazzotta (1982,1996), Jannuzzi (1992) e Mantoan (1989), observou-se que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passaram a tratar da questão do atendimento educativo de pessoas portadoras de deficiência. Encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei N.º 4.024/61, um capítulo especial dedicado à Educação dos Excepcionais. Também a Lei N.º 5.692/71, em seu artigo 9º, previa “tratamento especial aos excepcionais”, colocando a questão em nível de ensino em escolas regulares. Na década de 1970, cria-se um órgão central vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com a finalidade de “promover em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (Mazzotta, 1996). Extinguem-se, neste período, as Campanhas Nacionais (Campanha Nacional de Educação de Cegos, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais,



Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro), revertendo ao novo órgão todos os recursos humanos, financeiros e patrimoniais destas.

Na década de 1980, reestrutura-se o Ministério da Educação, extinguindo-se o CENESP e instituindo-se o SESPE – Secretaria de Educação Especial (Decreto N.º 93.613, de 21 de novembro de 1986), com sede em Brasília. Em 1990 com nova reestruturação do Ministério, extingue-se a SESPE e as atribuições relativas à Educação Especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb (Decreto N.º 99.678, de 8 de novembro de 1990).

Nesse contexto, como fato marcante e determinante de políticas públicas, podemos referir-nos, em 1990, à Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. Participaram desta, governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas em todo o mundo. Os cento e cinquenta e cinco governos presentes subscreveram uma declaração ali aprovada, comprometendo-se em “assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos” (Shiroma et al, 2000). Os participantes, alarmados com o grande índice de analfabetismo no mundo, segundo Shiroma et al (2000), “pressionaram” o grupo dos nove países com maior taxa de analfabetismo (entre eles o Brasil), conhecido como “E9”, “a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien” (2000:56-57), bem como “seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educacionais articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos”, coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa. Inclui-se, neste espaço, a discussão sobre a educação dos portadores de deficiência, pois, segundo Torres (1999), referida por Shiroma, (2000), que resumiu as estratégias acordadas na Conferência, os governos comprometem-se a “dar atenção especial aos grupos desamparados e aos portadores de necessidades especiais” (p.58). A partir de então, o Projeto de governo passa a estar articulado aos desígnios firmados na Declaração de Jomtien e aos grandes interesses internacionais.

As políticas públicas voltadas para o atendimento às pessoas portadoras de deficiência, na década de 1990, tomam um novo rumo, impulsionadas pelos interesses internacionais. O

Brasil, por questões burocráticas do Ministério da Educação e Cultura (Carvalho, 1997), não participa da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, promovida pela UNESCO. Deste encontro, resulta a assinatura da Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais, referendada por mais de trezentos e noventa e dois representantes de vinte e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais com o objetivo de:

Promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo às que têm necessidades educacionais especiais (Declaração de Salamanca, p.2).

Imediatamente após a Conferência de Salamanca, o governo brasileiro respondeu anunciando a “Política Nacional de Educação Especial” (1994), bem como lançou inúmeras publicações voltadas para o atendimento em escolas regulares das pessoas com necessidades educativas especiais. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, N.º 9.394/96, que trata em seu Capítulo V da Educação Especial, aguardou-se pelo pronunciamento da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que definiria as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, cujo Parecer Normativo e Resolução datam de 2001 (Parecer N.º 17/2001 e Resolução N.º 2, de 11 de setembro de 2001).

#### **4.1.1. Conferência Mundial sobre Educação para Todos**

A Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” foi realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Participaram do evento 155 governos, agências ou organismos internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades de

destaque no âmbito educativo vindas do mundo inteiro. Os organismos internacionais que patrocinaram a Conferência foram: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial, formando uma Comissão Interagencial envolvida no acompanhamento dessa iniciativa.

Segundo Carvalho (1997), a Conferência reuniu cerca de 1500 participantes de 155 governos, cujos delegados, articulados com representantes de 20 organismos intergovernamentais e 150 ONGs examinaram, em 48 mesas redondas e sessões plenárias, os principais aspectos da Educação para Todos. Com o intuito de revisar e organizar os documentos e emendas elaboradas pelos delegados dos países foi eleita uma Comissão pela Conferência. Ao término do evento, os governos presentes assinaram uma Declaração Mundial e um Marco de Ação, comprometendo-se a garantir uma “educação básica de qualidade” para crianças, jovens e adultos. Conforme Carvalho (1997), o texto representa, por ter sido aprovado por aclamação, “o consenso mundial sobre o papel da educação fundamental e traduz-se em compromisso de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos”.

De acordo com Torres (2001), essa não era a primeira conferência internacional sobre educação em que eram colocadas metas de alfabetização e escolarização universal, pois desde a década de 1950 eventos eram promovidos no intuito de denunciar o grande número de pessoas no mundo sem acesso à escola e à aprendizagem formal e de anunciar medidas para solucionar a questão. Entretanto, a autora sustenta que “Jomtien não foi só uma tentativa de garantir educação básica – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – para a população mundial, mas uma tentativa de renovar a visão e o alcance dessa educação básica” (p.8).

Durante a década de 1990, a Educação para Todos serviu para delinear a execução de políticas educativas no mundo, principalmente em relação à educação básica. Ao longo da década, constituiu-se o Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos”, coordenado pela UNESCO e que realizou uma série de reuniões, regionais e globais, para avaliar o andamento do programa. Além disso, foram realizadas pesquisas, estudos de caso e estudos temáticos em diversos países, também sob coordenação da UNESCO.

Torres (2001) salienta, entretanto, que o caminho percorrido nessa década não é homogêneo nem linear, pois, enquanto em algumas frentes registraram-se importantes avanços, em outras há a paralisação e até um significativo retrocesso. Constatam-se importantes variações entre regiões, países e mesmo no interior desses. A autora considera até

que ponto se conseguiu avançar com relação à visão ampliada da educação básica acordada em Jomtien, já que a mesma não “entranhou” nas formulações nem nas ações das políticas e reformas educativas impulsionadas na década de 1990.

Nesse sentido, considera-se que grande parte da atenção voltou-se a incrementar o ingresso na escola primária e a reduzir as disparidades de gênero (masculino e feminino). A atenção prestada à satisfação das necessidades de aprendizagem, segundo Torres (2001), dos adultos e jovens excluídos do processo escolar formal foi muito menor. O próprio conceito de educação, na perspectiva da “visão ampliada” foi resultado de um complexo processo de discussão e negociação entre as agências que impulsionaram a Educação para Todos. Educação Básica foi um termo de consenso no qual se mesclam visões, prioridades e agendas de cada um dos organismos internacionais, dos países e dos inúmeros especialistas nacionais e internacionais que trabalharam nas inúmeras versões do documento.

#### **4.1.2. A situação da Educação Básica no mundo no início dos anos 1990**

A Declaração de Jomtien inicia apontando a situação da educação básica no mundo em 1990, salientando os mais de 100 milhões de crianças sem acesso à escola, dentre esses, 60 milhões de meninas. Aponta também os 960 milhões de adultos analfabetos funcionais<sup>19</sup>, dois terços deles, mulheres, além dos adultos à margem das informações e dos conhecimentos elementares necessários para melhorar a sua vida e a de seus familiares. Assim, segundo Torres (2001) e Carvalho (1997), a Conferência teve o mérito de chamar a atenção mundial para a importância e a prioridade da educação, especialmente da educação básica. Além disso, traz o conceito de educação básica como uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBAs) de crianças, jovens e adultos.

Torres (2001) aponta que as NEBAs foram definidas como aqueles conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes que, em cada caso e em cada circunstância e momento concreto, tornam-se indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades básicas em sete frentes, que seriam: a sobrevivência, o desenvolvimento pleno de suas capacidades, a conquista de uma vida e de um trabalho dignos, uma participação plena

---

<sup>19</sup> O conceito de analfabeto funcional compreende as pessoas que dizem saber ler e escrever, mas cujo manejo da língua escrita é insuficiente para utilizá-la com sentido na vida diária (Torres, 2001).

no desenvolvimento, a melhoria da qualidade de vida, a tomada de decisões conscientes e a possibilidade de continuar aprendendo.

Tal perspectiva considera que os diferentes grupos humanos possam ter variadas necessidades básicas de aprendizagem, bem como diferentes meios e maneiras de satisfazê-las. As NEBAs variam conforme o país, a cultura e os grupos sociais, de acordo com a raça, idade, gênero, cultura, religião, localização territorial, etc. e mudam ao longo do tempo, necessitando-se atualizar constantemente tanto conteúdos quanto modalidades de ensino. Assim, na satisfação das NEBAs, além da escola, intervêm outras instâncias educativas e ambientais como a família, a comunidade e os meios de comunicação.

Resumidamente, as estratégias definidas pela Conferência foram:

- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos, reconhecendo que têm necessidades de aprendizagem diferenciadas, exigindo conteúdos, métodos e modalidades de ensino e de aprendizagem diferentes;
- Dar prioridade a meninas e mulheres;
- Dar atenção especial aos grupos desamparados e às pessoas com algum tipo de deficiência, facilitando sua aprendizagem e corrigindo as desigualdades educativas impostas a elas;
- Concentrar a atenção mais na aprendizagem que em aspectos formais, buscando alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- Valorizar o ambiente para a aprendizagem, chamando atenção para a necessidade de certas condições materiais, físicas e emocionais essenciais para se aprender;
- Fortalecer a articulação das ações, reconhecendo as obrigações que o Estado e as autoridades educacionais têm em proporcionar educação básica para toda população;
- Ampliar o alcance e os meios da educação básica, adotando uma visão ampliada da educação básica.

Segundo Carvalho (1997), tais estratégias aplicam-se, na íntegra, embora não tenham tido esse propósito, à educação das pessoas portadoras de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. No entanto, destaca a autora que para concretizar o que está proposto na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e oferecer realmente uma educação de qualidade para todos, sem discriminações, a escola precisa romper com certas práticas e concepções centenárias arraigadas ao contexto social e institucional. Mas acredito que somente no que tange à comunidade escolar não seja suficiente para dar conta de sustentar tais mudanças e recorro ao texto da própria Conferência que aponta, além de inúmeros objetivos e metas, também alguns requisitos capazes de auxiliar na concretização do proposto:

- Gerar um contexto de políticas de apoio no campo econômico, social e cultural.
- Mobilizar recursos financeiros públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento voltados para a educação básica são os melhores investimentos que podem ser feitos para a população e o futuro do país.
- Fortalecer a solidariedade internacional, promovendo relações econômicas justas e equitativas para corrigir as disparidades econômicas entre nações, priorizando o apoio aos países menos desenvolvidos e com menores rendas, eliminando os conflitos e as disputas para garantir um clima de paz.

#### **4.1.3. As respostas à Declaração Mundial sobre Educação para Todos**

Torres (2001) considera que a iniciativa de Educação para Todos encontrou eco no mundo todo, principalmente entre os governos e organismos que decidem as políticas nos países em desenvolvimento. Entretanto, apesar da grande difusão e de suas publicações iniciais, a Educação para Todos não teve uma penetração nas esferas intermediárias do setor educativo e não chegou a tocar os docentes e a população em geral. Aponta, ainda, a autora, que os documentos da Educação para Todos “prestavam-se a diferentes a variadas leituras, podendo derivar-se deles tanto uma transformação profunda do setor educativo, como a reprodução ampliada do mesmo, no máximo revestindo-o com novas terminologias e com esse manto de inovação fictícia, que provocam as ‘modas’ no âmbito da educação” (Torres, 1993, p.).

As diferentes “leituras” da Educação para Todos que tenderam a sobressair e a serem traduzidas em políticas e programas, apegaram-se mais à tradição da conservação e da melhoria que ao desafio de reestruturar e transformar. A legislação, atrevo-me a dizer, prima por indicar formas de melhoria da educação já existente e se omite ao propor transformações estruturais que poderiam levar a mudanças efetivas. Principalmente quando se trata da Educação Especial, qualquer melhoria, por menor que seja, precisa contar com a transformação de concepções, com a ruptura de práticas arraigadas, com a reestruturação da organização de um ensino que não conta com a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Para atender às NEBAs de pessoas portadoras de qualquer deficiência é preciso mais do que a conservação e a melhoria do já existente, é preciso abraçar o desafio de transformar, de mudar. Como romper com as barreiras para a aprendizagem?

De acordo com Torres (2001), a Educação para Todos deu um passo significativo ao reconhecer que todos – crianças, jovens e adultos – têm necessidades básicas de aprendizagem para resolver e que estas estão interligadas, integrando desse modo, sob o conceito de educação básica, tanto a educação de crianças como a de adultos, tanto a educação escolar como a extra-escolar. Salienta, no entanto, que, na prática, tudo se reduziu à infância e à educação dos “desamparados, desfavorecidos, sem assistência, carentes, vulneráveis, em situação de risco e o foco ficou na pobreza. Exemplifica com as políticas de “discriminação positiva” e os programas compensatórios que tiveram o auge na década de 1990, no âmbito das políticas sociais e, principalmente, das políticas educativas. Torres (2001) considera que:

Por outro lado, o “foco na pobreza” acabou focalizando e reduzindo a própria educação, a política educacional e a reforma educativa à educação dos mais pobres, como se os problemas da educação e a necessidade de “melhorar a qualidade” fossem unicamente de responsabilidade da educação pública e, dentro desta, da educação dos mais pobres, e como se a transformação da instituição escolar (e do próprio ensino público) fosse possível à margem da consideração e da construção de um projeto educativo nacional (p.34).

Nesse sentido, a “visão ampliada” ficou em grande parte na formulação e no papel, pois as políticas educativas continuaram sendo estabelecidas eminentemente como políticas e reformas escolares. Quando se trata da Educação Especial, não basta atender aos mais necessitados, é preciso alterar toda uma crença social calcada na discriminação e no preconceito, além de romper com a visão de educação associada à educação formal e de aprendizagem associada à escola.

#### **4.1.4. Declaração de Salamanca e encontros decorrentes**

Diante do quadro de alianças internacionais que apontam para a necessidade de reestruturação das políticas voltadas para a Educação Especial no país, parte-se da análise de alguns documentos selecionados que dizem respeito à legislação nacional e do Estado do Rio Grande do Sul, conforme segue: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN,

Lei N.º 9.394/96, Plano Nacional de Educação, Parecer N.º 17/2001 e Resolução N.º 02/2001 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação e Parecer N.º 441/2002 e Resolução N.º 267/2002 da Comissão Especial de Educação Especial do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Conforme estudos de Mazzotta (2001), Silva e Vizim (2003), Carvalho (1997), Carvalho (2002a) e Minto (2000), busquei elementos para aprofundamento das questões propostas, enfatizando o estudo comparativo da legislação nacional e bases normativas do Estado do Rio Grande do Sul.

Destaco, ainda, que a Educação Especial assumiu, na política educacional brasileira, um caráter assistencial que tem sido uma de suas características recorrentes. Conforme Silva (2003), o fortalecimento dos atendimentos através de organizações privadas sem fins lucrativos, filantrópicas ou assistenciais, bem como as suas interferências nas decisões do poder estatal, marcam o pensamento hegemônico na constituição de políticas públicas nesta área. O discurso legitimado do assistencialismo caracteriza os trabalhos desenvolvidos pelo chamado “terceiro setor” (setores privados não-lucrativos), marcados pelo discurso da necessária solidariedade para com a grande margem de excluídos e pela responsabilidade de toda sociedade para com as pessoas marginalizadas. Portanto, considerando tal perspectiva, a população aprende a reivindicar diretamente às organizações não-governamentais, ignorando a responsabilidade do poder público para com a garantia de que os direitos sociais desencadeiem ações e políticas voltadas para as necessidades das pessoas portadoras de deficiência ou com necessidades especiais.

Assim, ao mesmo tempo em que se busca garantir o direito do portador de deficiência à oferta de educação especial, apontada como dever constitucional do Estado, no artigo 58, parágrafo segundo, da LDBEN, o artigo 60 aponta que “*os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público*”. Acentua-se o compromisso em oferecer a Educação Especial, direito social do cidadão, mas com ênfase no apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos. Mais uma vez cabe à sociedade definir, apontar e encaminhar o atendimento das necessidades especiais dos indivíduos com algum tipo diferenciado de demanda em nível socioeducativo. Naturaliza-se o fato de que há um limite para com os deveres do Estado no atendimento às demandas específicas de alguns cidadãos, dependendo



das condições apresentadas pelos mesmos, fato que, de certa forma, contradiz a noção de direitos do cidadão de terem suas necessidades educativas atendidas pelo poder público.

Assim, entendo que a concepção de Educação Especial subjacente aos textos legais referidos manifeste um caráter essencialmente individualista ao tratar das necessidades educacionais com base nas condições dos sujeitos e não no dever do Estado em oferecer condições de aprendizagem para todos. Há uma grande demanda de portadores de deficiência sem qualquer tipo de atendimento educacional, apesar de ser direito garantido constitucionalmente e expresso na legislação referente à Educação Especial. Considera-se que o fenômeno da exclusão, segregação e alijamento do processo socioeducativo ainda estão fortemente presentes ao tratar de indivíduos com qualquer tipo de necessidade diferenciada, apontando-se o próprio indivíduo como responsável por tal situação.

#### **4. 2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N.º 9.394/96 e o lugar destinado à Educação Especial**

O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei N.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, reflete concepções de diferentes grupos que travaram no Congresso Nacional, durante o processo Constituinte, disputas no sentido de garantir que seus interesses, por vezes corporativos, estivessem apontados, direta ou indiretamente, nos artigos que compõem a legislação. Como segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, antecedida pela Lei N.º 4.024/61 e Lei N.º 5.692/71<sup>20</sup>, a Lei N.º 9.394/96 tramitou por oito anos e por dois mandatos presidenciais até ser aprovada pelo Congresso, retratando, em algumas partes, a política adotada pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Ressalta-se, também, que o texto da referida lei contém partes que tiveram como origem as formulações de setores ligados à defesa da escola pública que atuaram na sua elaboração.

Ao retomar os textos produzidos após a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases, encontramos diversos autores que tratam de apontar aspectos da nova lei os quais acentuam ou corroboram com concepções já existentes e algumas rupturas referentes a práticas e/ou conceitos vigentes desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei N.º 4.024/61).

---

<sup>20</sup> A Lei N.º 5.692/71 é considerada uma Lei da Educação que reformula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N.º 4.024/61, não se constituindo, portanto, como uma Lei de Diretrizes e Bases.

Segundo Demo (1997), a LDB apresenta retrocessos e avanços previstos ou condizentes com um processo moroso e, conforme salienta, antiquado, advindo de um Congresso Nacional antigo e de certa forma inflexível a algumas inovações. O fato de se ter vivenciado que o Projeto de Lei encaminhado pelo senador Darci Ribeiro tenha sido aprovado em detrimento do Projeto da Sociedade Brasileira já diz muito do desenrolar das forças políticas conservadoras que atuaram no país desde o Brasil-Colônia.

Carvalho (1997) assinala o trâmite do período Constituinte, no qual a Educação Especial, citada apenas como um artigo da proposta da nova lei passa a ser entendida como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais” (LDBEN, p.25). Como modalidade de educação, a Educação Especial perpassa toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior, concepção inovadora no que diz respeito ao atendimento das pessoas portadoras de deficiência. Creio que tal concepção procura romper, pelo menos na letra da lei, com a idéia de uma educação “paralela” ou “à parte” dos sistemas de ensino, pois abrangeria e permearia a educação como um todo.

Ferreira (1998) aponta que o fato da Nova Lei “reservar um capítulo exclusivo para a Educação Especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras” (p.7). Considera o referido autor, no entanto, que o fato em si não assegura serem garantidos os direitos das pessoas portadoras de deficiência. Uma análise mais aprofundada reflete a política neoliberal, pois representa um dos recursos muitas vezes utilizados por seus administradores, no intuito de “enfraquecer” a noção de direitos adquiridos através da lei pela idéia de “inaplicabilidade” das mesmas.

Demo (1997) considera que o texto contém aspectos significativos para a Educação Especial, pois constitui desdobramentos dos itens da Constituição Federal (1988). Salienta, assim como Carvalho (1997) e Ferreira (1998), que a flexibilidade dos critérios para admissão e promoção escolar possam ser benéficos para a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais. Algumas propostas de organização curricular do ensino formal refletem esta concepção de flexibilidade dos tempos e espaços escolares que possibilitariam uma maior adequação do ensino aos diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Tal proposta, dessa maneira, constituiria importante elemento para favorecer a permanência e avanço na aprendizagem das crianças e jovens portadores de deficiência e com decorrentes necessidades educativas especiais.

A Educação Especial na Lei N.º 9.394/96 toma a concepção de educação inclusiva proposta por diversos organismos internacionais o que implica uma nova postura da escola comum, ao propor ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. Nesse sentido, há uma adequação da escola às necessidades de aprendizagem dos diferentes indivíduos, procurando atender às decorrentes necessidades educativas especiais. Tal idéia se insere, obviamente, nas práticas institucionais contraditórias que apontam para a convivência de diferentes concepções de educação.

Entendo que os avanços no que diz respeito à ampliação da abordagem de educação inclusiva contraponha-se à idéia de redução de recursos para as políticas sociais conforme propõe a concepção neoliberal vigente nas propostas de governo. Essa contradição, percebida na educação como um todo, refletirá, obviamente, na educação de pessoas portadoras de deficiência em processo de escolarização. Ferreira (1998) sinaliza que “os discursos de educação para todos e da escola inclusiva ocorrem num contexto de exclusão social ampliada, o que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas denominadas portadoras de necessidades especiais” (p.14), o que só acentuaria a necessidade de uma análise dessas contradições contextualizadas de forma ampliada.

#### **4.2.1. Plano Nacional de Educação**

Minto (2000) faz uma análise das formas como o tema da Educação Especial foi tratado na LDB, Lei N.º 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação (Proposta do Executivo do Congresso Nacional – PNE/MEC e Proposta da Sociedade Brasileira – PNE/PSB) e apresenta algumas considerações com o objetivo de subsidiar as discussões sobre essa modalidade educacional. Considera tal autor o inegável avanço que significou a Educação Especial ser concebida como uma modalidade da educação escolar a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. No entanto, considera que o fato da Proposta do PNE/MEC ter sido aprovado venha referendar a intenção do governo de consolidar a política adotada na LDB, aprofundando-a. Quando trata de cada uma das propostas, Minto (2000) assinala que:

... o PNE/MEC se utiliza de uma estrutura discursiva que pode ser sintetizada por meio das seguintes características: dados informativos, constatações irrefutáveis, considerações questionáveis, tentativas de responsabilizar outros (que não os governantes) por mazelas educacionais reconhecidas e ausência perene de análises que denotem ou, pelo menos, sugiram relações de causa e efeito. Enfim, prevalece a ênfase na desresponsabilização do Estado e a tentativa de “amenizar” ou “naturalizar” os problemas detectados. Tal quadro é alinhavado pela inexistência de uma previsão de financiamento condizente com a atenção exigida por essa complexa modalidade educativa. (p.24)

Já a Proposta da Sociedade Brasileira, para o referido autor representou:

... o ponto de partida para um diagnóstico lúcido, mostrando a crise educacional brasileira que atinge também a Educação Especial, tanto em termos quantitativos como qualitativos. A Educação Especial é aqui concebida com os mesmos objetivos da educação geral e incluída em todos os níveis e modalidades de ensino da educação regular. Este PNE explicita a defesa clara de princípios éticos voltados para a busca de igualdade e de justiça social, pois fruto de um processo de elaboração que buscou contemplar método e conteúdo de forma participativa e democrática, assim como pretende que seja sua implementação. (p.24)

Segue ainda Minto (2000) apontando que o PNE/PSB preocupa-se com a articulação de políticas das várias áreas para garantir os direitos sociais das pessoas com necessidades educativas especiais ou pessoas portadoras de deficiência, além de rever paradigmas e concepções para preservar e desenvolver suas potencialidades, evitando a duplicação de recursos.

Nessa perspectiva, conforme texto do Plano Nacional de Educação, Lei N.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001), a diretriz atual para a Educação Especial é a da plena integração que se desdobra, fundamentada na Constituição Federal de 1988, no direito à educação e no direito de receber essa educação, sempre que possível, junto às demais pessoas nas “escolas regulares”. Apesar de apontar de forma explícita o direito à educação, há ressalvas quanto ao acesso à escola regular por parte das pessoas portadoras de deficiência, pois se destaca o termo “sempre que for possível” sinalizando para casos em que esta possibilidade possa não ser provável. Ao mesmo tempo, não se explicita qual o critério para definir as possibilidades de frequência à escola regular, o que pode e tem sido frequentemente interpretado como avaliação das possibilidades do indivíduo portador de deficiências.

Recairiam sobre a população de pessoas portadoras de deficiência as razões dos encaminhamentos para as escolas e classes especiais, visto que o PNE contém poucas metas de aumento de volume de recursos para a educação.

Nesse sentido, inúmeros termos apontam, no texto, a necessidade de se “ressalvarem os casos de excepcionalidade”, justificativa imediata para o não-atendimento por parte da escola regular de tal clientela. Mas não estamos tratando da educação das pessoas portadoras de deficiência? Alguns seriam, portanto, mais diferentes que outros? Tais interrogações, obviamente, se sustentam na leitura crítica da realidade do deficiente no decorrer da história, de acordo com os aspectos socioeconômicos e culturais de cada local. No Brasil, principalmente, falar de direito à educação é algo relativamente recente, merecendo um olhar bem mais complexo em termos das relações que se estabelecem no cotidiano referentes às políticas públicas voltadas para a população marginalizada.

O Plano Nacional ainda aponta as possíveis situações de organização do atendimento às pessoas portadoras de deficiência: participação em classes comuns, salas de recursos, salas especiais ou escolas especializadas. Nesse sentido, apenas descreve as possibilidades já existentes no sistema de ensino, sem propor maiores rupturas ou reestruturações na lógica adotada até então. No entanto, ao tratar dos dados estatísticos existentes referentes à Educação Especial enfatiza que “o conhecimento da realidade é bastante precário”. Aponta que não existem estatísticas completas sobre a realidade brasileira que se refiram ao número de pessoas portadoras de deficiências, com ou sem necessidades educacionais especiais e muito menos sobre a forma de atendimento destinada a essa clientela. Registra-se que, na Região Sul do país, 58,1% dos municípios ofereciam Educação Especial no ano de 1998. Desse total, apesar de 48% dos estabelecimentos de ensino serem da rede pública estadual e oferecerem a modalidade de Educação Especial, consta que 53,1% da clientela era atendida pela rede privada. Remete-nos tal dado a avaliar as reais intenções do Estado em arcar com as demandas de atendimento da Educação Especial, pois não se problematiza tal aspecto, tomando-o como dado que expressa uma realidade imutável.

Segundo o documento, predominam, no atendimento às pessoas portadoras de deficiência, as “classes especiais” (38% do total) e o número de crianças e jovens com algum tipo de necessidade educacional especial matriculado em escolas regulares, com atendimento pedagógico complementar não supera os 5%. Ainda se ressalta que 62% dos atendimentos registrados estão localizados nas escolas especializadas.

Destacam-se, no texto do Plano Nacional de Educação, as tendências atuais dos sistemas de ensino no que se refere à Educação Especial descritas, sinteticamente, da seguinte forma: integração/inclusão em classes regulares e, se não for possível, em escolas especializadas; serviço de apoio e orientação por parte das escolas especiais às escolas regulares; qualificação dos professores do Ensino Fundamental e expansão da oferta dos cursos de formação e especialização destinados aos professores. Resultariam tais tendências, em um grande avanço, pois estariam apontando para a garantia de atendimento à diversidade humana. Seria possível indicar, dessa forma, que a escola inclusiva resultaria de um processo que envolveria a “boa vontade” da comunidade local ao tratar das demandas decorrentes do processo de escolarização de pessoas com formas diferenciadas de aprender. Certamente tal perspectiva se insere no contexto da realidade complexa que fundamenta a integração/inclusão social de sujeitos portadores de deficiência; no entanto, o investimento por parte do poder público na garantia de formas de manutenção das medidas de redimensionamento físico/estrutural, programas efetivos de formação continuada para os educadores, dentre outras necessidades, requerem bem mais do que “boa vontade” por parte da população, requer investimentos financeiros destinados às mudanças.

Constata-se, ainda, segundo o texto do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), que, ao tratar da efetivação de medidas inclusivas o Estado, é categórico ao afirmar que:

Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. (...) O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração.(p.124)

Constata-se, mais uma vez, a responsabilização da sociedade para com a inclusão ao apontar a “sensibilização” do ambiente escolar como um dos fatores para uma “perfeita integração”. Sem discutir o conceito do termo “perfeita integração” (O que seria uma integração perfeita?), vamos verificar que a União, o Estado Nacional, aparece como uma das instâncias responsáveis por proposição de políticas voltadas para a Educação Especial, dividindo (será que na mesma medida?) as responsabilidades com as Unidades da Federação e com os municípios.

Ao mesmo tempo, há uma centralização de poder por parte do Estado ao indicar que “a União tem um papel essencial no planejamento e direcionamento da expansão do atendimento”, assumindo, assim, a função de gerenciador de demandas. Percebe-se um constante tencionamento entre a centralização/descentralização que a União propõe ao se colocar no lugar de quem é responsável pelo planejamento e, ao mesmo tempo, como aquela que divide as responsabilidades para com o financiamento com a sociedade civil (Peroni, 2003, Soares, 2001).

Ao analisar os objetivos e metas expostas no Plano Nacional de Educação, uma primeira leitura enfatiza a utilização de termos recorrentes no texto como “parceria”, “consórcios”, “apoio adicional”, “cooperação”, entre outros que sinalizam a direção do financiamento das políticas públicas voltadas para a Educação Especial. A colaboração, inclusive com recursos, de diferentes órgãos do Poder Público vinculados à saúde, assistência e promoção social, bem como as parcerias com organizações não-governamentais e “convênios” intermunicipais indicados como alternativas para atendimento da demanda, seria, segundo o documento, “uma forma de garantir o atendimento da clientela”. Nesse sentido, caberia à sociedade organizada, a efetivação dos direitos sociais, aqui relativos ao acesso à educação. Historicamente, conforme análise precedente, a Educação Especial brasileira sempre esteve vinculada ao atendimento oferecido por parte da sociedade organizada, conforme visto anteriormente no texto, a qual acabou, por caridade, filantropia ou mesmo falta de recursos, assumindo as responsabilidades para com esta parcela da população. Destaco aqui que a crítica centra-se nas parcerias, uma vez que a articulação dos diversos setores da administração pública para o financiamento da educação e da Educação Especial seria desejável.

O referido Plano reafirma, ainda, que:

Certas organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais de crianças especiais, têm, historicamente, sido exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da educação infantil. Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nesta tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais (Brasil, 2001, p.126).

Sem negar, certamente, o papel das associações de pais na luta pelo atendimento às pessoas portadoras de deficiência, e reconhecendo a existência de instituições com sério compromisso para com a Educação Especial, caberia aqui problematizar a relação do Estado, da União, como responsável legal pela efetivação do direito à educação. A análise crítica, portanto, que precede e sustenta a leitura do texto do PNE/MEC precisa vir permeada com elementos que contextualizem aspectos histórico-sociais e econômicos do momento político do país.

#### **4.2.2. Plano Estadual de Educação (Proposta)**

A proposta de Plano Estadual de Educação (2003) vem sendo discutida, elaborada e reelaborada no âmbito da sociedade gaúcha no intuito de possibilitar a participação na tomada de decisão no que tange aos níveis e às modalidades de ensino. Quanto à Educação Especial cabe sinalizar um trecho inicial do Diagnóstico (parte integrante do texto do PEE) que aponta para a concepção teórica que embasa a proposta:

As necessidades especiais como fenômeno humano individual e social são determinadas, em parte, pelas representações socioculturais de cada comunidade, em diferentes tempos e pelo nível de desenvolvimento científico, político e econômico dessa sociedade. Ao longo da sua história, sempre foram marcadas por rejeição, discriminação e preconceito.

Nessa perspectiva, o texto retoma a construção, ao longo da História, do conceito de deficiência e faz um breve resgate do tratamento dado ou das práticas legitimadas, no decorrer do tempo, às pessoas portadoras de deficiência. Salienta-se que conceitua como “necessidades especiais” aos portadores de deficiência, adotando a mesma nomenclatura utilizada no Plano Nacional de Educação (2001), embasada em documentos internacionais.

O PEE retoma, a seguir, que em 1994 o Brasil demonstrou concordância com a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais, optando pela “constituição de um sistema educacional inclusivo”, concordando com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). Contextualiza que, em tais documentos acordados, foram estabelecidos



princípios que buscam resgatar e garantir a cidadania das pessoas com necessidades especiais, assegurando-lhes o direito de acesso, permanência e êxito no Sistema Educacional e, ainda, o fortalecimento do processo de sua inclusão em todas as esferas sociais.

Assim, o texto aponta para a necessidade de redimensionar concepções e práticas relativas aos portadores de deficiência, pois acordos internacionais demandam uma mudança em termos sociais. As políticas educacionais, portanto, estarão voltadas para a educação inclusiva e visando ao atendimento das necessidades educacionais especiais tanto no atendimento em escolas especiais (classes especiais ou salas de recursos) quanto em escolas regulares.

O documento ainda sinaliza que, em 1968, segundo o levantamento estatístico nacional, 59,1% dos municípios do Brasil não ofereciam Educação Especial. Aponta que, na Região Sul, 58,1% dos municípios já ofereciam essa modalidade de educação, destacando-se o estado do Paraná com o mais alto percentual de atendimento na área, chegando a atingir 83,2%.

Cabe assinalar que o texto indica que um levantamento nacional realizado em 1998 constatou que 48,2% dos estabelecimentos que atuavam na área de Educação Especial eram estaduais; 26,8%, municipais; 24,8%, particulares e 0,2%, federais (Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar, 1998, MEC/INEP). Percebe-se que há uma valorização de números de atendimentos realizados pelo Estado e que, apesar de haver apontado que o percentual de pessoas portadoras de deficiência gire em torno de 10% da população do Estado, tal comparativo não se destaca no desenvolvimento do texto.

Segue ainda o PEE, apontando que, no Rio Grande do Sul, o atendimento feito aos alunos<sup>21</sup> com necessidades contabilizava, em 2002:

---

<sup>21</sup> Estes dados não explicitam a realidade das pessoas com necessidades especiais no estado do Rio Grande do Sul, uma vez que os números acima se referem aos dados dos alunos matriculados regularmente nas escolas.

TABELA 07 - Matrícula em educação especial por dependência administrativa – 2002

	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Estadual	3.425	92
Municipal	1.900	-
Federal	-	-
Particular	5.847	18
Total	11.172	110
Fonte: DEPLAN/Divisão de Pesquisa e Avaliação Institucional/SE/RS		

A tabela acima apresenta dados de forma geral, sem definir o tipo de atendimento e a qualidade do mesmo com relação ao tipo de ensino ministrado. A maioria dos atendimentos é feita por instituições privadas, subentende-se que subvencionadas pelo Estado.

Apesar de apontar que os resultados preliminares do Censo Escolar MEC/INEP, referentes ao ano de 2003, apontam para um acréscimo de 7,46% nas matrículas, em relação ao ano anterior, o texto destaca que:

Entretanto, no Rio Grande do Sul, não existe ainda o pleno cumprimento da legislação no sentido de universalizar o atendimento de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. Existe uma necessidade premente de que se qualifique a escola nos aspectos de gestão, recursos humanos, condições arquitetônicas e curriculares para que esta, gradativamente, possa constituir-se numa escola inclusiva.

Assim como os documentos referentes à legislação educacional do Estado aprovados pelo CEED, o PEE destaca como imperativa uma mudança em nível cultural que aponte para a

inclusão enquanto princípio social, sem, no entanto, deixar de realizar as mudanças necessárias na escola regular para que acolha a “todos”, garantindo a sua aprendizagem.

O texto legal ainda indica que “a inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede de ensino regular não implica, de forma alguma, o término ou a desativação das escolas especiais. Tais escolas sempre serão necessárias, devido à variedade de casos ocorrentes na educação especial”. Nessa perspectiva, destaca que o tratamento a ser dado ao portador de deficiência dependerá de diferentes fatores, indicadores do tipo de atendimento educacional que cada pessoa receberá.

A seguir, o texto menciona a necessidade das escolas operacionalizarem em seus planos político-pedagógicos a inclusão escolar de modo que todos os alunos, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade. Relaciona-se este indicativo com as orientações internacionais expressas em diferentes documentos que apontam para uma escola inclusiva (Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, entre outras).

Conforme se percebe em documentos nacionais (Resolução CEB N.º 02 – de 11 de setembro de 2001 e Parecer CEB N.º 17 – de 03 de julho de 2001) e em documentos estaduais (Resolução N.º 267 e Parecer N.º 441 ambos de 10 de abril de 2002) há uma ênfase na formação de professores como elemento significativo da transição esperada para a escola inclusiva. Ao referir-se a esta questão, o PEE sinaliza que:

No entanto, para que isso aconteça, é essencial a formação de recursos humanos aptos ao atendimento da demanda das necessidades educacionais especiais, desde o nascimento até a idade adulta, ou até sua parcial ou total autonomia. Os professores especializados devem estar qualificados para identificar alunos em suas singularidades, diferenciando os portadores de deficiências daqueles que possuem dificuldades de aprendizado comuns, como problemas de dispersão e atenção, ou problemas disciplinares, de forma que a prática perversa de colocar nas classes especiais todos os inadaptados à escola acabe. Não só os professores precisam ser preparados, mas é indispensável, também, que lhes seja disponibilizado o material adequado.

Nesse sentido, o professor é destacado como elemento importante para que a inclusão deste alunado aconteça na prática. Quando se fala em inclusão, pressuponho que a aprendizagem esteja implícita neste conceito, uma vez que a escola tem a função social de possibilitar aos educandos acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade. Assim, a mudança metodológica em termos de teoria de ensino e compreensão dos processos de aprendizagem favorecerá não apenas às pessoas portadoras de deficiência, mas qualquer aluno matriculado na escola regular.

Quanto aos objetivos e às metas apontadas pelo PEE, destacam-se:

- Articular ações a fim de promover educação a portadores de necessidades educacionais especiais em escolas regulares em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como em salas de recursos, em classes especiais ou em escolas especializadas.
- Flexibilizar os currículos, metodologias de ensino, recursos didáticos e processos de avaliação, tornando-os adequados ao aluno com necessidades educacionais especiais de todas as ordens, em consonância com o projeto político-pedagógico da escola.
- Suprir as Coordenadorias Regionais de Educação com profissionais habilitados nas diferentes áreas da educação especial, para auxiliar as escolas a darem o necessário a alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

Tais objetivos sinalizam para a necessária inclusão do portador de deficiência, apontando, além da escola regular, também escolas e classes especiais e salas de recursos como possibilidades de atendimento.

Para finalizar:

O texto do PEE cumpre seu papel de estabelecer as políticas de Educação para os próximos dez anos, a partir da vontade emanada de diferentes setores da comunidade gaúcha que, durante alguns meses, reunidos em assembléias em todo o Estado, indicaram, sugeriram, discutiram caminhos e decidiram por possibilidades que lhes pareceram as ideais para este momento. A importância deste plano advém justamente de tal metodologia. Este não é um plano de governo e sim um plano de Estado, pois é a participação da sociedade que lhe dá legitimidade.

O referido trecho enfatiza a necessária participação da sociedade gaúcha na elaboração do Plano Estadual de Educação. Acredito que a sociedade deva, além de elaborar, também controlar, acompanhar e avaliar as políticas educacionais e penso que a participação no

âmbito estadual no que diz respeito ao processo de elaboração do PEE tenha deixado a desejar, pois poderia abranger um número bem maior de participantes. Destaca-se que a participação da sociedade não substitui a responsabilidade do Estado para com a implementação das políticas voltadas para a Educação Especial.

## **5. INVESTIGAÇÃO REALIZADA**

### **5.1. Objeto de estudo**

A presente investigação analisa as políticas públicas por meio das demandas estimadas, os dados de oferta, os documentos orientadores divulgados pelos órgãos estaduais responsáveis pela efetivação do direito à educação no Estado do Rio Grande do Sul, considerando-se a área da Educação Especial: Secretaria Estadual de Educação (SE), Conselho Estadual de Educação (CEED) e Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Estado do Rio Grande do Sul (FADERS), no período de 1988 a 2002. Nesse sentido, identifica os pressupostos educacionais que pautaram as políticas públicas para a Educação Especial no Estado, bem como relaciona os dados referentes à oferta de atendimento com as políticas públicas dirigidas à Educação Especial no mesmo período, identificando o tipo de relação existente entre os dados estatísticos e as políticas públicas divulgadas pelos órgãos competentes.

### **5.2. Questões de pesquisa**

Pautando-me nestas reflexões, assinala as seguintes questões para o desenvolvimento da pesquisa aqui relatada:

- Que tratamento tem sido dado às ofertas de atendimento para a Educação Especial, nos documentos oficiais do Estado do Rio Grande do Sul?
- Que concepções de Educação Especial subjazem às propostas expressas nos textos legais referentes às políticas educacionais para a área?
- Que relações podem ser identificadas entre as ofertas de atendimento e as políticas públicas divulgadas pelos órgãos competentes?

### **5.3. Objetivos do estudo**

Assim sendo, traço os objetivos que indicam os passos seguidos na evolução da pesquisa:

- Analisar as demandas estimadas e os dados de oferta de atendimento divulgados pelos órgãos oficiais do Estado do Rio Grande do Sul referentes à Educação Especial;
- Identificar os pressupostos educacionais que pautaram as políticas públicas para a Educação Especial no período de 1988 a 2002 no Estado;
- Relacionar os dados de oferta de atendimento divulgados com as políticas públicas dirigidas à Educação Especial no mesmo período.

### **5.4. Proposta Metodológica**

A proposta metodológica que embasa e presente investigação encontra-se associada aos estudos de caráter qualitativo realizados nas últimas décadas nas pesquisas educacionais. Tal abordagem, em seus princípios metodológicos não inviabiliza o exame de dados quantitativos, mas prioriza e enfatiza qualitativamente a análise de tais dados sob o ponto de vista da atribuição de sentido por parte do investigador. O investigador, portanto, descreve, interpreta ou atribui sentido, articulando-os com o contexto histórico, cultural, econômico e social vigente em determinado período.

Assim, para fins deste estudo, a análise documental constituiu-se como a base metodológica, pois conforme Laville & Dione (2001):

Entre as fontes impressas, distinguem-se vários tipos de documentos, desde as publicações de organismos que definem orientações, enunciam políticas, expõem projetos, prestam conta de realizações, até documentos pessoais, diários íntimos, correspondência e outros escritos em que as pessoas contam suas experiências, descrevem suas emoções expressam a concepção que têm de si mesmas (p.166).

Dessa forma, ainda segundo os autores, a utilização de documentos impressos publicados possibilita que se possa realizar uma triagem, criticá-los e avaliar sua qualidade em função dos objetivos da pesquisa, codificando-os ou categorizando-os. Assim, segundo os autores, dificilmente se pode traçar um limite entre a coleta e a análise, pois só o fato de categorizar já significa interpretar e analisar. Resumidamente, pode-se inferir que a coleta de informações aponta para o agrupamento de documentos, descrição ou transcrição de seu conteúdo.

Assim, considerando-se a análise de conteúdo como estratégia utilizada na investigação, constituíram procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa: leitura e releitura de documentos, assinalação de trechos considerados significativos para o desenvolvimento dos objetivos da pesquisa, organização/classificação dos documentos por atribuição de sentido e importância para análise e sistematização dos dados sob a forma de registro escrito. A ordem para realização de tais procedimentos não foi única, uma vez que a dinâmica da investigação permite que as ações possam ser realizadas de forma concomitante.

Nesse sentido, durante o desenvolvimento da pesquisa tive a possibilidade de realizar uma visita à residência de uma colega que desempenhou funções gestoras na Secretaria Estadual de Educação do Estado, junto à Divisão de Educação Especial. Tal encontro justificava-se, inicialmente, para que pudesse coletar materiais impressos referentes ao período em que esta esteve atuando em cargos gestores na SE. No entanto, acabou configurando-se como uma entrevista informal, uma vez que, ao selecionar os materiais, muitas informações foram sendo trazidas e viabilizaram uma maior compreensão do período em questão, bem como de dados não divulgados, mas que fizeram parte do contexto em determinado período. Além deste encontro, também realizei visitas a pessoas que exercem funções profissionais junto à SE, ao CEED e à FADERS, em seus locais de trabalho.

As entrevistas ocorreram, entretanto, de forma aberta, pautadas nos objetivos da pesquisa e com registro dos pontos centrais e orientações quanto a novos pontos para investigação, sob a forma de diário de campo. Não houve preocupação em gravá-las. Fato semelhante ocorreu na FADERS e no CEED, quando compareci para conversar com colegas que exerceram funções gestoras durante o período investigado. As entrevistas informais possibilitaram compreender o ponto de vista de quem esteve efetivamente atuando e que participou da elaboração de propostas para o atendimento da clientela da Educação Especial.



Desde o início da investigação, a questão da demanda permeou a análise, mas, como é de domínio público, não se conta com dados estatísticos referentes à demanda por Educação Especial no país. A pesquisa discute, portanto, a oferta e a inferência de demandas, considerando o material impresso coletado e os contatos realizados durante o desenvolvimento da pesquisa. Conforme Odeh (2000):

Nos países do hemisfério sul não se conhece nem o número de crianças com deficiências em idade escolar, nem os números precisos daquelas que recebem algum tipo de atendimento educacional, seja este na forma de educação especial ou dentro da escola regular (Helander, 1994; Hegarty, 1993). Assim, são utilizadas estimativas baseadas em levantamentos e estudos-amostras feitos em alguns países (Jönsson, 1992-1993). (p.28)

Neste contexto, o reconhecimento de uma demanda pode ser obtido apenas de forma inferencial, pois não há o conhecimento do percentual da população e nem mesmo dados sobre as características e necessidades de atendimento por parte do poder público.

A investigação proposta pressupôs, também, uma breve análise da estrutura, organização e funcionamento dos três órgãos estaduais responsáveis pela Educação Especial no Rio Grande do Sul: SE, CEED e FADERS. Através dos documentos publicados, no período investigado, pelos três órgãos, em seus níveis legais, técnicos ou orientadores, procurou-se conhecer os registros históricos referentes à Educação Especial no Estado. Foram considerados documentos legais aqueles referentes ao marco constitucional (Constituição do Estado do Rio Grande do Sul), marco legal (Planos Estaduais de Educação) e marco normativo (Leis, Portarias e Decretos dos Poderes Legislativo e Executivo, Resoluções, Pareceres e Indicações do CEED), bem como documentos orientadores da SE. Em anexo se encontra um elenco de documentos utilizados para análise como fonte de consulta.

Importante salientar que os dados contidos nos documentos-referência dos marcos constitucional e legal representaram a base da análise, visto que esses se constituem em políticas públicas para a Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul. Também as Resoluções, Pareceres e Indicações do CEED receberam o mesmo tratamento já que apontam políticas públicas para o Sistema Estadual de Ensino.

A documentação publicada pela SE, CEED e FADERS no que tange à Educação Especial não representa um contingente muito amplo, mas de qualquer forma foi necessário

trabalhar com alguns critérios para seleção dos textos a serem analisados e optei por aqueles registros que tiveram “visibilidade pública” durante o período estudado, além dos indicados nos momentos de entrevistas informais.

Os documentos orientadores publicados pela SE, bem como os representativos da FADERS, possibilitaram a compreensão da concepção de Educação Especial presente, além de indicarem propostas de intervenção concretas para a clientela atendida. As orientações não se constituem como políticas, mas são representativas na medida em que possibilitam a circulação de propostas enunciativas das concepções vigentes.

A minha condição profissional possibilitou que a pesquisa fizesse parte de meu cotidiano, uma vez que, como professora e supervisora, pude inúmeras vezes discutir, descobrir, informar e informar-me sobre novos elementos ou aspectos ainda não considerados no desenvolvimento da investigação.

Inicialmente, parti dos materiais já conhecidos relativos a políticas públicas e propostas na área da Educação Especial, lendo, relendo e analisando sob outros aspectos e procurando desenvolver os objetivos a que me propunha. Além desse “resignificar” constante, pude ir acrescentando outros materiais que me eram indicados nas inúmeras visitas e entrevistas informais que realizei no intuito de melhor conhecer o tema a que me propus investigar. Interessante como os caminhos da investigação se constituem, pois uma ação leva à outra e a busca leva à procura de novas informações.

Assim, profissionais vinculados às instituições de interesse para esta pesquisa foram sendo indicados e pude manter contatos que me permitiram conhecer, informar, descobrir, analisar e avaliar sob diferentes pontos de vista. E as análises foram-se constituindo com base nas discussões com profissionais que acabaram tornando-se “informantes-chave” para a investigação proposta. A análise dos documentos ganhou vida a partir do redimensionamento proporcionado por quem “vivenciou” a implantação e a implementação das propostas junto aos órgãos investigados. As relações foram se estabelecendo e, além de uma maior compreensão, também inúmeras outras questões foram surgindo ao longo do caminho. Procurei explicitá-las a fim de guiar outros estudos sobre a temática.

## **6. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO**

### **6.1. Histórico das Políticas Públicas para Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul**

No Estado do Rio Grande do Sul, algumas iniciativas privadas isoladas caracterizam o início do atendimento educacional às pessoas portadoras de deficiência, como o Instituto Pestalozzi, criado em 1926 por um casal que introduziu a “ortopedagogia das escolas auxiliares”, segundo Mazzotta (1996). Este mesmo autor afirma que, em 1927, o Instituto Pestalozzi foi transferido de Porto Alegre para Canoas (RS) como internato especializado no atendimento de pessoas portadoras de deficiência mental. O Instituto funciona em regime de internato, semi-internato e externato e atende a seus alunos, em grande parte, mediante convênios com instituições públicas estaduais e federais.

A educação das pessoas portadoras de deficiência no Estado do Rio Grande do Sul, em caráter público estadual, só entra em pauta no ano de 1954, com a criação do Serviço de Orientação e Educação Especial (SOEE), vinculado à Secretaria Estadual de Educação e Cultura, em Porto Alegre. Criado pela Lei N.º 2.346, de 23 de janeiro de 1954, o SOEE resultou, segundo Pitta e Danesi (2002), do empenho de um grupo de professoras da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado. Inicialmente destinava-se ao atendimento de crianças e adolescentes portadores de deficiências, constituindo-se num marco por ter iniciado esse tipo de atendimento e pela influência exercida sobre outros serviços que foram criados posteriormente pelo Governo do Estado.

Com base na iniciativa estadual, expande-se a ampliação das entidades de atendimento e o Serviço de Orientação e Educação Especial atua como formador do contingente de profissionais que irá atuar com a clientela portadora de deficiências. Os esforços no sentido de garantir atendimento educacional às pessoas portadoras de deficiência se ampliam e se criam as classes e escolas especiais particulares por meio de convênios, bolsas de estudo, cedência de professores especializados e orientação técnica. Em alguns casos o Estado cedia os professores, o governo municipal cedia o prédio e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais -APAE, muito atuante já desde esse período, completava com o apoio comunitário.

Pelo Decreto N.º 17.750, de 31 de dezembro de 1965, a Secretaria de Educação e Cultura passa por uma reestruturação, constituindo-se a Divisão de Educação Especial, sendo vinculada ao Departamento de Ensino Primário da mesma Secretaria. Além das atribuições já exercidas pelo SOEE, como diagnóstico e tratamento de casos, educação, orientação a pais e professores, foram reforçados princípios que já estavam anteriormente inseridos como mobilização de recursos assistenciais, por intermédio do entrosamento com órgãos estaduais e federais, criação de condições para elaborar revisões periódicas dos planos educacionais além de outras.

Pitta e Danesi (2002) trazem dados referentes ao ano de 1967 que resultam de um levantamento feito pela Divisão de Educação Especial sobre a rede de instituições no Rio Grande do Sul para educação dos portadores de deficiência. Segundo esse levantamento, havia 28 escolas especiais, assim distribuídas: 14 estaduais, 3 municipais e 11 particulares. Já as classes especiais totalizavam 110, sendo 97 no âmbito estadual, 11 em escolas municipais e 2 em escolas particulares. O número total de alunos atendidos chegava a 2.645 educandos, sendo que destes 2.074 eram portadores de deficiência mental, 297 de deficiência auditiva, 139 de deficiência visual e 135 de deficiência física. Os mesmos dados totalizam 235 professores em escolas especiais e 110 professores nas classes especiais em escolas regulares.

A partir de 1971, a Divisão de Educação Especial foi incorporada ao Departamento de Educação Especializada que pertencia ao Departamento de Ensino Primário da Secretaria Estadual de Educação e Cultura. O referido Departamento assumiu as funções de planejamento, controle e avaliação da Educação Especial no estado. O Departamento desenvolveu um esforço a partir desse ano no sentido de promover articulações com instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul, objetivando incluir cursos relativos à área da Educação Especial em seu programa de ensino.

Alguns projetos dirigidos às pessoas portadoras de deficiência deram origem a três centros em 1972: Centro de Terapia Ocupacional de Porto Alegre (COPA), Centro de Educação Complementar para Deficientes da Audição e da Linguagem (CECDAL) e Centro de Educação Complementar para Deficientes Visuais (CECDEVI). Conforme Oliveira (1994), em 1971, a Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul instalou Comissão Especial para estudar o problema do “excepcional” no estado, funcionando de outubro de 1971 a junho de 1972. Uma das sugestões apresentadas pela Comissão Especial foi a criação de uma Fundação Nacional do Excepcional, idéia defendida pela Federação Nacional das Associações de Pais e

Amigos dos Excepcionais – FEDERAPAE, a qual incentivou o Poder Público Estadual a criar a Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional – FAERS, atual FADERS.

Com a criação, em 1973, da FAERS o Departamento de Educação Especializada permaneceu sem atividades no campo da Educação Especial, uma vez que suas atribuições foram absorvidas pela Fundação recém criada. No ano de 1991, a Secretaria de Educação e Cultura voltou a implantar um departamento com atribuições semelhantes àquelas da fundação instituída em 1973. Segundo Pitta e Danesi (2002), no ano de 1995, a mesma secretaria é reestruturada, passando a trabalhar neste campo através da Divisão de Educação Especial, pertencente ao Departamento Pedagógico (DEE/DP). O departamento, então, objetiva promover cursos e eventos, visando à qualificação de professores em diversas áreas de deficiência e também em altas habilidades, além da implantação de projetos em escolas da capital e interior do estado. Além disso, também presta orientação às escolas e classes especiais nas salas da rede regular de ensino.

No período de 1988 a 2002, considerada a delimitação do presente estudo, a Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul, no que tange à oferta de atendimento e às políticas públicas, vincula-se à Secretaria Estadual de Educação (SE), ao Conselho Estadual de Educação (CEED) e à Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Estado do Rio Grande do Sul (FADERS). A estes três órgãos, considerando a dinâmica que envolve o contexto econômico, social e cultural de cada momento histórico no Estado, cabe encaminhar discussões, demandas, propostas e elaboração de políticas educacionais voltadas para a Educação Especial. Torna-se importante ressaltar que ao CEED cabe definir orientações gerais e diretrizes, portanto, elaborar e orientar políticas públicas, além disso, autorizar o funcionamento de escolas e o exercício de suas atividades, além de acompanhar e fiscalizar as instituições do Sistema Estadual. A SE formula, executa e implementa políticas, tendo que, para tal, seguir as orientações normativas do CEED. Tanto a SE quanto o CEED formulam políticas no Estado do Rio Grande do Sul. A FADERS foi inserida nesse estudo pelo papel desempenhado ao longo da história no Estado do Rio Grande do Sul, pela luta constante por políticas e propostas que visem a atender as demandas da Educação Especial.

Cabe, portanto, analisar cada um desses órgãos no âmbito da Educação Especial, considerando sua história, mas também discutindo a atual contribuição de cada um no que se refere à oferta e à implementação de políticas públicas voltadas para a Educação Especial.

## 6.2. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SE)

A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, órgão responsável pelas demandas em termos educacionais do Estado, abrange a totalidade das escolas estaduais e privadas, bem como todas as escolas municipais cujos municípios não constituam sistemas de ensino<sup>22</sup>. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa foram investigadas as escolas da rede estadual de ensino.

Cabe destacar que, até 1996, a área de jurisdição do Sistema Estadual de Ensino abrangia as escolas públicas estaduais e municipais e as escolas privadas de educação pré-escolar, ensino fundamental e ensino médio. A partir de 1996, a possibilidade de criação de sistemas municipais muda esta configuração. Fazem parte do Sistema Estadual as instituições públicas estaduais, as escolas privadas de ensino fundamental e médio e as escolas públicas municipais e escolas privadas de educação infantil localizadas em municípios que não possuem sistema municipal.

Considerando-se as reestruturações presentes em cada momento histórico, a atual Secretaria conta com um contingente de profissionais capacitados nas áreas técnico-administrativas e educacionais, organizados em Departamentos Pedagógicos (DP), responsáveis pela orientação das escolas no que se refere aos níveis e às modalidades de ensino. O Departamento Pedagógico da Divisão de Educação Especial (DPEE) tem como funções articular, organizar, orientar e propor ações de formação pedagógica do contingente de profissionais das escolas do Estado, entre outras ações.

Baptista (2003), ao analisar as políticas de Educação Especial na Região Sul, aponta a legislação aprovada pelo Conselho Estadual de Educação como balizadora das práticas a serem implementadas pela Secretaria de Educação do Estado, visto que este órgão representa o executor das políticas definidas pelo governo. Cabe aqui a sinalização da necessidade de se buscar compreender as relações estabelecidas entre as políticas aprovadas pelo governo estadual, com base nos Pareceres e Resoluções do CEED, e a efetiva implementação das mesmas por parte dos órgãos responsáveis por sua consolidação, no caso, a SE.

---

<sup>22</sup> Dos 494 municípios do Estado do Rio Grande do Sul, 104, até o momento, constituem-se como sistemas de ensino, gozando de autonomia com relação ao CEED.

### 6.2.1. Oferta de Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul

A presente investigação procurou resgatar documentos que registrassem a oferta, bem como as orientações e as políticas da SE, no intuito de compreender as relações existentes nesse contexto. Para tanto, as informações obtidas em entrevistas informais possibilitaram uma análise dos documentos orientadores, uma vez que, cada texto, cada registro, pode ser precedido do “olhar de quem vivenciou” a elaboração do mesmo junto aos órgãos responsáveis pela proposição de políticas públicas. As dificuldades, as faltas de registros, de dados, de informações puderam ser contextualizadas com base em dados percebidos por quem esteve presente no interior da Secretaria de Educação em parte do período investigado por este trabalho.

Neste sentido, a ausência de dados constatada durante a coleta e a hipótese de que talvez não houvesse uma continuidade em termos de propostas educacionais em gestões diferentes, associa-se à descontinuidade identificada pelos profissionais entrevistados.

Como dados preliminares, aponta-se que, em 1998, a rede estadual de ensino contava com 4.877 pessoas portadoras de deficiência sendo atendidas em escolas ou classes especiais. Tais dados representam um avanço se considerarmos os registros referentes ao ano de 1988<sup>23</sup>, que sinalizam 4.092 atendimentos de pessoas atendidas pela rede estadual de ensino. Nesta década, o crescimento no número de atendimentos teve um avanço pouco significativo, considerando a demanda estimada em termos populacionais de pessoas portadoras de deficiência.

Com o intuito de organizar didaticamente os dados coletados, são apresentados os documentos e os registros, mantendo-se os títulos, em negrito, e indicando datas, sob a forma que segue:

**Listagem de Escolas com Classes Especiais (s/d):** 102 escolas distribuídas pelas diversas Delegacias de Ensino e classificadas por Área de Atendimento, ou seja, Deficiência Mental, em sua maioria, e Deficiência Auditiva.

---

<sup>23</sup> Dados do INEP/MEC/1990.

**Escolas Estaduais onde funcionam Salas de Recursos (1998):** este documento está organizado considerando as Delegacias de Educação (DE), antiga nomenclatura adotada para designar as atuais Coordenadorias Regionais de Educação, e está datado de 1998. Das 39 regiões, por Áreas de Atendimento, ou seja, por deficiência, cita 66 escolas em que funcionam salas de recursos.

Os documentos são referidos nas entrevistas com profissionais da Secretaria de Educação como dos poucos localizados no período de transição de governo<sup>24</sup>. Dois profissionais sinalizam a falta de dados de oferta de atendimento, e um deles aponta que uma das ações iniciais da gestão 1999-2002 foi coletar dados sobre as escolas com atendimento especializado na área da Educação Especial sobre os diferentes tipos de atendimento pedagógico (escola especial, classe especial e sala de recursos, bem como classes regulares com presença de pessoas portadores de deficiência). Tal fato parece sinalizar uma descontinuidade entre gestões de diferentes partidos, o que, de certa forma, ocasiona rupturas e falta de articulação por parte da SE.

**Listagem de Escolas de Ensino Especial (1999):** indica nove escolas estaduais, com dados de endereço, que atendem exclusivamente a pessoas portadoras de deficiência.

O documento é apontado como uma das primeiras ações por parte dos profissionais responsáveis pelo Departamento Pedagógico da Divisão de Educação Especial, no sentido de localizar as escolas estaduais que atendem a pessoas portadoras de deficiência. Ressalta-se que a listagem de escolas se refere ao município de Porto Alegre.

---

<sup>24</sup> Período de transição de Governo Estadual: 1994 – Antonio Britto (PMDB) e 1998 – Olívio Dutra (PT).



**Levantamento do Atendimento Educacional Especializado oferecido pelo Estado do Rio Grande do Sul durante a gestão de 1999-2002:** identificou escolas especiais, escolas com classes especiais e escolas com salas de recursos, bem como o número de alunos atendidos sob cada modalidade. Além das modalidades já mencionadas também foram citados alunos atendidos em classes de Supletivo (atual Educação de Jovens e Adultos) e turmas de EJA em escolas regulares.

O documento visa a situar o atendimento educacional oferecido pelo Estado às pessoas portadoras de deficiência na gestão (1999-2002) e aponta, de forma geral, os atendimentos realizados. Não há qualquer relação entre as demandas estimadas e a oferta de atendimento, assim como não se relacionam os dados com as políticas públicas para a Educação Especial. Ressaltam-se, no levantamento de oferta, os tipos de atendimento oferecidos por parte do Estado.

**Escolas com Atendimento em Educação Especial por Microrregião<sup>25</sup> (s/d):** refere-se ao atendimento de escolas regulares aos alunos da Educação Especial, em Porto Alegre, e indica nove escolas na Microrregião 1, quatro escolas na Microrregião 2, oito escolas na Microrregião 3, oito escolas na Microrregião 4, dez escolas na Microrregião 5, oito escolas na Microrregião 6, uma escola na Microrregião 7 e doze escolas na Microrregião 8, totalizando 60 estabelecimentos estaduais, municipais ou privados para atendimento de pessoas portadoras de deficiência.

Apesar de não haver indicação de data no documento que aponta as escolas que atendem a pessoas portadoras de deficiência por Microrregião, no município de Porto Alegre, segundo relato de profissionais consultados na SE, o documento foi elaborado no período de

---

<sup>25</sup> As Microrregiões são divisões regionais, por bairros próximos, do município de Porto Alegre. Microrregião 1: Bairros Farrapos, Higienópolis, Passo D'areia, Jardim Ipiranga, Santa Maria Goretti, Cristo Redentor. Microrregião 2: Bairros Sarandi e Rubem Berta. Microrregião 3: Bairros Vila Jardim, Jardim Sabará, Morro Santana, Bom Jesus, Jardim do Salso, Mário Quintana. Microrregião 4: Bairros Agronomia, Partenon, Cel. Aparício Borges, Vila João Pessoa, São José, Santo Antonio. Microrregião 5: Bairros Cristal, Glória, Medianeira, Nonoai, Santa Tereza. Microrregião 6: Bairros Cavahada, Vila Nova, Lami, Tristeza, Ipanema, Vila Assunção. Microrregião 7: Bairro Restinga. Microrregião 8: Bairros Floresta, Auxiliadora, Mon't Serrat, Centro, Bom Fim, Menino Deus, Azenha, Partenon.

1999-2002. A oferta está associada ao tipo de atendimento oferecido pela escola, como escolas especiais, classes especiais e salas de recursos e às deficiências indicadas pela SE como especificidades de cada escola. No documento aparece uma escola na Microrregião 1 com atendimento a pessoas com problemas de aprendizagem. A interpretação de tal dado fica a cargo dos leitores e supõe-se que sejam pessoas com necessidades educacionais especiais, mas não-portadoras de deficiência. Nos documentos analisados por este trabalho é a única sinalização de atendimento não-vinculado a deficiências.

**Dados do Censo Escolar 2001 (INEP):** Apontam no Estado, 150 estabelecimentos com alunos portadores de necessidades educativas especiais integrados em salas comuns com Salas de Recursos e 186 estabelecimentos sem Salas de Recursos. Quanto ao número de alunos matriculados, o documento aponta 4.096, dos 21.155, matriculados na rede estadual de ensino, em escolas e classes especiais, sendo a maioria (13.969) atendidos pela rede privada. Cita-se como número de alunos matriculados por nível de atendimento: 2.413 em creches/estimulação precoce; 5.105 em Pré-escolas; 2.681 em Classes de alfabetização; 8.656 no Ensino Fundamental; 74 no Ensino Médio; 643 na EJA e 1.583 na Educação Profissional.

O Censo Escolar tem sido utilizado como dado de referência em inúmeros estudos, pois, de certa forma, expressa números informados por cada escola diretamente ao MEC, sem passar pelo “filtro” representado pelo Poder Público Estadual. Se formos considerar os dados estimados pela OMS, 10% da população do Estado do Rio Grande do Sul representaria aproximadamente 700.000 pessoas; dessas, 21.155, estariam matriculadas nas redes de ensino, estando 4.096 vinculadas à rede estadual de ensino. Analisando os dados sob esta perspectiva, torna-se evidente que o atendimento oferecido não dá conta da demanda estimada, mesmo se considerarmos apenas crianças e jovens em idade escolar, pois, no que diz respeito ao Ensino Fundamental, conta-se com 8.656 matrículas.

**Levantamento de Porto Alegre da Educação Especial (s/d):** classifica as escolas por área de atendimento, sendo três escolas especiais, 30 escolas com classes especiais e oito escolas com salas de recursos na Área de Deficiência Mental. Também aponta três escolas com classes especiais e uma com sala de recursos na Área de Surdez; cinco salas de recursos na Área de Deficiência Visual e uma classe especial na Área de Deficiência Múltipla.

Chama a atenção a quantidade de documentos que se referem à cidade de Porto Alegre, pois os levantamentos mais detalhados se referem ao município. Quando discutia com uma profissional da SE sobre a forma de coleta de dados relativos à Educação Especial no Estado, mais de uma vez a via telefônica foi apontada como instrumento utilizado para coleta de dados. Tal fato precisa ser considerado, pois as informações adquiridas por esta via e que servem como base dos dados dependem do critério de quem coleta, uma vez que se pressuponha a concepção e entendimento por parte dos envolvidos no recolhimento de informações. Mais de um documento aponta dados relativos ao município de Porto Alegre e nem sempre há coincidência entre eles. Exemplificando, o documento acima aponta 30 escolas com classes especiais, enquanto que o registro das escolas de Porto Alegre por Microrregião indica 36 escolas, no período de 1999-2002, com classes especiais para atendimento de pessoas portadoras de deficiência. Observe-se o registro que segue:

**Levantamento do Atendimento Educacional Especializado oferecido pelo Estado do RS em Porto Alegre (s/d):** refere-se às classes especiais e aponta 31 escolas na Área de Deficiência Mental; três escolas na Área de Deficiência Auditiva, uma escola na Área de Deficiência Múltipla, uma na de Altas Habilidades e uma na de Síndrome de Autismo. O mesmo documento indica salas de recursos: nove salas de recurso na Área de Deficiência Mental, uma na de Deficiência Auditiva, e cinco salas na Área de Deficiência Visual. Registram-se ainda três escolas especiais especializadas em Deficiência Mental.

Como se percebe, o documento acima sinaliza para 31 escolas com classes especiais, diferenciando-se na forma de registro dos outros dois analisados. Há também um destaque especial para três escolas especializadas em atender a pessoas com deficiência mental em

Porto Alegre, dado que coincide com os apontados no documento abaixo, referente à 1ª Delegacia de Ensino, atual 1ª CRE, responsável pelo município de Porto Alegre.

**Levantamento sobre Educação Especial no Estado por Delegacia de Educação (s/d):** tabelas organizadas por DE, em que constam as 39 regionais apontando os números de escolas, classes e salas de recursos, distribuídas por deficiência. Segue abaixo tabela ilustrativa referente à 1ª DE:

1) Número de classes especiais e número de alunos atendidos:

<b>Deficiência/ Síndrome</b>	<b>Número de Classes Especiais</b>	<b>Número de alunos:</b>
Deficiência Mental	32 em 31 escolas	318
Surdos	07 em 02 escolas	49
Deficiência Múltipla	02 em 01 escola	09
Autismo	02 em 01 escola	07
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>383</b>

2) Número de salas de recursos e número de alunos atendidos:

<b>Deficiência:</b>	<b>Número de Salas de Recursos</b>	<b>Número de Alunos</b>
Deficiência Mental	09 em 09 escolas	229
Surdos	01 em 01 escola	04
Cegos	11 em 03 escolas	41
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>274</b>

3) Escolas Especiais e número de alunos atendidos:

<b>Deficiência</b>	<b>Número de Escolas</b>	<b>Número de Alunos</b>
Deficiência Mental	03	429
<b>TOTAL</b>	<b>03</b>	<b>429</b>

4) Outros atendimentos:

A) Supletivo: Surdos: 28 alunos freqüentando o 1º Grau; Cegos: 25 alunos no 1º Grau e 23 no 2º Grau

B) Turmas em escola regular para alunos com Altas Habilidades e/ou Talentosos

Há uma totalização por categoria e por Delegacia e não um total de todos os tipos de atendimento.

Tal levantamento se assemelha ao documento já sinalizado por este estudo, no entanto apresenta mais dados em seus registros, pois aponta a oferta de atendimento por “Delegacia de Educação”. Um dos pontos que chama a atenção diz respeito à ausência de totalização dos dados nos documentos analisados, já que os mesmos são apresentados por região do Estado, por Microrregião do município de Porto Alegre, por tipos de atendimento e usando diferentes referências, mas sem utilizar-se de totalização de oferta. A aparente secundarização destes dados pode ser indicativa de inconsistência e também apontar para uma possível desvalorização dos dados, considerando apenas a oferta como representativa do atendimento. A visível depreciação e inconsistência podem ser apontadas como estruturais no processo de desvalorização e secundarização da Educação Especial percebido nas relações entre demanda estimada, oferta de atendimento e ações da SE.

**Matrícula Inicial da Educação Especial por ano de nascimento (Censo Escolar 2002 – SIED/MEC):** material distribuído quando da discussão referente à elaboração do Plano Estadual de Educação. Reproduz-se uma das tabelas abaixo:

<b>Níveis/ Modalidades de Ensino</b>	<b>Menos de 4 anos</b>	<b>4 a 6 anos</b>	<b>7 a 14 anos</b>	<b>15 a 17 anos</b>	<b>Mais de 17 anos</b>
<b>Creche/Estimulação Precoce</b>	<b>31</b>	<b>26</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Pré-escola</b>	<b>9</b>	<b>82</b>	<b>320</b>	<b>33</b>	<b>73</b>
<b>Classes de Alfabetização</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>163</b>	<b>72</b>	<b>116</b>
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>0</b>	<b>26</b>	<b>1127</b>	<b>291</b>	<b>434</b>
<b>Ensino Médio</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Educação de Jovens e Adultos/Supletivo</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>50</b>
<b>Educação Profissional</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>140</b>

Analisando os documentos, destaca-se a classificação realizada em termos de deficiência/síndrome e o tipo de atendimento destinado (escola, classe especial ou sala de recursos). Como todo levantamento, trata de quantificar numericamente os alunos e a forma como estão sendo atendidos, sem, no entanto, desconsiderar a dimensão dinâmica com que tais dados fluem, representando um determinado momento histórico. A oferta de Educação Especial oscila numericamente entre o oferecimento de vagas nas escolas e classes especiais, em sua maioria, destacando-se, também, os atendimentos em salas de recursos, o que representaria, de certa forma, a inclusão desses alunos nas escolas regulares.

Há, como se percebe, uma disparidade entre os dados de documentos do mesmo órgão, que poderão, no entanto, representar coletas em diferentes momentos ou com uso de instrumentos diferenciados. Conforme sinalizado por profissionais que atuaram nos órgãos investigados, os procedimentos relativos à coleta de dados referentes à Educação Especial encontram dificuldades pautadas pela variabilidade conceitual acerca do sujeito da Educação Especial, pela complexidade que envolve os procedimentos diagnósticos e pela inexistência de equipes preparadas que disponham de padrões minimamente compartilhados.

## 6.2.2. Propostas da SE para a Educação Especial no RS

Atualmente, o RS está entre os Estados que possuem as melhores taxas de escolarização líquida do país, atingindo 94,16% do Ensino Fundamental e 47,34% do Ensino Médio (dados FEE e SIE-RS-1999). É considerado, também, o Estado que mais investe em Educação, com a aplicação de 35% da Receita Líquida de Impostos. Esses dados não foram, no entanto, fruto de uma única gestão, mas representam um perfil histórico relativo ao espaço da educação no universo político do Estado, o que tem, necessariamente, desdobramentos quanto às dimensões social e cultural.

Em relação à educação de pessoas portadoras de deficiência, as iniciativas do Poder Público datam de 1954, conforme já sinalizado e representam a criação de órgãos responsáveis e com forte organização política no sentido de articular-se com outras entidades que possam sustentar financeiramente as propostas. Nesse sentido, sinalizam-se as articulações com instituições de ensino superior para formação e qualificação de profissionais, bem como com associações representativas de pessoas com diferentes deficiências que acabam suprimindo as ausências do Poder Público.

Durante o período investigado (1988-2002), percebe-se claramente dois momentos distintos em termos de proposição de políticas: um período no qual há uma tendência da perspectiva mais “tradicional” das políticas públicas para a área, com predomínio de teor assistencialista e com ênfase nas “parceiras” com as instituições privadas; um momento mais recente, no qual parece predominar a proposição de políticas com base na participação e a mobilização popular. Os períodos estão representados por diferentes gestões e momentos políticos diferenciados no Estado<sup>26</sup>.

No período de 1988-1998, as diretrizes que orientam as políticas educacionais para a Educação Especial acompanham o modelo preponderante que sinaliza a supremacia do atendimento clínico com relação ao atendimento educacional em escolas e classes especiais. Os documentos analisados referem uma preponderância de atendimentos clínicos vinculados aos procedimentos e encaminhamentos usuais por parte da SE.

---

<sup>26</sup> Governadores do Estado do RS: 1986 - Pedro Simon (PMDB); 1990 - Alceu Collares (PDT); 1994 - Antonio Britto (PMDB); 1998 - Olívio Dutra (PT) e 2003 - Germano Rigotto (PMDB).

No período de 1999-2002, o Poder Público Estadual afirmou a concepção de política educacional que embasaria as propostas decorrentes, assim sinalizando:

“A Política Educacional no Rio Grande do Sul é o desdobramento, na rede pública estadual, do projeto de radicalização da democracia, através da participação da comunidade escolar na formulação, gestão e fiscalização das políticas públicas para o setor. Essa política, que tem como pressupostos a educação como um direito de todos e a educação para o desenvolvimento, está reformulando o espaço escolar, tornando-o um espaço permanente de ensino-aprendizado. Cada um destes pressupostos se articula em torno de cinco eixos fundamentais: democratização do acesso, democratização do conhecimento, democratização da gestão, valorização dos trabalhadores em Educação, financiamento e regime de colaboração”. (Folders do Governo do Estado).

Cabe breve análise dos princípios que fundamentam as propostas políticas. Iniciemos pela Democratização do Acesso, que se expressa pela emancipação dos excluídos da escola, independente de faixa etária, cor, gênero e opção sexual. Proclama-se nesse princípio a ampliação e a qualificação do acesso à educação de “pessoas portadoras de necessidades educativas especiais”. Sem entrar no mérito da terminologia utilizada, pois considero inadequado “portar uma necessidade”, há aí uma opção por garantir que os direitos de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência sejam respeitados no âmbito das políticas educacionais. Também o princípio de democratização do conhecimento ou garantia de aprendizagem para todos assinala a possibilidade de conectar-se com os fundamentos da Educação Especial, pois aponta para elementos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, viabilizando que se discuta o direito à aprendizagem de todas as crianças e jovens no contexto da escola regular.

Nessa gestão se formou a Constituinte Escolar<sup>27</sup>, lançada em abril de 1999, que se caracterizava como um amplo movimento de participação popular na definição das políticas públicas de Educação. Através de reuniões, plenárias, seminários e conferências, constituiu-se a Conferência Estadual de Educação. Participaram do processo pais, alunos, professores e funcionários de escola e movimentos sociais na discussão da educação pública. Neste espaço

---

<sup>27</sup> A Constituinte Escolar está dividida em cinco momentos: 1. Lançamento estadual da proposta; 2. Etapa de estudo sobre a realidade local e regional, além do resgate de práticas pedagógicas de escolas e organizações populares; 3. Aprofundamento dos temas e temáticas; 4. Elaboração e sistematização dos “Princípios e Diretrizes”; 5. Reestruturação de Regimentos Escolares, PPPs e Planos de Estudo e de Curso das escolas, sob o acompanhamento das CREs e SE.



foi discutido, votado e aprovado o documento “Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual”. Com base nessa referência, as escolas puderam reconstruir seus Projetos Político-Pedagógicos, Regimentos Escolares e Planos de Estudo, sob o acompanhamento das 30 Coordenadorias Regionais de Educação do Estado.

O documento-orientador do Programa de Governo para a Educação: pressupostos para a formação de direções de escola refere a “educação para portadores de necessidades educativas especiais” (PNEs), considera a Educação Especial uma modalidade da Educação Básica, conforme LDBEN e será oferecida tanto em espaços específicos como em integração nos diferentes níveis de ensino. Seguindo ainda na análise, cabe referir as palavras do documento:

O Governo Popular garantirá:

- Ampliação, gradativa, do atendimento aos PNEs, incluindo parcerias com organizações da sociedade civil.
- Adequação, gradativa, dos prédios escolares para a facilitação do acesso e condições materiais e técnico-pedagógicas necessárias para o seu desenvolvimento.
- Estímulo à criação de espaços de trabalho para os PNEs em parceria com as demais áreas do serviço público e com a sociedade civil organizada.
- Formação específica e continuada aos profissionais da Educação Especial, num trabalho integrado a outras áreas das políticas sociais. (p.13)

Percebe-se que o Programa de Governo mantém um discurso contraditório no que diz respeito à educação de pessoas portadoras de deficiência, elucidativo das políticas da área em diferentes contextos. Ao mesmo tempo em que aponta a necessidade de inclusão, ou “integração” dos alunos às escolas regulares, procura garantir parcerias de organizações da sociedade civil no que diz respeito ao atendimento e investimento em espaços de trabalho. Apesar de uma tendência valorativa dos processos de inclusão, o documento, como ocorre com a maioria dos textos legais para a área da Educação Especial, reafirma as parcerias para o oferecimento dos serviços, o que permite pressupor a manutenção de precários investimentos estatais.

Salienta-se, no trecho acima, o reforço ao termo “gradativa”, que significa graduar, avançar por graus, como se fosse possível, em nossa sociedade, avanços significativos, de forma “abrupta”. Permeia a idéia de que o termo possa “garantir” que as

mudanças não se dão de imediato e que o Poder Público possa organizar-se, preparar-se e administrativamente, viabilizar mudanças de ordem material. Sabemos que o acesso à educação e a inclusão passam não só por questões administrativas, mas também pela concepção daqueles que a viabilizam.

No texto-base para as Pré-Conferências Municipais/Microrregionais da Educação consta um trecho referente à criação de Classes Especiais que julgo interessante de se destacar por representar um momento de “problematização” dos princípios e diretrizes e trazer, sob a forma de senso comum, uma questão amplamente discutida no âmbito da Educação Especial:

Há legislações e Tratados Internacionais que propõem a integração dos estudantes com necessidades educativas especiais às classes regulares. Propor e criar classes especiais é contrário às legislações existentes, assim como às diretrizes propostas para as temáticas “Construção Social do Conhecimento” e Políticas Públicas e Educação”.

As classes especiais, historicamente, não reforçam a exclusão, a discriminação e a segregação? (p.16)

Tal questionamento, por ser fruto de uma discussão popular e não acadêmica, apesar de contar com membros da Academia, consegue expor de forma tão clara uma concepção contraditória vigente em nossa sociedade. Luta-se pelos recursos humanos e materiais para atender às classes e escolas especiais, mas por vezes não nos damos conta de que a segregação imposta pelo tipo de atendimento poderá dificultar ou mesmo inviabilizar, em alguns casos, a integração/inclusão dos portadores de deficiência na sociedade.

A presente investigação pressupõe que se possa trabalhar na perspectiva de compreender as relações que se estabelecem entre a oferta de atendimento e as políticas públicas para a educação das pessoas portadoras de deficiência. Encontramos trecho elucidativo das relações que permearam a temática referente ao período de 1999-2002, conforme segue:

A Política Pública Educacional para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais tem como princípio o respeito às diferenças humanas, à diversidade sociocultural, às múltiplas formas de existência e à heterogeneidade. A proposta foi construída a partir dos Princípios e Diretrizes da escola Pública estadual para atender às seguintes áreas: deficiência mental, síndrome de autismo, deficiência múltipla, surdez, altas habilidades e deficiência visual. A rede estadual tem sete escolas especiais para alunos com deficiência mental, com 270 classes especiais e 132 salas de recursos, totalizando o atendimento de cinco mil alunos. A Secretaria de

educação também atende a 30 alunos com síndrome de autismo e na área da deficiência múltipla conta com duas classes, para atender a 11 alunos, cuja proposta pedagógica diferenciada respeita as especificidades e o ritmo de cada educando. A Secretaria possui 50 classes de surdos, 20 salas de recursos, três escolas de surdos autorizadas, com 740 alunos. Também são atendidos, aproximadamente, 600 alunos cegos na rede pública, que dispõem de recursos didático-pedagógicos nas 40 salas de recursos do Estado.

Tal trecho possibilita identificar o tipo de relação que se estabelece entre a oferta de atendimento por parte do Estado e as políticas públicas educacionais. Percebe-se que, ao lidar com a proposta do Poder Público, o que se salienta são os princípios e diretrizes que embasam as políticas públicas, um tanto quanto amplos para serem aprofundados em termos educacionais, mas possíveis de balizarem as práticas voltadas ao caráter inclusivo.

No entanto, quando se trata de informar quanto à oferta por parte do estado de vagas para atender às crianças e jovens que necessitam e têm por direito a educação, seja em classes ou escolas especiais ou escolas regulares, o que se percebe é a informação de dados referentes à oferta momentânea. Em nenhum momento, compara-se a oferta de atendimento com a demanda, mesmo que estimada, por parte da população em idade escolar, assim como também não se aponta as necessidades ou propostas para ampliação de vagas a nível estadual. A apresentação dos dados de oferta presente nos documentos analisados, sem a devida contextualização, tende a construir uma “suposta” aproximação entre oferta e demanda. Predomina a impressão de que o estado está fazendo a sua parte (oferta), cabendo aos demais (sociedade, professores, alunos, pais) a aplicação, na prática, dos princípios e diretrizes apontados na Conferência Estadual.

No que tange à concepção de atendimento às pessoas portadoras de deficiência, cabe destacar dois documentos que parecem expressar de forma evidente o entendimento da SE, Divisão de Educação Especial, no que diz respeito ao funcionamento de classes especiais e salas de recursos, conforme segue:

- Informações relativas ao funcionamento das salas de recursos;
- Diretrizes para implantação e funcionamento de classes especiais.

A definição expressa nos documentos, além da orientação para implantação possibilita que possamos inferir quanto às propostas e práticas expressas neste período. Define-se sala de recursos:

[...] é uma alternativa de atendimento a educandos com deficiência mental, ou surdez ou cegos e baixa visão, que frequentam a classe comum do ensino fundamental e recebem atendimento complementar em sala única com professor especializado, material e recursos pedagógicos adequados (Informações relativas ao funcionamento de salas de recursos).

Ao mesmo tempo em que define o público-alvo destacando o tipo de deficiência ao qual se destinam as salas de recursos, apontam critérios para implantação dos espaços, definindo número de alunos, carga horária e habilitação dos professores. Não há referência quanto à concepção ou a dimensão do trabalho que será realizado pelo professor que deverá, segundo o documento, “ter disponibilidade de deslocamentos, mantendo troca de experiências e orientando os professores do ensino regular”. Supõe-se que a disponibilidade inclua o caráter formativo dos professores que atendem aos alunos das salas de recursos, o que poderá ocorrer de forma diversificada, pois dependerá da competência pessoal do educador para tal fim.

O documento das Diretrizes para a implantação e funcionamento de classes especiais define as classes de acordo com a necessidade apresentada pela pessoa portadora de deficiência, conforme segue:

“Classes de Surdos(as): é uma alternativa de atendimento oferecida em escola de ensino regular para estudantes surdos, com professor(a) especializado na área, com domínio de Língua de Sinais”.

“Classes para estudantes com deficiência mental: é uma alternativa de atendimento oferecida em escola de ensino regular para estudantes com deficiência mental acentuada vinculada a uma causa orgânica específica. Nesta classe o professor especializado deve utilizar métodos, técnicas, procedimentos e recursos didático-pedagógicos especializados para garantir a aprendizagem do aluno”.

Pode-se inferir que, conforme está definida a classe especial no documento, a mesma se ajuste ao educando portador de deficiência, atendendo às suas necessidades em termos de estratégias pedagógicas. De certa forma, reforça-se a concepção de atendimento clínico calcada no diagnóstico médico que indica um tipo de atendimento diferenciado. A avaliação das condições educacionais do educando não é citada em nenhum dos documentos e talvez

pudesse servir como parâmetro de avaliação das condições da escola ao acolher alunos portadores de deficiência.

Ainda no documento das Diretrizes para Implantação de Classes Especiais, no que tange às Classes de Educação Terapêutica (para autistas e psicóticos) e Classes para estudantes com deficiências múltiplas, a orientação segue a mesma linha, pois encara a classe especial como uma alternativa para os estudantes com deficiência, sem problematizar a necessária adequação da escola às condições de atender à aprendizagem e oportunizá-la para todos, conforme consta na legislação.

No período 1999 a 2002, encontramos nos documentos da SE uma ênfase à formação de professores, o que se concretizou através de ações de caráter formativo, das quais citamos algumas:

- II Encontro Estadual da Política para pessoas com necessidades educacionais especiais com as CREs (2001);
- Seminário Estadual de Educação Popular: construção social do conhecimento, desenvolvimento e inclusão. Eixo Temático: Educação Especial;
- Projeto para Educação dos Surdos;
- Constituinte Escolar: estudo da realidade regional contextualizada (econômica, política, social, cultural) e resgate das práticas pedagógicas;
- Resgatando o processo de construção da política de formação de educadores(as);
- Curso de Formação de Professores do Ensino Regular: educação de estudantes com necessidades educacionais especiais – ênfase na área da deficiência mental; dentre outros.

Nesta perspectiva, a formação de professores em tais documentos segue a proposta nacional que aponta para:

1. Formação inicial e geral de todos os professores (generalistas) em nível médio ou superior: professor para a diversidade.
2. Formação de professores para a educação especial, orientada para o atendimento a uma categoria específica de necessidades, em nível superior (especialista).
3. Formação do professor dos professores (Universitários e do Curso Normal).

Portanto, a ênfase na formação inicial e continuada segue a perspectiva da legislação vigente, conforme Parecer CEB N.º 17, de 03 de julho de 2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Pode-se inferir que a formação de professores seja um dos pilares nos quais se apóia a proposta de políticas para a Educação Especial.

### **6.3. Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (CEED)**

O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, previsto na Constituição Estadual de 1935, foi criado pelo Decreto N.º 6.105, de 25 de novembro de 1935, e teve seu Regimento Interno aprovado pelo Decreto N.º 6.192, de 26 de março de 1936. Ao longo dos anos, inúmeras leis regulamentaram seu funcionamento que passou por transformações de acordo com as propostas dos governos estaduais. O CEED, até 1995, compunha-se de pessoas exclusivamente indicadas pelo governo estadual, mas a partir deste período houve uma reestruturação em sua composição, viabilizando-se uma maior participação por parte da sociedade civil e órgãos representativos desta.

Atualmente, o CEED compõe-se de 22 integrantes, indicados<sup>28</sup> pelo CPERS/Sindicato, SINPRO/RS, SINEPE, CONSEME e Executivo Estadual e pela ACPM/Federação, FEDERAPARS, FAMURS, AESUFOPE, UGES E APAE/Federação. O mais recente integrante é o membro representante da APAE/Federação, autorizado, após solicitação ao Governador do Estado, no ano de 2000<sup>29</sup>. Trata-se de uma composição representativa de diferentes entidades sociais, além da representação do Governo do Estado. Uma configuração

---

<sup>28</sup> CPERS/Sindicato (Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul), SINPRO/RS (Sindicato dos Professores de Escolas Privadas do Estado do Rio Grande do Sul), SINEPE (Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado no Estado do Rio Grande do Sul), CONSEME (Conselho dos Secretários Municipais de Educação), ACPM/Federação (Federação das Associações dos Círculos de Pais e Mestres), FEDERAPARS (Federação das Associações de Pais e Mestres das Escolas Particulares do Rio Grande do Sul), FAMURS (Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul), AESUFOPE (Associação das Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino do Rio Grande do Sul), UGES (União Gaúcha de Estudantes do Estado do Rio Grande do Sul) e APAE/ Federação (Federação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais).

<sup>29</sup> O Membro da APAE passou a integrar o CEED com base na Lei Estadual N.º 11.452 de 29 de março de 2000.

plural como essa congrega diferentes concepções o que leva, seguramente, à possibilidade de “disputa” de idéias e projetos quando da elaboração e aprovação das normas legais.

Nesse sentido, o Conselho Estadual de Educação assume uma função estratégica, por tratar-se de órgão fiscalizador, consultivo, deliberativo e normativo do Sistema Estadual de Ensino. Segundo Scheinvar e Algebaile (2004):

Os Conselhos Estaduais e o Conselho Nacional se constituem como órgãos do Estado, não de governo, pois devem falar em nome da sociedade civil como representativos de sua pluralidade, movimentando-se de forma democrática, visando a superar o arbítrio da vontade singular dos governantes em espaços de poder próprio (p.42).

Assim, a dinâmica presente nos âmbitos dos Conselhos de Educação, como parte integrante da dinâmica social, pode resultar em algumas contradições expressas nos próprios textos da legislação. O fato de ser representativo e de movimentar-se de forma democrática considerando a pluralidade social visa a superar o “arbítrio” dos governantes, mas não significa uma “unidade” e sim uma dinâmica por vezes contraditória.

Conforme o Decreto N.º 27.474, de 24 de agosto de 1978, que aprova o Regimento do Conselho Estadual de Educação estabelece que a estrutura se comporá de três elementos básicos:

I – Plenário: é o órgão deliberativo do Conselho, reunindo-se ordinariamente uma vez por semana.

II – Presidência: órgão diretivo do Conselho, composto por Presidente e Vice-Presidente, eleitos por seus pares com mandatos de dois anos.

III – Comissões: para elaboração de atos a serem submetidos ao Plenário, relativos às matérias de sua competência, sendo as seguintes: Comissão Permanente de Ensino Fundamental, Comissão Permanente de Ensino Médio, Comissão Permanente de Educação de Jovens e Adultos, Comissão de Planejamento e Comissão de Legislação e Normas.

Algumas tarefas específicas são realizadas por Comissões Especiais, constituídas pelo Presidente e estarão automaticamente extintas no momento da conclusão da tarefa. Trata-se do caso da Comissão Especial de Educação Especial, constituída com o fim de normatizar a temática no Estado, no período pós-promulgação de parecer e resolução nacional.

Além desta estrutura, garantem o funcionamento e andamento dos processos a Secretaria-Geral, responsável pelo andamento dos mesmos, e a Assessoria Técnica que provê o órgão de apoio técnico necessário ao desempenho de suas funções e atividades. Os Atos propostos pelas Comissões e aprovados pelo Plenário tomarão a forma de resolução, parecer ou indicação e serão assinados pelo Presidente<sup>30</sup>.

Relativamente à Educação Especial, o CEED fixa normas para “tratamento a ser dispensado aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, aos que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados” e também está incumbido de “ajuizar sobre a eficiência da iniciativa privada relativamente à educação de excepcionais para fins de tratamento especial por parte dos poderes públicos, mediante assistência técnica, bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (Regimento CEED, 1971, p.05).

Percebe-se que o tratamento a ser dispensado às pessoas portadoras de deficiência está fortemente vinculado ao financiamento das iniciativas privadas, o que pode ser reconhecido como um indício de que a Educação Especial e sua clientela sejam consideradas de responsabilidade da sociedade, minimizando o papel do Estado para com as necessidades dessa parcela da população. Vale destacar, no entanto, que o momento histórico de aprovação do Regimento, década de 1970, era fortemente perpassado pela vertente assistencialista no que se refere ao tratamento dado às pessoas portadoras de deficiência. Será que, no âmbito de investimentos na Educação Especial, efetivamente, a ação pública pode ser considerada diferente nos dias atuais?

Para fins do presente estudo, é importante ressaltar que o Conselho Estadual de Educação tem mantido, desde 1996, momento posterior à promulgação da Nova Lei de

---

<sup>30</sup> O documento do Regimento explicita que: Resolução é ato normativo de caráter geral. Parecer é pronunciamento sobre a matéria submetida ao Conselho Estadual de Educação. Indicação é ato pelo qual o Conselho propõe medidas com vistas à expansão e melhoria do ensino.



Diretrizes e Bases, Lei N.º 9.394/96, a publicação da Coletânea de Leis de Ensino<sup>31</sup> com todos Atos aprovados pelo Plenário, material de base para consulta nesta investigação.

Assim, enfocam-se basicamente os documentos publicados no período Pós-Constituição de 1988. Até a década de 1990, anteriormente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N.º 9.394/96, o CEED não legislou acerca da Educação Especial. Somente após a promulgação da LDBEN e com base na legislação de caráter nacional, é que começam a se constituir as Comissões Especiais para tratar de temáticas específicas, dentre elas a demanda da Educação Especial no Estado.

No período, portanto, de 1988 a 2000, não houve alteração no que diz respeito a normatização para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino e prevalece a Lei N.º 5.692/71 que recomendava aos Conselhos Estaduais de Educação a fixação de normas relativas ao tratamento dado “aos alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. A ênfase de tal legislação aponta para o atendimento das necessidades educacionais especiais considerando-se as características individuais dos alunos, bem como ressalta o controle no que se refere à criação, autorização e reconhecimento de instituições voltadas para a Educação Especial.

No período acima referido continuava em vigor a Resolução N.º 130, de 25 de novembro de 1977, que “Fixa normas para o tratamento especial a que se refere o artigo 9º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 e para a criação, autorização e reconhecimento de instituições e autorização de classes para a Educação Especial”. A concepção presente em tal legislação reforça as idéias relativas à Educação Especial deste período que aponta para o atendimento das necessidades de aprendizagem em classes e escolas especiais, ressaltando e diferenciando o tipo de ensino destinado às crianças e jovens portadores de deficiência. Também o Parecer N.º 658/77, que “Estabelece diretrizes para a execução da resolução CEE 130, de 25 de novembro de 1977, que fixa normas para o tratamento especial a que se refere o artigo 9º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971” aponta para o atendimento da clientela da Educação Especial em locais próprios como escolas e classes que atendessem à demanda dessas crianças e jovens.

---

<sup>31</sup> RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis, decretos e atos normativos decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: federal e estadual. Porto Alegre (1998 a 2003).

Há, nesse sentido, uma ruptura na concepção vigente nos textos legais posteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pois se aponta pela primeira vez para a indispensável reestruturação da escola regular para atender às necessidades educacionais especiais, não se vinculando ao indivíduo apenas a possibilidade de atendimento, conforme verificamos a seguir.

### **6.3.1. A legislação do CEED Pós-Lei N.º 9.394/96**

Com base na aprovação da Resolução CEB N.º 02 – de 11 de setembro de 2001, que estabelece “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” e também considerando o Parecer CEB N.º 17 que aponta “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, reuniu-se, no CEED/RS, uma Comissão Especial de Educação Especial para legislar sobre o tema. Após estudo de propostas, foram aprovados no Plenário a Resolução N.º 267, de 10 de abril de 2002, que fixa os “Parâmetros para a oferta de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino”, e o Parecer N.º 441, de 10 de abril de 2002, que trata dos “Parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino”.

Analisando tais documentos, percebe-se que tanto o Parecer N.º 441, quanto a Resolução N.º 267, afirmam a estreita relação com a implementação das normas que regem a educação nacional. Portanto, tais textos apresentam inúmeras aproximações com os documentos legais em nível nacional que tratam do tema e estabelecem, no texto da lei, uma continuidade entre as propostas de políticas públicas educacionais para a Educação Especial.

Em análise que focalizou o estado normativo das políticas de Educação Especial, Baptista (2003) assinala que:

A Região Sul, no que se refere aos parâmetros normativos para a Educação Especial, possui legislação que se apresenta bastante diversificada, embora haja sintonia entre as diretrizes gerais estabelecidas pelos documentos analisados, assim como entre os mesmos e as diretrizes nacionais para o atendimento na área (p.93).

O Estado do Rio Grande do Sul, portanto, como se evidencia na legislação do CEED, mantém uma relação fortemente vinculada às políticas educacionais propostas em nível nacional, inferindo-se uma continuidade no que diz respeito à implementação de tais propostas. Conforme Baptista (2003), o que diferencia os documentos do Estado do Rio Grande do Sul seria a busca de focalização dirigida a “pontos críticos” de uma política pública de educação coerente com a educação inclusiva (p.93).

Nesse contexto, nos documentos estaduais referentes à Educação Especial não encontramos em nenhum momento referência quanto à oferta por parte do Estado no que diz respeito a dados numéricos ou mesmo levantamentos estatísticos acerca da clientela da Educação Especial. No entanto, a Resolução N.º 267, de 10 de abril de 2002, indica que cabe à Secretaria de Educação “a realização do levantamento da população a atender e o planejamento de ações e o estabelecimento de políticas conducentes ao atendimento do universo de alunos com necessidades educacionais especiais” (p.164).

Assim, conta-se com dados de alunos já matriculados ou de oferta em termos de Secretaria de Educação, mas não se define o “universo de alunos com necessidades educacionais especiais”. Conforme informações obtidas junto à Secretaria Estadual de Educação não há ações de levantamento de demandas por parte deste órgão, indicando como aspectos justificadores a mobilidade e a não-efetivação da frequência por parte dos educandos nas escolas em que se encontram matriculados. Tal argumento, sob nosso ponto de vista, não justifica a ausência de dados uma vez que toda coleta está submetida à dinâmica do cotidiano e remete a um determinado momento que se constitui como referência para o planejamento de ações próprias.

Conforme estudos de Odeh (2000), podemos supor que a realidade dos estados acompanha a realidade brasileira e está inserida em um contexto bem mais amplo, que abrangeria a questão da escolarização da criança portadora de deficiência, especificamente nos países do hemisfério sul. Refere a autora:

Nos países do hemisfério sul não se conhece nem o número de crianças com deficiência em idade escolar, nem os números precisos daquelas que recebem algum tipo de atendimento educacional, seja este na forma de educação especial ou dentro da escola regular. Assim, são utilizadas estimativas baseadas em levantamentos e estudos-amostras feitos em alguns países (p.28).

Sabe-se que o percentual da população que apresenta algum tipo de deficiência nos países da América Latina fica em torno de 10 a 15% da população, conforme já referido neste trabalho. Nessa perspectiva, o percentual de crianças e jovens portadores de deficiência atendidos pela rede de ensino regular e especial está em torno de 1 a 2% no contexto brasileiro. Distancia-se muito a suposta demanda, do percentual efetivamente atendido em termos de educação formal, caracterizando o estado da educação nos países periféricos.

### **6.3.2. Educação Inclusiva no contexto estadual**

Referentemente à proposição de políticas públicas para a Educação Especial, a legislação do CEED segue a indicação nacional ao apontar a “inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular como o caminho preferencial, admitindo formas alternativas de atendimento apenas quando a inserção preferencial não for possível total ou parcialmente” (p.112).

O texto do Parecer N.º 441 afirma que a educação inclusiva não acontecerá apenas pelo fato de as escolas regulares matricularem alunos com necessidades educacionais especiais. Enfatiza-se a amplitude de tal proposta, uma vez que “somente haverá educação inclusiva, quando as escolas tiverem se tornado escolas inclusivas” (p.112). Considera-se, portanto, escola inclusiva, aquela que realiza as mudanças necessárias para dar conta de atender às necessidades educacionais especiais. O referido Parecer enfatiza que:

É necessário deixar muito claro, também, que a inclusão não pode ser uma forma de tornar menos dispendiosa a escolarização. Incluir alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas de escolarização regular não é uma política econômica, é uma política de educação e, como tal, implica inversão maior de recursos para qualificar as redes de ensino, impõem uma profunda transformação nas concepções que presidem a formação dos professores e exige uma política de formação continuada dos professores já em exercício que seja capaz de produzir resultados (p.112).

Aponta-se, portanto, para um conjunto de políticas necessárias à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular e, além disso, na mudança de concepção da própria sociedade para que não se faça apenas a inserção de alunos sem o suporte necessário à continuidade do processo de aprendizagem.

Com base nos estudos de Odeh (2000), aponta-se que “a integração de crianças com deficiência no sistema educacional comum, exigiu, para sua implantação no hemisfério norte, mudanças profundas na escola regular” (p.33). As mudanças a que se refere a autora dizem respeito tanto a estrutura organizacional da escola quanto às metodologias de ensino empregadas, o que reforça o argumento de que a escola precise adequar-se às necessidades educacionais especiais dos alunos, tornando-se “inclusiva”.

No que se refere à definição da clientela, denominação utilizada pelos textos legais para definir os sujeitos aos quais a Educação Especial se destina, os documentos do CEED adotam a mesma denominação utilizada em nível nacional, ou seja “educandos com necessidades educacionais especiais”. Quanto a este aspecto, elucidativo das concepções teóricas que embasam o entendimento acerca do tema, encontramos diferentes denominações: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional adota a perspectiva dos “educandos portadores de necessidades especiais”, em nível nacional, a Câmara de Educação Básica, no Parecer N.º 17/2001, ao realizar um resgate histórico da Educação Especial com base nos textos legais que tratam do tema, aponta diferentes definições, como “portadores de deficiências detectáveis nas mais diversas áreas educacionais, políticas e sociais”, “indivíduos com deficiências”, “portadores de necessidades especiais” e, por último e de forma mais acentuada, “população que apresenta necessidades educacionais especiais”.

A legislação do Estado do Rio Grande do Sul, especificamente o Parecer N.º 441/2002 do Conselho Estadual de Educação, enfatiza o termo “educandos com necessidades educacionais especiais”, apontando para as necessidades especiais em nível educacional. Nesse sentido, nem sempre a pessoa portadora de deficiência será também aquela que necessite do atendimento de necessidades especiais no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem. Constitui-se, tal perspectiva, do ponto de vista de Carvalho (1997), como um avanço em termos conceituais, pois não vincula necessariamente a deficiência à dificuldade de aprendizagem que demande atendimento educacional especializado.

Dessa forma, a abordagem da “escola inclusiva” consideraria a reestruturação da escola em termos pedagógicos, especialmente metodológicos e conceituais para atendimento das necessidades educacionais especiais de qualquer aluno matriculado.

Nessa perspectiva, ao analisar o texto da Lei de Diretrizes e Bases que aponta a Educação Especial como modalidade<sup>32</sup> da educação escolar, Carvalho (1997) enfatiza o quanto tal abordagem conflitua com os conceitos de “Educação para Todos” e de “Educação Inclusiva”, uma vez que distingue o ensino comum do especial. No âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, a escola, conforme Resolução N.º 267, de 10 de abril de 2002, poderia optar em indicar ou não na sua proposta pedagógica os princípios da Educação Inclusiva. Encontramos, no Parecer N.º 441/2002 do CEED, a seguinte afirmativa:

É no transcurso da elaboração desse Projeto Pedagógico que se confirma ou se nega a possibilidade do caráter inclusivo da escola, na medida em que as considerações a respeito da superação de estereótipos e preconceitos desempenharem um papel capaz de fazer diferença nos rumos planejados e nas decisões tomadas. (...) A escola que se define como “escola inclusiva” em seu Projeto Pedagógico assume tarefas adicionais.

Nesse sentido, a correlação conflituosa entre necessidades especiais e educação comum ou especial se explicita. Obviamente, entende-se que, em alguns casos específicos, há necessidade de atender às demandas de Educação Especial dos indivíduos em espaços que contemplem as suas características específicas, pela peculiaridade de tais necessidades que indicam como forma de intervenção educativa estratégias individualizadas. Tal aspecto remete a considerar, no texto legal, as formas de atendimento propostas. Acentua-se que, ainda assim, a decisão para encaminhamento a determinado tipo de atendimento recaia sobre o indivíduo e suas necessidades ou peculiaridades de suas condições e não se discuta a possibilidade ou compromisso do Poder Público em atender às demandas, investindo conforme as necessidades em termos de recursos físicos, materiais ou de formação/capacitação dos profissionais envolvidos.

---

<sup>32</sup> Segundo texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei No 9.394/96, a Educação Especial é entendida como modalidade de ensino que perpassaria os níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior e as modalidades de Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, cabe referir alguns trechos que apontam as alternativas de atendimento aos portadores de deficiência ou sujeitos com necessidades educacionais especiais. Encontramos na Resolução 267/2002 referência ao enquadramento do aluno em uma das categorias (dificuldades acentuadas de aprendizagem, dificuldades de comunicação ou de sinalização diferenciadas e altas habilidades/superdotação) com base em “laudo emitido por equipe multidisciplinar”. O princípio que parece nortear as ações voltadas ao atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais é o da integração/inclusão na escola regular, especificamente, nas classes comuns. No entanto, mais uma vez o indivíduo é “culpabilizado” pela possível dificuldade ou mesmo impossibilidade de viabilizar o processo de inclusão, pelas suas “condições específicas”. Entende-se que a indicação do tipo de atendimento recaia sobre o indivíduo que não manifestaria condições de estar incluído na escola regular por suas condições específicas e não por falta de recursos técnicos e investimento financeiro por parte do poder público ou mesmo por impossibilidade da escola regular em se adequar às necessidades educacionais especiais de cada aluno.

Também encontramos no Parecer N.º 17/2001 do CNE, as seguintes propostas legais:

A educação especial deve ocorrer em todas as instituições escolares que ofereçam os níveis, etapas e modalidades da educação escolar previstos na LDB (...) Assim sendo, a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva e ainda, extraordinariamente, os serviços de educação especial podem ser oferecidos em classes especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar (p.130).

Nesse sentido, considero importante salientar, como já foi dito, que a defesa do direito à educação das pessoas com necessidades especiais ou portadoras de deficiência é discussão muito recente em nossa sociedade. Segundo Mazzotta (2001), o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiência podem ser identificados, nas políticas sociais, manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a partir de meados do século passado. No Estado do Rio Grande do Sul, acompanhando o contexto nacional, passa-se por um momento de transição em que se discute a educação inclusiva e, na prática, nas últimas décadas, evidencia-se de forma permanente e continuada, a precariedade no

atendimento das pessoas portadoras de deficiência ou das pessoas com necessidades educacionais especiais por parte da escola regular.

#### **6.4. Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Estado do Rio Grande do Sul (FADERS)**

O governo estadual, com base na Lei N.º 6.616, de 23 de outubro de 1973, criou a Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional do Estado do Rio Grande do Sul - FAERS, visando à promoção, coordenação e execução de programas e serviços de atendimento ao “excepcional”. Entre as suas finalidades básicas, segundo Pitta e Danesi (2002), constam a promoção da profissionalização do “excepcional”, encaminhando-o para atividades produtivas no mercado de trabalho ou em oficinas protegidas, bem como a assistência financeira, por intermédio de auxílios às entidades cadastradas. A FAERS surge pelo interesse do Governo do Estado e pela mobilização de pessoas que atuavam na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Na década de 1970, contava com atendimentos especializados na área de deficiência mental, visual e auditiva, através de centros específicos: Centro de Treinamento Ocupacional de Porto Alegre (COPA), Centro de Educação Complementar para Deficientes da Audição e Linguagem (CECDAL) e Centro Louis Braille. Neste mesmo período, a FAERS repassava recursos para entidades do interior do Estado representativas de pessoas portadoras de deficiência, situação esta que prosseguiu até a década de 1980. Gradativamente, no entanto, a dotação orçamentária da Fundação diminuiu substancialmente e um dos aspectos destacados por Pitta e Danesi (2002) refere-se ao salário-educação que, por determinação legal, passou a ser destinado a escolas regulares exclusivamente, não podendo ser repassado a instituições de outra natureza. Neste período, portanto, a Fundação perde um montante de recursos financeiros significativo para sua manutenção.

Em 1988, a lei que criou a FAERS foi revogada, surgindo em seu lugar a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul – FADERS, pela Lei N.º 8.535, de 21 de janeiro desse mesmo ano. A FADERS, na referida lei, é definida como uma



fundação de personalidade jurídica de direito privado, destinada a oferecer atendimento no campo da educação, do trabalho, da saúde, da reabilitação, da previdência e da assistência social às pessoas com deficiência, a saber: física e/ou visual e/ou mental, inclusive no campo da profilaxia, e às pessoas superdotadas ou talentosas. A partir desse momento, a Fundação começa a ter atribuições também no que se refere ao atendimento das pessoas superdotadas ou talentosas.

A instituição sofreu um processo de transformação através da Lei N.º 9.049, de 8 de fevereiro de 1990, que altera a lei anterior. Passa, então, a ser uma fundação vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, destinada a dar atendimento, no campo da educação, às pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental, múltipla ou outras previstas na legislação federal, bem como às pessoas superdotadas ou talentosas. Durante o período 1991/94, os responsáveis pelo governo do Estado, sob a alegação de que a Secretaria de Educação poderia realizar os mesmos serviços com menor custo, propuseram a extinção da FADERS. No entanto, a mobilização da comunidade resultou na rejeição, pela Assembléia Legislativa do Estado, do Projeto de Lei que autorizava a extinção da entidade. Entre os anos de 1993 e 1994, realizou-se o projeto “Repensar a FADERS” que contava com os funcionários e profissionais da instituição, bem como com entidades representativas de pessoas portadoras de deficiência.

Conforme Oliveira (1994), a FADERS tem prestado serviço a comunidades através de seus centros, como o CADEP (Centro de Avaliação, Diagnóstico e Estimulação Precoce), o CAEDA (Centro de Atendimento Especializado para Deficientes da Audição), o COPA (Centro de Treinamento Ocupacional de Porto Alegre), o CLB (Centro Louis Braille), o CAZON (Centro Abrigado Zona Norte), além dos núcleos e escolas distribuídos pelo Estado.

Durante o período 1999-2002, na gestão do governador Olívio Dutra, a FADERS sofre nova reestruturação, passando a ser designada Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Estado do Rio Grande do Sul, mantendo a mesma sigla, mas alterando-se os objetivos da Fundação no que diz respeito à proposição de políticas públicas para atendimento às pessoas portadoras de deficiência no Estado, em consonância com o Projeto Político de Governo da época.

Conforme entrevista realizada para fins deste estudo com profissional responsável pela área administrativa da FADERS, foi somente a partir de 1999 que a Fundação toma para si o

encargo de pensar as políticas públicas para as pessoas portadoras de deficiência. Tais políticas não se restringem, no entanto, apenas à educação, mas incluem direito de acesso aos serviços de saúde, acessibilidade e participação em diferentes instâncias de discussão de questões relativas às pessoas portadoras de deficiência.

Neste contexto de disputa por participar efetivamente das discussões das políticas públicas para a Educação Especial cabe ressaltar que a FADERS não dispõem de espaço no CEED como Membro Conselheiro, o que poderia representar concreta possibilidade de compartilhar de discussões e vivenciar o processo de elaboração de leis que visem à garantia de direitos das pessoas portadoras de deficiência. Também se sinaliza a desarticulação entre as ações da SE e da FADERS ao atender o mesmo contingente de pessoas, pois não há ações articuladas entre ambas instituições.

A FADERS não conta com documentos orientadores de ações para atendimento às pessoas portadoras de deficiência e muitos dos textos legais ou textos produzidos pela SE não chegam à instituição, o que caracterizaria a desarticulação observada pelos profissionais entrevistados entre FADERS, SE e CEED. A FADERS caminha à margem das decisões institucionais, lutando pelos espaços de discussão e participação.

Tanto Oliveira (1994) quanto Pitta e Danesi (2002) convergem ao afirmar que a história da FADERS, apesar das recentes tentativas de atualização e de mudança, pode ser tomada como representativa da trajetória do atendimento oferecido às pessoas portadoras de deficiência: retrocessos, incompreensões, falta de apoio, discriminação e contradições nas concepções e práticas.

## 7. CONCLUSÕES

A presente investigação se propôs a analisar as políticas públicas por meio das demandas estimadas, os dados de oferta de atendimento, os documentos orientadores divulgados pelos órgãos oficiais do Estado do Rio Grande do Sul, atentando para a área da Educação Especial, no período de 1988-2002.

Consideramos, para fins deste estudo, a população estimada do Estado do Rio Grande do Sul em 7 milhões de habitantes. Destes, utilizando os dados da Organização Mundial da Saúde como referência, pode-se considerar 10%, ou seja, 700.000 pessoas portadoras de algum tipo de deficiência. Deste percentual, retiramos apenas a população portadora de deficiência em idade escolar, objeto deste estudo. Acompanhando os dados estimados por diferentes estudiosos, em especial Odeh (2000), países como o Brasil atendem a um percentual entre 0,5% e 2% da população portadora de deficiência nas redes de ensino. O Estado do Rio Grande do Sul, portanto, acompanha a estimativa, o que sinaliza para o lugar periférico que a educação em geral e, no caso, a Educação Especial, ocupa no dinâmico processo de garantia de direitos constitucionais. Apesar do Estado do Rio Grande do Sul contar com um índice de escolarização líquida de 94%, ao longo dos anos, a população portadora de deficiência tem sido atendida de forma precária pelo Poder Público.

No que tange aos dados de oferta, constatou-se que há documentos coletados com base em diferentes instrumentos, mas os mesmos não coincidem, nem quantitativa (números informados), nem qualitativamente (tipo de dados/informações coletados). Há uma aparente desarticulação entre os documentos analisados e a proposição de políticas públicas educacionais para a Educação Especial por parte dos órgãos responsáveis pela efetivação do direito à educação. A referência existente nos textos analisados diz respeito à responsabilização da SE, por parte do CEED, ao divulgar a relação de escolas que já tenham caráter inclusivo, ao realizar o levantamento da população a atender e ao planejar ações e estabelecer políticas conducentes ao atendimento do universo de alunos com necessidades educacionais especiais (Parecer N.º 441/2002 e Resolução N.º 267/2002).

Ao discutir as conexões entre os três órgãos estudados, CEED, SE e FADERS, a análise das articulações existentes exige algumas sinalizações importantes. O primeiro aspecto diz respeito ao lugar ocupado pelos diferentes órgãos na política pública estadual para a

Educação Especial. Conforme documentos estudados, o CEED assume funções de órgão fiscalizador, consultivo, deliberativo e normativo do Sistema Estadual de Ensino, portanto, fixando normas para a oferta e funcionamento da Educação Especial. Sabe-se que, entre a fixação de normas legais para funcionamento e a implementação das mesmas nos sistemas de ensino há uma grande distância, pois a prática pressupõe a dinamicidade existente entre as concepções dos diferentes sujeitos envolvidos no processo. O CEED pressupõe a participação da sociedade em sua composição, no entanto, a FADERS não está entre as instituições representadas no Conselho, ao contrário da APAE/Federação, membro integrante mais recente, autorizado após solicitação ao governo estadual, em 2000.

A SE, com base na legislação vigente, deverá articular ações voltadas para a implementação das políticas públicas educacionais no Estado, considerando aspectos do atendimento já existente e viabilizando práticas que envolvem, basicamente, a formação de professores. Entre o texto legal publicado pelo CEED e a prática implementada pela SE se encontra uma infinidade de “leituras” realizadas pelos profissionais responsáveis pela Educação Especial. Como sinaliza Carvalho (1997) percebe-se entre a “letra da lei” e o “espírito da lei” um distanciamento conceitual, ou seja, as intenções nem sempre se encontram claramente definidas.

A FADERS, no Estado do Rio Grande do Sul, tem historicamente um lugar construído com base na luta pela efetivação dos direitos das pessoas portadoras de deficiência. Considerando os diferentes momentos pelos quais a instituição passou desde a sua fundação, a partir de 1999, ao sinalizar as políticas públicas como a ênfase de suas ações, percebe-se um compromisso com a efetivação dos direitos subjetivos das pessoas portadoras de deficiência. Entretanto, na esfera estadual, apesar de representar as pessoas portadoras de deficiência, a relação com a SE não se faz de forma articulada. Conforme entrevistas realizadas não há um planejamento conjunto de ações, o que permitiria uma melhor articulação no atendimento à clientela da Educação Especial. Considero importante sinalizar que a FADERS ocupa-se, também, de aspectos vinculados à área da saúde, assistência social, transporte público e acessibilidade, dentre outros. Apesar dos esforços, explicitados na mudança de designação ocorrida em 1999, a FADERS continua ocupando um espaço na política estadual que prima pelo “atendimento”. Essa característica, necessariamente limitada em função da magnitude da demanda e da concentração dos serviços na capital do Estado, tende a ter efeitos apenas “paliativos” no debate que contrasta a defasagem existente na oferta de serviços de Educação Especial.

O CEED delega à SE a responsabilidade por informar-se das demandas, apontar alternativas pedagógicas e estabelecer estratégias viáveis ao atendimento educacional das pessoas portadoras de deficiência. A SE, por sua vez, conforme se constata ao analisar os dados de oferta de atendimento representados em diferentes documentos, apresenta uma tendência geral em considerar o dado de oferta de atendimento como se representasse a necessidade de atendimento em termos de demanda. Não observamos que houvesse, em algum momento, a preocupação em coletar dados referentes à demanda, mesmo que estimada, por parte da SE e destacamos a desarticulação percebida entre o Departamento Pedagógico da Divisão de Educação Especial e a Secretaria de Planejamento responsável pela publicação dos dados estatísticos.

Relativamente à identificação dos pressupostos educacionais que pautaram as políticas públicas para a Educação Especial no período de 1988 a 2002 no Estado, de forma geral, aponta-se para os princípios que regem as propostas indicadas em tratados internacionais relativos ao atendimento educacional destinado às pessoas portadoras de deficiência. O atendimento em escolas regulares, preferencialmente, é um indicativo que aponta para a inclusão como pressuposto educacional, conforme sinalizam o Parecer N.º 441/2002 e a Resolução N.º 267/2002, ambos do CEED.

O estudo também se propôs a analisar as terminologias diferenciadas adotadas para se referir à clientela atendida pela Educação Especial, bem como diferentes concepções da área que parecem pairar nos diversos documentos acerca da indicação da forma de atendimento às pessoas portadoras de deficiência. Encontramos, nos documentos analisados, concepções diferenciadas evidenciadas pelas diferentes nomenclaturas utilizadas em documentos publicados pelos órgãos investigados. Exemplificando, destaca-se que os dados de oferta de atendimento expressos sob a forma de levantamentos adotam terminologias associadas às deficiências (Pessoas Portadoras de Deficiência Mental, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva) e terminologias relacionadas com a necessidade de atendimento educacional diferenciado (Pessoas com Necessidades Educativas Especiais), bem como aos tipos de atendimento (escolas especiais, classes especiais, salas de recursos). Portanto, a legislação do Estado sinaliza a Educação Inclusiva como uma perspectiva a ser considerada no atendimento escolar das pessoas portadoras de deficiência.

Se formos considerar a nomenclatura utilizada para fins deste estudo, pessoas portadoras de deficiência, que sinaliza a forma como a sociedade tem definido as pessoas com

algum tipo de diferenciação em termos de padrões físicos ou mentais, o contingente não-atendido pelo sistema educacional estadual é imenso. Agora, se considerarmos o conceito “pessoas com necessidades educacionais especiais”, este contingente amplia-se ainda mais, pois, conforme consta, em termos de necessidades educativas diferenciadas ou especiais, cada um de nós pode, em determinado momento da vida, dependendo das circunstâncias, apresentá-las. Tais necessidades são necessariamente contingenciais, relacionadas aos contextos, e indicadoras da necessidade de apoios adicionais.

Ao relacionarmos os dados de oferta de atendimento divulgados com as políticas públicas dirigidas à Educação Especial no período de 1988 a 2002, destacamos que as propostas do Poder Público são elaboradas considerando aspectos relativos à concepção de Educação Inclusiva, a necessidades de adequação dos recursos humanos e ambientes físicos para acolher as pessoas portadoras de deficiência e à ênfase na formação de professores. Tal perspectiva acompanha não só os discursos internacionais relativos ao direito à educação das pessoas portadoras de deficiência, mas também sinaliza para o descompasso entre demanda estimada, oferta de atendimento e políticas públicas. Não encontramos, durante o período investigado, documentos que pudessem supor uma análise contextualizada entre os órgãos responsáveis pela elaboração e implementação de políticas públicas no Estado, sinalizando a inconsistência e contradição presentes no processo de efetivação dos direitos das pessoas portadoras de deficiência.

Considerando o histórico da educação, em seu aspecto econômico, político, cultural e social e buscando elementos da análise da política econômica vigente nas últimas décadas no país, a aparente contradição e inconsistência pode ser entendida como estrutural no processo de desvalorização e secundarização da Educação Especial. Em outros termos, não é por acaso a descontinuidade percebida entre dados de demanda estimada/oferta de atendimento e políticas públicas e a forma como se constituíram, ao longo dos anos, as ações dos órgãos investigados responsáveis pela implementação dessas políticas em nível estadual. O contexto econômico/social/político dos países em desenvolvimento, considerando os processos internacionais, constitui a aparente desarticulação percebida nas instâncias nacional e estadual responsáveis pela execução das propostas. No entanto, percebe-se que há uma sintonia entre os documentos internacionais orientadores das políticas educacionais para os países em desenvolvimento e a legislação nacional e do Estado do Rio Grande do Sul que trata da Educação Especial.

Finalizando, assinalo que o reconhecimento dos direitos não é suficiente para garantir sua efetivação, pois, apesar de o Brasil ter uma legislação social avançada, a maioria das pessoas portadoras de deficiência continua à margem do processo educacional formal no país. Cabe aprofundar estudos referentes a políticas e propostas de órgãos públicos que efetivamente possam representar um avanço em termos de acesso à Educação Especial para as pessoas portadoras de deficiência.

## 8. REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Conhecendo a Deficiência (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.

\_\_\_\_\_. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio G. Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

AQUINO, Júlio G. Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel (orgs.). A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

BAPTISTA, Claudio Roberto. A integração dos alunos portadores de deficiência e o atual contexto educacional italiano: pressupostos e implicações. V Seminário de Pesquisa em Educação Especial, Niterói, 19 a 21 de junho de 1996.

\_\_\_\_\_. e BOSA, Cleonice. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto alegre: ARTMED, 2002.

\_\_\_\_\_. e SKLIAR, Carlos. Inclusão ou exclusão. In: SCHMIDT, S. (org.). A educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. As políticas de educação especial na Região Sul. In: BUENO, José Geraldo Silveira e FERREIRA, Júlio Romero (coords.). Políticas regionais de educação especial no Brasil. 25<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, 2003.

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho e RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri (orgs.). Educação especial: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da Educação Especial. In: Revista Brasileira de Educação Especial, vol. II, número 3, 1995.



\_\_\_\_\_. e FREIRE, Ida Mara (orgs.). Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. São Paulo: Papirus, 1998.

BIANCHETTI, Roberto G. Modelo neoliberal e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2001.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. RJ: Campus, 1992.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

\_\_\_\_\_. Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. /Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP.-Brasília: a Secretaria, 1994a.

\_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: Anais. Brasília, 1994c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Administração e Reforma do Estado. Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado. Brasília, 1995.

BRIZOLLA, Francéli. Educação Especial no Rio Grande do Sul: análise de um recorte no campo das políticas públicas. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista? Revista Brasileira de Educação Especial, volume 3, N.º 5, Piracicaba, UNIMEP, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira; FERREIRA, Júlio Romero; BAPTISTA, Cláudio Roberto; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; KASSAR, Mônica Magalhães e FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de Educação Especial no Brasil: estudo comparado das normas das Unidades da Federação. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, Jan-Abr, v.11, n.1, 2005.

CAMINI, Lúcia e outros. Educação Pública de Qualidade Social: conquistas e desafios. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAMINI, Lúcia. A experiência de política de educação pública no Estado do Rio Grande do Sul. In: SOARES, Laura Tavares Ribeiro. Tempo de desafios: a política social democrática e popular no governo do Rio Grande do Sul. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. A Nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. Rompendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2002a.

\_\_\_\_\_. Uma promessa de futuro: aprendizagem para todos e por toda vida. Porto Alegre; Mediação, 2002b.

CORREIA, Luís de Miranda. Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Portugal: Porto Editora, 1999.

COSTA, Elmar Bones da, FONSECA, Ricardo e SCHMITT, Ricardo (orgs). História Ilustrada do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: RBS Publicações, 2004.

DEMO, Pedro. A Nova LDB: ranços e avanços. Campinas, SP: Papirus, 1997.

EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Minidicionário Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. Cadernos CEDEs, volume 19, N.º 46, Campinas, setembro de 1998.

\_\_\_\_\_. A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. Piracicaba, SP: Unimep, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Àtica, 2002.

GASPARIN, João Luis. Comênio: a emergência da modernidade na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIDDENS, Antony. A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIROUX, H. e McLAREN, P. Language, educación y subjetividad: mas allá de uma pedagogia de reproducción y resistencia. Avance, 1994.

GOFFMANN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GOHN, Maria da Glória. Sociedade Civil no Brasil: conceitos e sujeitos atuantes. In: II Fórum Social Mundial. Porto Alegre, 2002.

GONÇALVES, H. S. O Estado diante das organizações não-governamentais. In: LANDIM, L. (org.). Sem fins lucrativos. As organizações não-governamentais no Brasil. Rio de Janeiro: Iser, 1988.

HADDAD, Sérgio (org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1998.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Revista Educação e Realidade, N.º 22 (2), jul/dez, 1997.

HARVEY, David. Condição Pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1989.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2001. INEP. Brasília: 2001.

JANNUZZI, Gilberta. A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. O Direito Público à Educação Especial. Revista de Educação. Pontifícia Universidade Católica - PUC de Campinas, N.º 11, novembro de 2001.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. Cadernos CEDES, volume 19, N.º 46, Campinas, setembro de 1998.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise. Revista de Educação PUC – Campinas, N.º 11, p.24-34, novembro de 2001.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de e TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MALAGUTI, Manoel Luiz; CARCANHOLO, Reinaldo A. e CARCANHOLO, Marcelo D. Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Compreendendo a Deficiência Mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1989.

MAZZOTTA, Marcos José da S. Fundamentos da Educação Especial. São Paulo: Pioneira, 1982.

\_\_\_\_\_. Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDONÇA, Sonia Regina de e FONTES, Virginia Maria. História do Brasil Recente: 1964-1980. São Paulo: Atica, 1998.

MÈSZÁROS, István. Para além do capital. São Paulo: Boitempo editorial, 2002.

MINTO, Cezar Augusto. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – do MEC e proposta da sociedade brasileira. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 6, N.º 1, Marília, UNESP, 2000.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

MORAES, Reginaldo. Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Senac Editora, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. Comenius & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ODEH, Muna Muhammad. O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para as propostas de integração escolar. Revista Brasileira de educação Especial, vol. 6, N.º 1, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, José Ubiratan Silva de. FADERS – uma visão histórica. Porto Alegre, 1994.

OLIVEIRA, Maria Neusa de (org.). As políticas educacionais no contexto da globalização. Ilhéus: Editus, 1999.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ADRIÃO, Theresa (orgs.). Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

PACHECO, José Augusto (org.). Políticas educativas: o neoliberalismo em educação. Portugal: Porto, 2000.

PÉREZ GOMÉZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PERONI, Vera Maria Vidal. Política Educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

\_\_\_\_\_. As mudanças no papel do Estado e a política educacional dos anos 90. Porto Alegre, 2002.

PESSOTTI, Isaías. Deficiência Mental: da superstição à ciência. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PINHEIRO, Humberto Lippo. As políticas públicas e as pessoas portadoras de deficiência. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (orgs). Políticas Públicas: Educação, tecnologias e Pessoas com Deficiências. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

PITTA, Isabel e DANESI, Marlene Canarim. Retratando a Educação Especial em Porto Alegre. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

PLATT, Adreana Dulcina. Revisitando a história quanto à produção da deficiência. Cadernos de Educação Especial. N. 13/1999.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas Públicas de Educação para Todos: análise de indicadores para sua consecução. Site: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), Secretaria de Educação Especial – SEESP, 2001.

RECH, Daniel e MOSER, Cláudio (orgs.). Direitos Humanos no Brasil: diagnóstico e perspectivas. Rio de Janeiro: CERIS/Mauad, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis, decretos e atos normativos decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: federal e estadual. Porto Alegre, 2002.

\_\_\_\_\_. Coletânea de Atos normativos decorrentes da Lei federal no 9.394/96 – LDBEN: federal e estadual. Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. Coletânea de Atos normativos decorrentes da Lei federal no 9.394/96 – LDBEN: federal e estadual. Porto Alegre, 1998.

RODRIGUES, Marly. O Brasil da Abertura: de 1974 à Constituinte. São Paulo: Atual, 1990.

SANTOS, Boaventura de Souza. Em defesa das Políticas Sociais. In: II Fórum Social Mundial. Porto Alegre, 2002.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. Revista Brasileira de Educação Especial. Vol.II, N.º 3, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A educação em tempos de neoliberalismo. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, Demerval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SCHEINVAR, Estela e ALGEBAILLE, Eveline (orgs.). Conselhos Participativos e escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

SETUBAL, Maria Alice; LOPES, Valéria Virgínia e HUBNER, Alexandre (coord.). Educação básica no Brasil nos anos 90: políticas governamentais e ações da sociedade civil. São Paulo: Cenpec, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes de EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Eurides Brito da (org.). A Educação Básica Pós-LDB. São Paulo: Pioneira, 1998.

SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (orgs.). Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiências. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

SILVA, Shirley. A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências. Como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (orgs.). Políticas Públicas: Educação, tecnologias e Pessoas com Deficiências. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

SILVA, Otto Marques. A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1991.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. Ajuste Neoliberal e desajuste social na América Latina. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado e políticas sociais no Brasil. In: Seminário Internacional “Políticas de privatização da Educação na América Latina”. Laboratório de políticas públicas da UERJ. Rio de Janeiro, maio de 2002a.

\_\_\_\_\_. Tempo de desafios: a política social democrática e popular no governo do Rio Grande do Sul. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

\_\_\_\_\_. O desastre social. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes e NAUJORKS, Maria Inês (orgs.). Pesquisa em educação especial: o desafio da qualificação. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

TOFFLER, Alvin. A Terceira Onda. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TORRES, Rosa Maria. Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. Campinas, SP: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. Educação para Todos: a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política educacional em tempos de transição (1985-1995). Brasília: Plano, 2000.

VIEIRA, Evaldo. Democracia e Política Social. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

WORTMANN, Iara Sílvia Lucas. Atribuições do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. In: CASTRO, Marta Luz Sisson de, FRANCO, Maria Estela Dal Pai e GASPAROTTO, Marilde Elvira. Repensando a identidade profissional e a gestão da educação. Porto Alegre: CEDAE: ADERGS, 1993.

ZIMMERMANN, Vanusa e CUNHA, Jorge Luiz da. Reinterpretando a trajetória da educação especial no Rio Grande do Sul, a partir de suas memórias. Cadernos de Educação Especial N.º 20. Santa Maria, 2002.



## **9. LEGISLAÇÃO CONSULTADA:**

### **Legislação Federal:**

Lei N.º 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

Lei N.º 8.069 - de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Decreto N.º 914, de 6 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, N.º 171.

Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

Emenda Constitucional N.º 14 de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Lei N.º 9.394 – de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Lei N.º 10.172 – de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação.

Portaria N.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, no 231.

### **Atos do Conselho Nacional de Educação:**

Parecer CEB N.º 17 – de 03 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Resolução CEB N.º 02 – de 11 de setembro de 2001. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Parecer CEB N.º 04 – de 29 de janeiro de 2002. Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência.

### **Legislação Estadual:**

Decreto N.º 40.229 de 8 de agosto de 2000. Institui a Constituinte Escolar e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, N.º 151.

Decreto N.º 6.105, de 25 de novembro de 1935. Cria o Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Decreto N.º 6.192, de 26 de março de 1936. Regulamenta o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação.

Lei N.º 11.056, de 18 de dezembro de 1997. Dispõe sobre matrícula para aluno portador de deficiência locomotora em escola pública mais perto de sua residência, assegura adequação dos espaços físicos e dá providências. Diário oficial do Estado do Rio Grande do Sul.

Lei N.º 11.405, de 31 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a oficialização de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul.

Constituição do Estado do Rio Grande do Sul (1989).

### **Atos do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (CEED):**

Resolução N.º 130 - de 25 de novembro de 1977. Fixa normas para o tratamento especial a que se refere o artigo 9º da lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, e para a criação, autorização e reconhecimento das instituições e autorização de classes, para a educação especial.

Parecer N.º 658 – de 25 de novembro de 1977. Estabelece diretrizes para a execução da Resolução CEE 130, de 25 de novembro de 1977, que fixa normas para o tratamento especial a que se refere o artigo 9º da lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Parecer N.º 441 – de 10 de abril de 2002. Parâmetros para a oferta de educação especial no Sistema Estadual de Ensino.

Resolução N.º 267 – de 10 de abril de 2002. Fixa os parâmetros para a oferta de educação especial no Sistema Estadual de Ensino.

### **Documentos-orientadores Consultados:**

Constituinte Escolar: estudo da realidade regional contextualizada (econômica, política, social, cultural) e resgate das práticas pedagógicas. Secretaria Estadual de Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Educação Especial, s/d.

Curso de Formação de Professores do Ensino Regular: educação de estudantes com necessidades educacionais especiais – ênfase na área da deficiência mental. Secretaria Estadual de Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Educação Especial. 2001.

Diretrizes para Implantação e Funcionamento das Classes Especiais. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2002.

II Encontro Estadual da Política para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais com as CREs. Secretaria Estadual de Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Educação Especial. 2001.

Escolas Estaduais onde funcionam Salas de Recursos. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, s/d.

Escolas com Atendimento em Educação Especial por Microrregiões. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, s/d.

Informações relativas ao funcionamento das Salas de Recursos. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2002.

Levantamento sobre Educação Especial no Estado (por Delegacia de Educação). Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, s/d.

Levantamento do Atendimento Educacional Especializado oferecido pelo Estado do RS em Porto Alegre. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, s/d.

Levantamento de Porto Alegre da Educação Especial. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, s/d.

Listagem de escolas com Classes Especiais. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, s/d.

Listagem de Escolas de Ensino Especial. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 1999.

Matrícula Inicial da Educação Especial. Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação. Departamento de Planejamento, 2002.

Projeto para Educação dos Surdos. Secretaria Estadual de Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Educação Especial. s/d.

Resgatando o Processo de Construção da Política de Formação de Educadores(as). Secretaria Estadual de Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Educação Especial. 2001.

Seminário Estadual de Educação Popular: construção social do conhecimento, desenvolvimento e inclusão. Eixo temático – Educação Especial. Secretaria Estadual de Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Educação Especial. 2000.

Sugestão ao Parecer CEED referente às Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2000.